

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR PROCESOS DE ESCRITURA  
CREATIVA

YENNY ALEXANDRA BELTRÁN ZAPATA

ASESORA: SONIA SALGADO ACEVEDO

MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ESPAÑOL E  
INGLÉS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
BOGOTÁ, D.C.

2018

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**FIRMA**

## **Agradecimientos**

A mi familia, por su esfuerzo, amor y cuidado

A mis maestros, especialmente a las docentes Sonia Salgado y Cecilia Dimaté por guiarme a lo largo de este proceso

A las estudiantes del grado 704 y a la maestra Yaneth Baquero por su acogida y enseñanza


A mis amigos, por su paciencia y consejo

A Luis, por ser mi compañero y constante apoyo a lo largo de estos años

Y sobre todo... a la Universidad Pedagógica Nacional, por darme los mejores años de mi vida.

Hoy no sería quien soy sin ustedes.

Muchas gracias a todos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Pedagogical</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación:</b>	<b>Página 1 de 7</b>	

<b>1. Información general</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
<b>Título del documento</b>	Estrategias metacognitivas para mejorar procesos de escritura creativa
<b>Autor(es)</b>	Beltrán Zapata, Yenny Alexandra
<b>Director</b>	Salgado Acevedo, Sonia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 106 p.
<b>Unidad patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras clave</b>	ESCRITURA, ESCRITURA CREATIVA, METACOGNICIÓN, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado donde se propone implementar el uso de estrategias metacognitivas y la escritura creativa, para mejorar los procesos de escritura de las estudiantes en cuanto a la macroestructura y microestructura de sus textos, esto tras la detección de un problema escritural que poseían las alumnas del curso 704 del Liceo femenino Mercedes Nariño. Todo ello a través de una propuesta de intervención compuesta por tres fases: Sensibilización, escritura de un primer texto creativo (guion de teatro) y escritura de un segundo texto creativo (leyenda), en ella se creó un espacio en el que las estudiantes pudieran expresar sus ideas libremente a través de la escritura creativa, al tiempo en que se fomentaba la reflexión y la consciencia de sus propios procesos escriturales.</p>

### 3. Fuentes

Alcaldía local Rafael Uribe Uribe, (2013). Recuperado de:

<http://www.rafaeluribe.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad>

Alcaldía mayor de Bogotá, (s.f). Localidad 18 Rafael Uribe Uribe, Recuperado de:

<http://www.bogota.gov.co/localidades/rafaeluribeuribe>

Alelú, M, Cantín, S López, N, Rodríguez, M (s.f) Procedimientos y técnicas de recogida de información para la investigación educativa, estudio de encuestas. Universidad Autónoma de Madrid. España

Alexopoulou, A (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.

Alonso, L & Aguirre de Ramírez, R (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. Revista de Pedagogía, v.25. Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922004000300002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300002)

Arias, M (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Arnal, J (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona

Bonilla, E, Rodríguez, P (1997) Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.

Camps, A (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. España, Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Camps, A (2000). *Motivos para escribir*. Departamento de didáctica de la lengua y literatura. España, Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Carr, W, Kemmis, S (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. España, Barcelona: Editorial Martínez Roca

Cassany, D (1987). *Describir el Escribir*. Argentina: ediciones Paidós.

Cassany, D (1993). *La Cocina de la Escritura*. España, Barcelona: Editorial Anagrama

Coto, D (2015) *La escritura creativa en las aulas: Entorno a los talleres literarios*. GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona

Díaz, L Torruco, U, Martínez, M, Varela, M (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F

Dimaté, C, Correa, J. *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Quinto Ciclo*. (2010). Bogotá. Secretaria de Educación Distrital.

Escorcía, D (2010). *Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos*. Revista Avances en Psicología Latinoamericana. Bogotá.

Flavell, John H. (1985). *El Desarrollo Cognitivo*. Madrid, España: Aprendizaje Visor

Flórez, R, Torrado, M, Arévalo, I, Mesa, C, Mondragón, S, Pérez, C (2005). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en la lectura escritura: un estudio exploratorio*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Flowers, L & Hayes, J (1980). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Lacon de De Lucia. N & Ortega de Hocevar, S (2008). Cognición, metacognición y escritura. Revista Signos, v.41. **Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Recuperado de:**  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000200009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009)

Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2017. Horizonte institucional, Recuperado de:  
<https://lifemena.jimdo.com>

Mendoza, N (2007). Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción. Caracas, Venezuela.

[Ministerio de Educación 2015. Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa. \(2015\)](#)

Ministerio de Educación Nacional (2009) Evaluación diagnóstica. Recuperado de:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Guía de orientación Saber 11 2017-2, quinta edición.

Ministerio de Educación, (2015). Caracterización del Sector Educativo Localidad Rafael Uribe, Uribe, Bogotá. Recuperado de:  
[http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil\\_localidad\\_de\\_Rafael\\_Uribe\\_Uribe.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Uribe_Uribe.pdf)

Ministerio de Educación, (2016). Reporte de excelencia 2016, Recuperado de:  
[http://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2016/111001011819.pdf](http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/111001011819.pdf)

Parra, M (2001). Cómo se produce un texto escrito, teoría y práctica. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia.

Pérez, M (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna. Cali, Colombia.

Rafael, A (2008) Master en Paidopsiquiatria. Desarrollo cognitivo, las teorías de Piaget y Vygotsky. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de:

[http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

Ramos, J (2009). Enseñar a escribir con sentido. Revista Aula de innovación educativa.

Rodari, G (1983). Gramática de la Fantasía, Introducción al Arte de Inventar Historias.

Rodríguez, A & Camargo, L (2008). El Aula como Laboratorio de Alternativas para la vida: Generación de Escritura Creativa a través de Estrategias Cognitivas para el Desarrollo del Pensamiento Divergente. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, D, Valldeoriola, J (2009) Metodología de la investigación. Cataluña.

Rodríguez, Julio. 2007. Cognición y ciencia cognitiva. Gotemburgo.

Salazar Beltrán, J (2016). La Escritura a través de la Metacognición. Universidad Pedagógica Nacional

Santiago, A, Castillo, M, Ruiz, J (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Alejandría Libros. Bogotá, Colombia.

Soto, P (2016). La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de:

[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955\\_paulaandrea\\_escritura%20creativa.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955_paulaandrea_escritura%20creativa.pdf)

Torres, L (2014). La Creatividad en el Aula como Organización Compleja. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, Venezuela.

Van Dijk, T (1978). La ciencia del texto. Ediciones Paidós Iberica. Barcelona, España.

Van Dijk, T (2000). El discurso como estructura y proceso. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

#### 4. Contenidos

Esta monografía se estructuró por medio de seis capítulos. Primeramente, encontramos el capítulo correspondiente al problema de investigación, en donde se explicita la problemática encontrada en el aula, y el cual está compuesto por la contextualización, la caracterización de las estudiantes tanto lingüística como sociocultural y cognitiva, la descripción de la prueba diagnóstica y la formulación de la pregunta investigativa y los objetivos. Seguido, se encuentra el capítulo titulado referentes teóricos, en él se encuentran los antecedentes investigativos y el marco teórico de este proyecto y cuya finalidad fue guiar teóricamente esta investigación. El tercer capítulo corresponde a el diseño metodológico, allí se exponen el enfoque y tipo de investigación implementados, además las fases e instrumentos de recolección de datos, permitiendo estructurar el proyecto a nivel investigativo. El cuarto capítulo corresponde a la propuesta de intervención, en él se describen detalladamente las fases del proyecto, su objetivo y su ejecución. Posteriormente, se presenta el capítulo de análisis de resultados en donde se muestran los ejercicios realizados por las estudiantes y su respectiva interpretación. Finalmente, el capítulo seis corresponde a las conclusiones a las que se pudo llegar una vez terminado el presente proyecto investigativo.

#### 5. Metodología

El tipo de investigación usado para este proyecto fue la investigación acción ya que esta permite determinar una problemática la cual es susceptible a un cambio social. Por su parte, el paradigma fue el socio-critico, ya que se buscaba una transformación social de una problemática existente, a través de la intervención en un ámbito del sector educativo, en este caso el lenguaje, en la cual sus participantes tuvieran participación en dicha transformación. Asimismo, esta investigación es de tipo cualitativo, apoyada en algunos casos, de datos de tipo cuantitativo.

#### 6. Conclusiones

Tras haber finalizado la propuesta de intervención, se pudo concluir que la implementación de estrategias metacognitivas para la escritura de las estudiantes logró mejorar su macroestructura y microestructura textual, con un avance de un puntaje del 59% frente al uno del 71%,

demostrando, la efectividad de las estrategias propuestas para cada uno de los momentos de escritura propuestos (planeación, textualización y planeación). Asimismo, permitió también que, al finalizar, las estudiantes pudieran comprender la escritura como un proceso complejo y abandonar la concepción de esta como un resultado únicamente. Por otra parte, se concluye que la escritura creativa fue una herramienta adecuada para motivar a las estudiantes y lograr que vieran la escritura como un ejercicio significativo mediante el cual pueden expresar ideas y sentimientos propios y originales.

<b>Elaborado por:</b>	Beltrán Zapata Yenny Alexandra
<b>Revisado por:</b>	Salgado Acevedo Sonia

<b>Fecha de elaboración del</b>	22	04	2018
<b>Resumen</b>			

## Tabla de contenido

### 1. Problema de investigación

1.1 Contextualización.....	15
1.2 Caracterización de las estudiantes .....	16
1.3 Diagnóstico.....	20
1.4 Planteamiento del problema.....	23
1.5 Pregunta de investigación.....	25
1.6 Objetivos	
1.6.1 Objetivo general.....	25
1.6.2 Objetivos específicos.....	25
1.7 Justificación.....	26

### 2. Referentes teóricos

2.1 Antecedentes.....	28
2.2 Marco teórico	
2.2.1 Escritura.....	32
2.2.2 Tipologías textuales.....	34
2.2.3 Macroestructura y microestructura.....	35
2.2.4 Creatividad.....	37
2.2.5 Escritura creativa.....	38
2.2.6 Metacognición.....	39
2.2.7 Estrategias metacognitivas para la escritura.....	41

### 3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	43
--	----

3.2 Fases de investigación.....	44
3.3 Unidad de análisis y categorías de análisis.....	44
3.4 Matriz categorial .....	45
3.5 Hipótesis de acción.....	46
3.6 Universo poblacional.....	47
3.7 Técnica e instrumentos de recolección de información.....	48
3.8 Consideraciones éticas.....	50
<b>4. Propuesta de intervención</b>	
4.1 Fases de intervención .....	51
4.1.1. Primera fase: Sensibilización. Secuencia didáctica #1.....	51
4.1.2 Segunda fase: escritura de un primer texto creativo (guion de teatro)	
Secuencia didáctica #2 .....	52
4.1.3 Tercera fase: escritura de un segundo texto creativo (leyenda). Secuencia	
didáctica #3 .....	53
4.2 Cronograma .....	54
<b>5. Análisis de la información</b>	
5.1 Secuencia didáctica #1. Fase uno: sensibilización.....	57
5.2 Secuencia didáctica # 2 y 3 Fase dos y tres: escritura del primer y segundo texto	
creativo (guion de teatro y leyenda).....	61
5.3 Prueba de escritura creativa.....	76
<b>6. Conclusiones</b> .....	80
<b>7. Referencias</b> .....	82
<b>8. Anexos</b> .....	87

## **Resumen ejecutivo**

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo determinar cómo el uso de estrategias metacognitivas mejora los procesos de escritura creativa de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, se realizó una intervención en el aula fundamentada en tres fases: Sensibilización, escritura de un primer texto creativo (guion de teatro) y escritura de un segundo texto creativo (leyenda), para cada una de las fases dos y tres, se plantearon distintas estrategias metacognitivas las cuales se trabajaron paralelamente con la escritura creativa. Esto con el fin de mejorar los procesos de escritura de las estudiantes a nivel microestructural y macroestructural, además de brindar un espacio donde las estudiantes pudieran desarrollar mayor interés por la escritura y hacer de ésta un ejercicio más significativo para sus vidas. El enfoque de este proyecto es la investigación- acción ya que busca dar solución a una problemática social identificada previamente.

## **Abstract**

The objective of this research project is to determine how the use of metacognitive strategies improve the creative writing processes of the students of the 704 course of the Liceo Femenino Mercedes Nariño. For it, an intervention was carried out in the classroom based on three phases: Sensitization, writing of a first creative text (theater script) and writing of a second creative text (legend), for each of phases two and three, different metacognitive strategies were proposed, which were worked in parallel with creative writing. This in order to improve the writing processes of students at the microstructural and macrostructural levels. In addition to providing a space where students could develop greater interest in writing and make this a more meaningful exercise for their lives. The focus of this project is action research since it seeks to solve a previously identified social problem.

## **Introducción**

La presente investigación fue llevada a cabo con las estudiantes del curso 704 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la ciudad de Bogotá. Parte de la detección de una problemática en el aula, la cual se manifestó en la escritura de las estudiantes, por ello la pregunta y objetivos de investigación apuntan al mejoramiento de los procesos escriturales a partir de las estrategias metacognitivas y la escritura creativa.

Tomando como base lo anterior, y tras la construcción de un referente teórico, el cual diera bases a este proyecto, se diseñó una propuesta de intervención encaminada a dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos. Dicha propuesta se dividió en tres fases: sensibilización, escritura de un primer texto creativo (guion de teatro) y escritura de un segundo texto creativo (leyenda), en las cuales se hizo uso de estrategias metacognitivas en la construcción de textos creativos.

Una vez implementada dicha propuesta de intervención se realizó el análisis de la información, en el cual se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de tres secuencias didácticas correspondientes a cada una de las fases y se analizan a partir de una matriz categorial y contemplando el marco teórico y el desarrollo de la práctica pedagógica.

## **1. Problema de investigación**

### **1.1 Contextualización**

El desarrollo del presente trabajo de investigación titulado *Estrategias metacognitivas para mejorar procesos de escritura creativa*, se llevó a cabo en el Liceo Femenino Mercedes Nariño ubicado en el sur oriente de la ciudad de Bogotá, en la localidad Rafael Uribe Uribe. Inició en el curso 704 en febrero del 2017 y finalizó en el curso 804 en junio de 2018, con una duración de tres semestres académicos.

Por su parte, el liceo Femenino Mercedes Nariño contempla en su manual de convivencia, su interés por la formación integral de las estudiantes, basada en valores que generen la construcción de un proyecto de vida, la transformación de contextos y el disfrute de una vida plena. De esta forma, la institución espera ser reconocida por la excelencia de sus egresadas, conocedoras de los saberes necesarios para la sociedad, manejo de las lenguas extranjeras, inglés y francés y de las tecnologías de la información y la comunicación, para así construir una sociedad basada en el respeto. (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2017).

Esta institución educativa tiene un modelo pedagógico holístico, es decir que la enseñanza se encamina a la construcción de conocimientos y la autorregulación del aprendizaje. Este modelo además se enfoca en el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento creativo. (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2017). De esta manera, el presente proyecto resulta pertinente con el modelo pedagógico de la institución, en cuanto parte de la metacognición y la creatividad como pilares para el desarrollo de los procesos de escritura.

### **1.2 Caracterización de las estudiantes**

Con el objetivo de indagar las características de las estudiantes, tanto lingüísticas como socioculturales y cognitivas, se aplicaron tres instrumentos de recolección de datos: observaciones sustentadas con diarios de campo, encuesta y entrevista, cada uno de ellos permitió identificar la información que se presenta a continuación.

En primer lugar, la población con la que se llevó a cabo esta investigación fue 39 estudiantes del curso 704 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, quienes tenían un promedio de edad de 12 años, por lo que se encontraban, según los estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget, en la etapa de las operaciones formales, en la cual las estudiantes inician la formación de un sistema más complejo de lógica, pensamiento abstracto y reflexivo. (Rafael, Aurelia, 2008).

Así pues, respecto a las observaciones realizadas se pudo determinar, en primer lugar, que algunas estudiantes se vieron desmotivadas en el área de español, el trabajo en el aula se tornó difícil pues muchas alumnas no realizaban las tareas propuestas y preferían perder esos puntos. Además, fue posible evidenciar que en la clase de español no se solía trabajar en grupos, la mayoría de las tareas se realizaban individualmente. Por otra parte, el manejo de grupo resultaba difícil en ocasiones, pues a las estudiantes se les dificultaba escuchar a los demás, lo cual terminaba por generar inconvenientes con la maestra y entre ellas mismas.

En cuanto a la escritura específicamente, se observó que ésta no era una constante en el aula, por el contrario, se llevaban a cabo actividades de ortografía, lectura de cuentos o novelas cortas (las cuales se realizaban por fragmentos), presentaciones orales sobre dichas lecturas y sus respectivos autores. Así pues, las actividades de escritura eran en su mayoría textos alusivos a las lecturas, sus personajes, lugares, biografía del autor, glosarios del vocabulario desconocido o palabras tildadas, hiatos, diptongos, entre otras, (ver anexo 1 y 2, diario de campo # 9 y 10).

Igualmente, se pudo evidenciar que en ocasiones los ejercicios escriturales se limitaban a la transcripción de información de un libro o internet, al cuaderno o Espalibro de las estudiantes. Por esta razón, a algunas estudiantes se les dificultaba reconocer las distintas tipologías textuales y sus intenciones comunicativas, puesto que no eran practicadas en el aula.

Por lo tanto, es posible decir que las estudiantes no contaban con un espacio apropiado para la escritura, ni mucho menos para la escritura creativa, en el aula las estudiantes no tenían la posibilidad de crear textos en los cuales ellas pudieran expresar ideas, sentimientos o emociones propias, inventar mundos ficcionales, o como dice Coto (2015) romper con lo rutinario y cotidiano impidiendo que esto nos engulla.

De igual manera, los diarios de campo realizados demostraron que a la hora de escribir las estudiantes no aplicaban estrategias, no realizaban un proceso de escritura con detenimiento, sino que escribían textos rápidamente para poder mostrarle a la maestra (ver anexo 1, diario de campo #9). Así mismo, a través del trabajo de observación que se realizó, se pudo dar cuenta que la escritura en el aula no lograba ser significativa para las estudiantes, es decir, la escritura no era vista como parte de su cotidianidad ni como un conocimiento útil, sino que se tornaba en una actividad obligatoria que sólo se realizaba para cumplir con las tareas propuestas y para ganar una buena calificación.

Igualmente, fue posible identificar que las estudiantes no reflexionaban sobre su proceso de escritura, ya que ellas no se cuestionaban si lo que realizaban estaba bien o si respondía a la instrucción dada. A las alumnas les resultaba difícil identificar cuáles eran sus habilidades y falencias frente a la elaboración de un texto escrito, debido a que las retroalimentaciones que recibían eran en su mayoría a nivel ortográfico y gramatical del texto, impidiendo así, que las estudiantes reconocieran otro tipo de errores o cualidades en sus escritos. Así pues, de acuerdo

con Santiago, Castillo y Ruiz (2005) no es posible supervisar o regular una tarea si antes no se conoce y reflexiona sobre los propios conocimientos.

De igual modo, tras la aplicación de una encuesta a 30 de las 39 estudiantes, (ver anexo 3), la cual contaba con 16 preguntas, 12 de tipo cerrado y 4 de tipo abierto y que tenía como objetivo indagar acerca del ámbito familiar, social, lingüístico y sobre la percepción académica de las estudiantes, se pudieron evidenciar los siguientes aspectos:

En cuanto al ámbito familiar, el 42% de las alumnas viven en una familia nuclear, es decir conformada por madre, padre y hermanos. Asimismo, se pudo encontrar que los trabajos que más tienen las personas con las que viven las estudiantes son: empleados, amas de casas y relacionados al transporte, la construcción y la cocina.

Por su parte, en cuanto al aspecto social, el 33% de las estudiantes vive en barrios de la localidad Rafael Uribe Uribe. Respecto a su estrato socio económico, el 53 % de las alumnas viven en viviendas estrato dos, mientras que el 40% viven en viviendas estrato tres.

Respecto al ámbito lingüístico, las estudiantes aseguran que lo que más les gustaba de su clase de español era la lectura, mientras que lo que menos les gustaba era la escritura. Esto a pesar de un proyecto que se llevaba a cabo en la institución llamado el Espalibro, el cual consiste en un libro de escritura en el que las alumnas debían escribir a menudo sobre temas libres o propuestos en clase, sin embargo, son pocas las estudiantes que realizan ejercicios escritos por cuenta propia.

Finalmente, para conocer el campo de aceptación del área de español, se preguntó a las estudiantes su percepción frente al rendimiento académico del área, ante esto, el 37% de las estudiantes aseguró que les iba regular, el 27% afirmó que les iba bien, el 20% manifestó que les

iba muy bien y el 17% que les va mal. Esto permite apreciar que más del 50% de las estudiantes tenían una mala percepción de su rendimiento en el área.

Además de la encuesta, se aplicó una entrevista a la docente titular y directora de curso, Yaneth Baquero, (ver anexo 4) con el objetivo de conocer el desempeño de las estudiantes en el área, su disposición en clase y el clima escolar en el aula.

El primer aspecto abordado fue el desempeño de las estudiantes en el área, ante esto la maestra contestó que existían algunas alumnas quienes presentaban poco interés por la clase y por las actividades propuestas, dichas estudiantes leían poco y escribían poco, además no eran responsables con las tareas asignadas y era necesario llamarles la atención constantemente. Esto conllevaba a que muchas estudiantes perdieran la asignatura, un promedio de 10 a 15 niñas por periodo académico. Concretamente respecto a la escritura, la maestra comentó que las alumnas presentaban dificultades en cuanto la ortografía, la redacción, la distinción de los tipos de texto y la coherencia de sus escritos.

En cuanto a su disposición en clase, la maestra afirmó que alrededor de 10 a 15 estudiantes solían estar distraídas en clase, con sus celulares, escuchando música, mandando papелitos, comiendo, charlando o jugando. Ella también afirmó que esta falta de interés no solo se presentaba en su asignatura, sino que era recurrente en las demás áreas.

Por último, respecto al clima escolar, la maestra, Yaneth Baquero, comentó que la convivencia en clase podía ser difícil en ocasiones, debido al desorden y al comportamiento de algunas estudiantes dentro del aula, las cuales no escuchaban a la maestra ni a sus compañeras, para ello la maestra optaba por cambiarlas de puesto a menudo.

Además de todo lo anterior, se diseñó y aplicó una prueba de escritura creativa, a partir de los postulados de Delmiro Coto (2015) quien define a los textos creativos como aquellos que logran romper con lo cotidiano. Dicha prueba fue realizada durante la primera sesión de intervención, en ella se pedía a las estudiantes que a partir de cinco objetos comunes elaboraran todo tipo de usos, además de los habituales, luego debían construir una historia teniendo en cuenta los objetos y los usos creados. A partir de esta prueba se pudo evidenciar que las estudiantes tenían dificultades para darle nuevos usos a los objetos, les costaba apartarse de la realidad e inventar nuevas alternativas, además se presentó dificultad a la hora de construir una historia incluyendo los diferentes usos creados con anterioridad (ver anexo 5). Dicha prueba se volvió a aplicar terminada la intervención con el fin de evidenciar un cambio en la escritura de las estudiantes.

Finalmente, para conocer las habilidades lingüísticas de las estudiantes, se aplicó una prueba diagnóstica, en donde se evaluó la oralidad, la lectura y la escritura.

### **1.3 Diagnóstico**

Así pues, para verificar lo observado y para determinar el desempeño de las estudiantes del grado 704 JM respecto a cada una de las distintas habilidades que comprenden a la lengua: oralidad, lectura y escritura, se aplicó una prueba diagnóstica y se realizaron diarios de campo para especificar las fortalezas y debilidades de las estudiantes en el área de español.

Primeramente, el diagnóstico de oralidad se realizó a través, de la observación de una actividad llevada a cabo por la docente titular, en la cual las estudiantes debían indagar acerca de una novela de aventura y su respectivo autor, posteriormente contarles a sus compañeras en clase de qué trataba. Se evidencia el desempeño de las estudiantes mediante un diario de campo y se

evalúa mediante una rejilla previamente hecha, (ver anexo 6). En este caso se evaluó una muestra de 16 estudiantes.

De esta manera, se evaluaron aspectos referidos a la expresión oral, uso del lenguaje y argumentación (ver anexo 7, diario de campo # 8). Los resultados vistos, indicaron que en promedio las estudiantes obtuvieron un puntaje de 3,6 puntos de 4. Las alumnas demostraron tener una buena expresión oral y uso del lenguaje, en cuanto a la argumentación se evidencia que algunas de ellas lograron argumentar sus ideas mediante ejemplos, sin embargo, se pudo notar que muchas veces las estudiantes no podían argumentar bien por falta de información sobre el tema propuesto.

Por su parte, el diagnóstico de lectura y escritura se realizó a partir de una prueba estandarizada para grado séptimo, la cual se elige por permitir una mayor fiabilidad, ya que está realizada bajo unos estándares educativos estipulados. Dicha prueba fue tomada de la Secretaría de Educación de Honduras, de su página web llamada DCNB en el aula, correspondiente al año 2010, (ver anexo 8), se realizó la prueba a 37 de 39 estudiantes y se complementó con diarios de campo. Sin embargo, esta prueba no contaba con la rejilla de evaluación, por lo tanto, se realizaron las rejillas tanto para escritura como para lectura (ver anexo 9). Dichas rejillas evaluativas se diseñaron a partir de algunos criterios establecidos en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje estipulados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006. Además, la prueba fue modificada en algunos aspectos, esto para responder a las necesidades del grupo.

Así mismo, la prueba de lectura (ver anexo 8) evaluaba los niveles de comprensión literal e inferencial, la cual constaba de 18 preguntas, 14 de tipo literal y 4 de tipo inferencial, sin embargo, la prueba no presentaba preguntas de nivel crítico. Tras su aplicación, las estudiantes

obtuvieron en promedio un total de 16 respuestas correctas, con un promedio de 13 repuestas acertadas de tipo literal y 3 de tipo inferencial. Así pues, de acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2017) y el Ministerio de Educación Nacional (2006) lo anterior demuestra que las estudiantes eran capaces de comprender la información literal del texto, es decir, las palabras, expresiones y frases que aparecían de forma explícita, además lograban también inferir o deducir información que estaba de manera implícita dentro del texto.

Por otro lado, en la prueba de escritura se revisaron aspectos microestructurales, macroestructurales y de contenido de texto, esto a partir de dos ejercicios de escritura (escritura de una carta y escritura de un artículo de opinión para el periódico escolar) (ver anexo 8), dichos escritos fueron evaluados a partir de una rejilla (ver anexo 9), la cual constaba de 50 puntos totales divididos de la siguiente forma: 25 puntos en cuanto a la microestructura, 15 puntos para la macroestructura y 10 puntos correspondientes al contenido del texto. Además, evaluaba la gramática a partir de dos preguntas de opción múltiple. Luego del análisis de resultados, se pudo determinar, en primer lugar, que las estudiantes consiguieron 1,8 respuestas correctas frente a 2 preguntas gramaticales. Por otra parte, las estudiantes obtuvieron en promedio 14 puntos en cuanto a microestructura de texto, 9 puntos en cuanto a macroestructura y 6 puntos en contenido de texto, con un total de 29 puntos de 50. Por lo anterior, fue posible afirmar que las estudiantes poseían mayores problemas en la microestructura de sus textos, la cual según Van Dijk (1978) corresponde a las estructuras locales del texto, las relaciones referenciales, léxicas y de continuidad, además de la interpretación de conectivos de un texto. Es decir, las estudiantes presentaban dificultad en el uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, concordancia gramatical y léxico apropiado para la situación comunicativa.

Luego del análisis de los resultados, se pudo evidenciar que las estudiantes presentaban mayores dificultades en la escritura que en las demás habilidades, ésta con un porcentaje de respuestas correctas del 59% frente al porcentaje obtenido en oralidad del 80% y en lectura del 88%. Dichos porcentajes demostraban que las estudiantes tenían mayor competencia lectora y oral, mientras que, en su competencia escrita, presentaban dificultades más notorias.

Por último, a modo de conclusión y basado en los diagnósticos y las observaciones realizadas, se puede decir que las estudiantes no presentaban un problema muy notorio en ninguna de las habilidades evaluadas: escritura, lectura u oralidad, sin embargo, se presentaban más dificultades en la escritura que en cualquier otra habilidad. Por ello, la propuesta de intervención que se presentó en este proyecto giró en torno a la producción escrita y a su mejoramiento.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

El lenguaje, ha sido una de las áreas que presenta mayor dificultad en las instituciones a nivel nacional, esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas Pisa, en la cual Colombia, aunque ha mejorado en los últimos años, mantiene aún una posición muy baja, debajo del promedio de la OCDE. (Ministerio de Educación, 2015)

Esta falencia es evidente al momento de entrar a un aula de clases, principalmente en el sector público de la educación nacional, en donde se puede percibir que la lectura y la escritura no obtienen la atención necesaria para un buen desarrollo de estas, pues no se consideran como procesos complejos que necesitan de constante práctica, instrucción y motivación, sino que se enfoca únicamente al resultado de estas.

En el caso específico del curso 704JM del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se pudo evidenciar tras la aplicación de las pruebas diagnósticas, la entrevista a la docente y los diarios

de campo que las estudiantes presentaban ciertas falencias en el área del lenguaje, sin embargo, las dificultades más notorias se presentaron en la escritura, en donde las estudiantes demostraron tener falencias en el nivel microestructural y macroestructural de los textos, es decir, las estudiantes presentaban dificultades en el uso de conectores, concordancia gramatical, uso de puntuación adecuada, uso de léxico apropiado para la situación comunicativa, ortografía, uso correcto de tiempos verbales, generación de coherencia a nivel local y global, y temporalidad de sus producciones textuales. En cuanto al contenido del texto, también se observaron falencias, especialmente en la claridad de sus ideas.

Del mismo modo, las estudiantes no logran cumplir con algunos de los indicadores estipulados por el Ministerio de educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, específicamente en cuanto a la producción textual, ya que las estudiantes deberían ser capaces de “reescribir un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).( Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 36)” Además de poder elaborar un plan textual, el cual permitiría organizar información de una manera lógica y de elaborar escritos que pudieran relacionarse con otros textos y con su entorno. Dichos aspectos indispensables en una apropiada formación de la competencia escrita.

Por lo tanto, se decide que la unidad de estudio de este proyecto sea la producción escrita, para ello se determinaron dos categorías a trabajar: estrategias metacognitivas y escritura creativa. En cuanto a la escritura creativa, se espera que al presentar a las estudiantes este tipo de texto, puedan desarrollar más apego y más significatividad al proceso de escritura. Por otra parte, se hace necesario el uso de algunas estrategias para la construcción de este tipo de textos e implementar la metacognición, la cual como ya se ha evidenciado, no está presente en el aula de

clase ni en los procesos de escritura de las estudiantes, esto con el fin de enriquecer las producciones escritas de las mismas.

### **1.5 Pregunta de investigación**

Así pues, tras la observación y detección de un problema en el aula, la aplicación de un diagnóstico y de una prueba de escritura creativa, se plantea una propuesta de intervención, la cual tendrá como meta el mejoramiento de los procesos de escritura, a nivel microestructural y macroestructural del texto. Para ello, se abordarán las estrategias metacognitivas y la escritura creativa con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué incidencia tiene el uso de estrategias metacognitivas en el mejoramiento de los procesos de escritura creativa de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### **1.6 Objetivos**

#### **1.6.1 Objetivo general.**

- Determinar la incidencia del uso de estrategias metacognitivas en el mejoramiento de los procesos de escritura creativa de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño

#### **1.6.2 Objetivos específicos.**

- Identificar las falencias presentes dentro del proceso escritural de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño
- Diseñar e implementar diversas estrategias de escritura en el curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

- Caracterizar la evolución de la escritura a nivel macroestructural y microestructural con el uso de estrategias metacognitivas de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Validar el uso de estrategias metacognitivas en los procesos de escritura creativa de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

### **1.7 Justificación**

La escritura debe verse como un proceso de suma importancia en la formación de todos los estudiantes, al cual no solamente el maestro de español debería prestar atención, sino todos los docentes de cada área, pues saber escribir apropiadamente repercute en todos los ámbitos de la vida de un sujeto. Sin embargo, sí es una tarea del docente de español enseñar a sus estudiantes diferentes estrategias, con las cuales ellos puedan producir distintos tipos de texto de manera coherente y cohesiva. Además, es necesario hacer siempre énfasis en la importancia social que implica el saber escribir cualquier tipo de texto, ya sea por necesidades laborales, estudiantiles o por el mero placer que puede conllevar la escritura. No obstante, es evidente que en las aulas de clases no siempre la escritura tiene la atención que merece, pues los maestros en muchos casos se limitan a que los niños sepan escribir con una buena ortografía, pero no se encamina a la escritura como un proceso esencial para comunicar ideas propias.

De esta manera, se evidencia también que la escritura creativa es un tipo de escritura que pocas veces se produce en las escuelas, ésta se convierte en un texto que se lee pero que no se crea. Darles la posibilidad a los estudiantes de pensarse como escritores de su realidad es darles la oportunidad de apropiarse de la escritura y por ende verla más útil para su vida diaria.

Por otra parte, la metacognición puede ser muy provechosa en el aula, puesto que permite a los estudiantes reflexionar y controlar sus propios procesos de aprendizaje, creando personas más autónomas y conscientes de su educación. Así pues, “el aprendizaje y la actividad cognitiva se pueden mejorar y potenciar estimulando la reflexión de los alumnos sobre la forma en que leen, escriben o resuelven problemas” (Santiago, castillo y Ruiz, 2005, pág. 46) La metacognición permitirá a los estudiantes involucrarse más en su proceso de escritura, y transformar la concepción que tienen a cerca de esta.

En el caso específico del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, la implementación de estrategias metacognitivas para la escritura de texto creativos fue una propuesta nueva para las estudiantes quienes solían ver la escritura como una actividad que se realiza a la ligera y no como un proceso que requiere de tiempo, más aún en esa etapa de formación donde se aprende a construir textos de todo tipo. Resulta importante que las alumnas aprendan distintas estrategias para la elaboración de un texto, en este caso de tipo creativo, las cuales puedan utilizar posteriormente en cualquier otro tipo de texto. Además, el reconocimiento de las distintas fases de escritura, las cuales son relevantes para la construcción de un texto, bien elaborado, sólido, coherente y cohesivo.

De igual modo, esta propuesta resulta innovadora por el hecho de integrar dos estrategias que pueden resultar distantes, una referida a los procesos mentales y otra referida a lo inventivo y a lo fantástico, ambas enmarcadas dentro de los procesos cognitivos de una persona.

Es por esto que la presente investigación además de aportar una concepción diferente de escritura a las estudiantes, presentada como una herramienta que les permite comunicar ideas, pensamientos y emociones propias, pretende plantear una estrategia para abordarla

mediante la creación de textos de tipo creativo y el uso de estrategias metacognitivas, de lo cual se espera aportar una experiencia pedagógica a la institución, la cual, si tiene resultados positivos, pueda ser replicada posteriormente.

## 2. Referente teórico

A continuación, se presentan algunos antecedentes investigativos, esto con el objetivo de evidenciar cómo se ha trabajado la escritura, las estrategias metacognitivas y la escritura creativa en el ámbito educativo, lo cual ayudará a comprender qué se ha realizado, qué metodologías se han utilizado y qué queda por realizar respecto a este campo. Además, se presenta el marco teórico, cuyo fin es guiar teóricamente esta investigación, se postulan las bases conceptuales, las cuales son el pilar, sustento y punto de partida de este proyecto.

### 2.1 Antecedentes

Con el propósito de ver qué aportes se han realizado entorno a la enseñanza de la escritura, en este caso más específicamente a la escritura creativa y al uso de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la misma, se realiza una revisión documental de cinco trabajos de investigación aplicados en el aula, dos artículos de investigación y tres tesis de grado, esto con el fin de conocer qué tendencias teóricas, metodológicas y didácticas se han venido trabajando tanto a nivel nacional e internacional relacionadas con el objeto de estudio de la presente investigación el cual es la escritura.

El primero es un artículo de investigación publicado en el año 2008 titulado *Cognición, Metacognición y Escritura* escrito por Nelsi Lacon de De Lucía y Susana Ortega de Hocevar de la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina. El propósito de esta investigación fue diseñar un modelo didáctico en el que se articulen estrategias cognitivas, lingüísticas y metacognitivas con el fin de desarrollar la competencia productiva en estudiantes de nivel medio –9°. Esta investigación tuvo una metodología de tipo descriptivo, experimental y longitudinal. Tras la aplicación de este modelo didáctico, las investigadoras pudieron concluir que el modelo propuesto es ciertamente una alternativa de solución a la problemática de la escritura en la

escuela, que sí es posible aplicar una didáctica de la metacognición a fin de que los estudiantes sean capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejos. El sustento teórico base de esta investigación parte de los conceptos de competencia comunicativa abordados desde los autores Hymes (1962), Bandura (1972), escritura abordados a partir de Hayes (1996), Flower y Hayes (1980) y Van Dijk y Kintsch (1983), y metacognición desde las teorías de Flavell (1996) y Baker y Brown (1980). Así pues, esta primera referencia es importante para esta investigación puesto que evidencia la eficacia del uso de estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la producción escrita.

La segunda investigación revisada se titula *La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula* escrito por Paula Andrea Soto López en el año 2016, de la Universidad de Antioquia. El propósito de esta investigación fue proponer una estrategia didáctica orientada a la creación de nuevos espacios y formas de interpretación literaria para ser aplicada en el aula mediante el aprovechamiento de la escritura creativa, esta propuesta se desarrolló con estudiantes de quinto grado. Para la elaboración de dicha estrategia didáctica, la cual se realiza por talleres, la investigadora toma como base los postulados de Gianni Rodari (1983), Vigotsky (1986), en cuanto al pensamiento creativo, a Mendoza Fillola (2003) en cuanto a la didáctica de la literatura y a Caro Torres (2012). La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, descriptivo con un enfoque hermenéutico. Después de la intervención e implementación de la estrategia didáctica propuesta se evidenció que tras la lectura de cuentos clásicos los estudiantes logran apropiarse de elementos de la literatura, los cuales ellos mismos descubren y utilizan posteriormente en sus propias creaciones. El presente referente es pertinente para esta investigación ya que brinda un acercamiento al estudio que se ha realizado a nivel

nacional a partir de la escritura creativa como herramienta metodológica aplicable en el aula y con la cual es posible crear nuevos textos a partir de realidades conocidas.

El tercero se titula *La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas*, escrito por Leonor Alonso y Rubiela Aguirre de Ramírez para la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela, en el año 2004. El objetivo de esta investigación es desarrollar una acción pedagógica que permita a los estudiantes imaginar nuevos nexos entre los pensamientos, los sentimientos y las palabras, para ello se busca brindarles a los niños estímulos como diversos juegos lingüísticos y usos metafóricos de la lengua, esto con el fin de desarrollar la imaginación verbal y escrita. La investigación parte de los postulados de algunos autores como, Escalante (1980), Alonso (1981), Bruner (1994), Gardner (1993) y Vygotski (1982). Esta propuesta se lleva a cabo con alumnos de quinto grado. La metodología utilizada es de tipo cualitativo, experimental. Tras la aplicación de esta acción pedagógica se pudo concluir que la escritura creativa puede acercar a los estudiantes de manera analítica y reflexiva al lenguaje. Esta investigación es relevante para este trabajo ya que su propuesta está enmarcada dentro de la psicolingüística, la cual brinda una perspectiva de la creatividad como fenómeno del pensamiento y de la escritura creativa como parte del proceso de pensamiento, siendo así un aporte significativo a la propuesta planteada en esta investigación.

La cuarta investigación revisada corresponde a un trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional escrita por Angélica Patricia Rodríguez Vargas y Lina Rojas Camargo, titulada *El Aula como Laboratorio de Alternativas para la vida: Generación de Escritura Creativa a través de Estrategias Cognitivas para el Desarrollo del Pensamiento Divergente*, escrita en el 2008. El propósito de esta investigación es generar escrituras creativas en el aula a

través de estrategias cognitivas para el desarrollo de pensamiento en estudiantes de grado cuarto y quinto. La metodología usada fue la pedagogía de proyectos. Las bases teóricas de esta investigación se basan en los postulados de Hederich, y Camargo (1999), Ricoeur (1989), Bono (1986) y Hillman (2000). Tras la intervención realizada, las investigadoras pudieron concluir que la propuesta presentada es una herramienta potencial en el aula, ya que con ella fue posible evidenciar mejoría en el desarrollo del pensamiento divergente y los procesos creativos. Esta investigación es relevante para este proyecto en cuanto aborda las estrategias cognitivas, las cuales, no están enfocadas al mejoramiento de la producción escrita como tal, pero sí demuestran una posible conexión con la escritura creativa.

Finalmente, la quinta investigación consultada se titula *La Escritura a través de la Metacognición*, escrita por José Alejandro Salazar Beltrán en el año 2016, como trabajo de grado para la Universidad Pedagógica Nacional. El propósito de esta investigación fue identificar de qué manera influyen las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la habilidad de escritura de las estudiantes de sexto grado. La metodología utilizada fue la investigación- acción. Además, el sustento teórico de esta investigación parte de los postulados de Burón, J (1993), Flower, y Hayes (1981), Delmastro, y Di Pierro, (2009), entre otros. Los resultados obtenidos dieron cuenta de que el uso de estrategias es una herramienta muy efectiva para los procesos de escritura, en cada una de las tres fases, planeación, producción y revisión. Esta investigación aporta a este trabajo muchos referentes teóricos que pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de una de las categorías de este proyecto, la metacognición, además es otra evidencia de la eficacia del uso de estrategias metacognitivas en el aula.

Así pues, esta revisión documental permite dar cuenta de cómo han sido abordadas las categorías de estrategias metacognitivas y escritura creativa, las cuales en algunos casos pueden llegar a complementarse. Es de utilidad para esta investigación, en cuanto a que brindan una mirada de la escritura creativa desde la perspectiva cognitiva, la cual es la que se abordará a lo largo de este proyecto y además reitera la eficacia del uso de estrategias metacognitivas en la producción textual de alumnos de distintos grados de escolaridad.

## **2.2. Marco teórico**

En este apartado se presentan ocho acercamientos teóricos referentes al objeto de estudio de este proyecto, el cual es la escritura, y a las categorías seleccionadas para su desarrollo: estrategias metacognitivas y escritura creativa, esto con el fin de explicitar la base conceptual con la que se llevará a cabo este trabajo. Para ello, se abordarán los conceptos de escritura, a partir de autores como Daniel Cassany y Anna Camps; tipologías textuales, a partir de Nila Mendoza; macroestructura y microestructura desde los postulados de Van Dijk; creatividad, partiendo de Gianni Rodari; escritura creativa a partir de Delmiro Coto; metacognición desde la perspectiva de John Flavell y Santiago, Castillo y Ruiz; y estrategias metacognitivas en el proceso de escritura, con base en la teoría de Flower y Hayes.

### **2.2.1 Escritura.**

La enseñanza de la escritura ha sido entendida en la escuela como el manejo de reglas de orden gramatical en cuanto a puntuación, ortografía y léxico, sin embargo, el acto mismo de escribir implica otros conocimientos además de los aspectos formales de la lengua. Tomando como primer referente a Cassany en su texto *La Cocina de la escritura* (1993), éste se refiere a la escritura como: “Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber <<juntar

letras>> o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”. (p. 13).

Por esta razón, la escritura es un proceso complejo, la cual requiere de “técnica” o de “entrenamiento”, puesto que, a diferencia de la oralidad, ésta no es inherente al ser humano. Cassany también expone en su libro *Describir el Escribir* (1987) que, “la escritura es un código el cual actúa en un conjunto muy variado de situaciones comunicativas” (p. 44). Es decir, la escritura no es ajena al contexto, sino que responde a éste.

Existen varios aspectos que debe tener en cuenta una persona al momento de escribir además del buen uso de la gramática, respecto a ello Cassany expone tres aspectos: Los conocimientos, los cuales hacen referencia a las propiedades de un texto ( Estructura, coherencia, cohesión, recursos teóricos, entre otros); Las habilidades, las cuales se refieren a las estrategias que usa el escritor (Buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, rehacer el texto, entre otras); finalmente, las actitudes, las cuales se refieren a la motivación que tenga la persona al escribir, (¿ me gusta escribir?, ¿qué escribo? ¿por qué escribo?). Finalmente, Cassany (1993) plantea una clasificación de los distintos tipos de escritura: Personal, funcional, creativa, expositiva y persuasiva, cada una de ellas responde a un contexto, cumple con un objetivo determinado y responde a un tipo distinto de audiencia.

Por otra parte, encontramos que Anna Camps en su artículo titulado *Motivos para escribir* entiende que:

“Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos.” (Camps, 2000, p. 33)

De este modo, la escritura es también una actividad social, la cual permite la interacción y comunicación con otros y la escuela se presenta como un ambiente óptimo en el que los estudiantes pueden utilizar la escritura para responder a diversos contextos y lograr un objetivo específico.

Finalmente, “se puede afirmar que la escritura es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar la información para construir (o reconstruir) nuevos significados en una operación que podríamos calificar como una ardua negociación” (Flower y Hayes 1991, 1996, Citado por Joaquín Ramos, 2009, p. 56).

### **2.2.2 Tipologías textuales.**

El texto, entendido como una unidad de comunicación, es definido por (Marina Parra, 2001) como: “unidad comunicativa básica, constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intensión comunicativa y en una situación o contexto específico.” (p. 20)

Además, Santiago, Castillo y Ruiz citando a Van Dijk (1980) se refieren al texto como “una secuencia de enunciados relacionados entre sí o un tipo de ordenación de oraciones en el tiempo y/o espacio; de esta forma el texto se torna en la unidad comunicativa integrada por una dimensión semántica, una sintáctica y una pragmática.” (p. 66)

Así pues, al hablar de texto no sólo nos referimos al texto escrito, sino que este puede presentarse también de forma verbal. Es por esto que el texto se convierte en un elemento indispensable para la comunicación, el cual atiende a la situación, al contexto e interlocutor.

Asimismo, los textos poseen tres dimensiones; la dimensión comunicativa, entendiendo que el texto es el resultado de una interacción social entre hablante y oyente, esta dimensión hace

referencia a todos los elementos que constituyen el acto comunicativo; la dimensión pragmática se refiere a los componentes extralingüísticos que corresponden con el acto de habla que se presente al momento de comunicarse; y la dimensión estructural, la cual alude a la sintaxis y reglas estructurales de los textos, como la gramática, la coherencia y la cohesión. (Alexopoulou, 2010)

Ahora bien, una forma de clasificar los textos puede ser según su intención comunicativa. Nila Mendoza (2007) presenta en su libro *Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción*, cuatro tipologías textuales: Descriptivo, narrativo, expositivo o explicativo y argumentativo; El texto descriptivo, es aquel que permite representar lingüísticamente el mundo, ya sea real o imaginado, posibilitando la percepción del mundo a través de los sentidos; El texto narrativo, permite contar, informar, argumentar, persuadir, divertir, entre otras. Todo esto a manera de relato, el cual se caracteriza por tener una introducción, una complicación y un desenlace; El texto explicativo, posibilita compartir una información, este tipo de texto quiere hacer saber, hacer comprender y aclarar algo al lector u oyente. La intención del texto explicativo no es convencer sino compartir un conocimiento; Finalmente, el texto argumentativo, cuyo propósito es persuadir o convencer al receptor “para lograr su adhesión” ante una opinión o temática, esto se logra a través de hechos y argumentos.

Sin embargo, (Adam 1992, 2005, citado por Alexopoulou, 2010, p. 5) “insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No existen tipos puros, por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos.”

### **2.2.3 Macroestructura y microestructura.**

El texto, se caracteriza además por su carácter estructural, es decir, todos aquellos elementos que componen a un texto y los cuales están relacionados entre sí. Esta estructura

puede ser tanto semántica como formal, macroestructural o microestructura, coherente o cohesiva. (Parra, 2001)

La estructura semántica de un texto se refiere igualmente a la macroestructura de un texto. Van Dijk, (2000) dice que “la macroestructura es la estructura semántica global de un discurso y puede expresarse por su título o encabezado o por oraciones de síntesis” (p. 143). De igual modo, Santiago, Castillo y Ruiz, (2005), citando a Van Dijk, se refieren a que “la coherencia es la propiedad semántica global del texto, de tal forma que aquella tiene que ver con el contenido de este, con su significado; así una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas” (p. 66)

Por todo lo anterior, es posible decir que la macroestructura de un texto está referida a la unidad temática que aborda el mismo, al referente central a partir del cual se desarrolla la totalidad del texto. Es por esto que se habla de sentido global, pues encasilla el asunto y la intención del texto en su totalidad. Por su parte, la coherencia es la propiedad textual que permite la conexión entre ideas, dándole unidad y sentido global al texto.

En cuanto a la estructura formal del texto, esta se refiere a la expresión formal o lingüística que posee un texto, en contraste con la estructura semántica, la cual se refiere al contenido, la estructura formal se encuentra en el plano de la expresión. Para ello, nos valemos de unas categorías lingüísticas tales como el sintagma, la oración y el párrafo. (Parra, 2001).

Al hablar de estructura formal, nos referimos de igual modo a la microestructura y cohesión de los textos. La microestructura, comprende las estructuras locales del texto, las relaciones referenciales, léxicas y de continuidad, además de la interpretación de conectivos de un texto. Así pues, la microestructura comprende la organización gramatical de las ideas y los significados que se encuentran allí. (Van Dijk 1978).

Por su parte la cohesión se refiere a “la relación lingüística que se logra a partir de distintos elementos lingüísticos cohesivos, o por medio de signos de puntuación, los cuales contribuyen a la interpretación del sentido del texto por parte del receptor” (Parra, 2001, p. 74). Es decir, la cohesión es la propiedad textual que permite las relaciones globales y locales que se dan en el texto, esto a un nivel semántico y sintáctico.

#### **2.2.4 Creatividad.**

Al momento de abordar la creatividad encontramos dos posiciones frente a esta, una que piensa que la creatividad es una característica que poseen solo algunas personas, como en el caso de los artistas, y otra que piensa la creatividad como una cualidad de todos los seres humanos. Así lo expone Penagos, 1998; Rodríguez, 2010; Veraldi, 1974 (citado por Torres, 2014, p. 67) “La creatividad es una habilidad, una capacidad cognitiva que se puede desarrollar, no es algo heredado pero toda persona es creativa.”. Así pues, se partirá de la idea de que todos poseemos creatividad la cual puede ser potenciada en un espacio como el aula de clases. Dicho desarrollo de la creatividad puede darse al momento en el que los estudiantes estén inmersos en un espacio donde puedan expresarse con plenitud. “En otras palabras, para el desarrollo de la creatividad se requiere abandonar los patrones regulares del pensamiento; se debe ser flexible y abierto, y liberar ideas según las situaciones, Romo, 2005; Weisberg, 1987” (Citado por Torres, 2014, p. 65).

Del mismo modo Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía*, hace referencia a la imaginación como una característica de todos los seres humanos “La función creadora de la imaginación corresponde al hombre común, al científico, al técnico; es tan esencial a los descubrimientos científicos como al nacimiento de la obra de arte; pero, además, resulta necesaria para nuestra vida cotidiana” (Rodari, 1983, p. 149)

Además, afirma que la creatividad es sinónimo de pensamiento disidente, es decir, una persona creativa es aquella que cuestiona lo que ve, crea nuevas alternativas y puede dar solución a problemáticas que otros no son capaces de percibir.

Finalmente, Rodari brinda una perspectiva del rol que cumple la imaginación, para lo cual cita a Dewey de esta forma: “La función propia de la imaginación es la visión de la «realidad» y de la «posibilidad» que no resultan identificables en las condiciones normales de la percepción sensible. Su finalidad es penetrar claramente en lo remoto, en lo ausente, en lo absurdo, en lo oscuro.” (John Dewey, citado por Rodari, 1983, p. 152)

### **2.2.5 Escritura creativa.**

Ante el concepto de escritura creativa encontramos perspectivas como la de Daniel Cassany en su libro *La cocina de la escritura* (1993), en donde él la encasilla dentro de los distintos tipos de escritura. Al respecto, la escritura creativa es aquella que se usa para “satisfacer la necesidad de inventar y crear” (p. 40), es aquel tipo de texto que permite expresar sensaciones y opiniones, posibilita pasarlo bien e inspirarse mientras se escribe. Así pues, este tipo de escritura es aquella que permite expresar subjetividades, emociones, pensamientos e ideas nuevas y/o novedosas a quien lo escribe.

Sin embargo, es posible también encontrar a la escritura creativa directamente relacionada con la escritura literaria. Delmiro Coto (2015) en su libro titulado *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*, expone que los textos literarios “ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla” (p. 19). En este caso el texto literario es aquel que logra romper con la cotidianidad a través del juego con la palabra y la creatividad. No obstante, la escritura literaria no es solamente aquella que se refiere a la fantasía,

sino que también permite la expresión de la realidad histórica, cultural, social y la organización y formalización de la experiencia personal (Coto, 2015).

Finalmente, Daniel Cassany (1993) presenta los poemas, mitos, comedias, cuentos, anécdotas, gags, novelas, ensayos, cartas, canciones, chistes y parodias como distintas formas de escritura creativa.

### **2.2.6 Metacognición.**

Antes de hablar sobre la metacognición es necesario saber a qué hace referencia la cognición, entendiéndose ésta como el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales (Rodríguez, 2007). Por lo tanto, la cognición se refiere a todos los procesos cognitivos empleados para poder llegar al conocimiento.

Ahora bien, la metacognición se refiere a un proceso de orden cognitivo, es decir que todos los seres humanos la poseen. Tomando como referente a John Flavell (1985) éste define a la metacognición como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p. 232). Es decir, la metacognición es la conciencia y reflexión sobre estos conocimientos de orden cognitivo y la capacidad de autorregularlos o de controlarlos. Para ello, el sujeto debe permanecer en un constante monitoreo de su cognición, evaluar qué es útil y funcional para él y actuar en función a esto. Por otra parte, Mayor, Suengas y González (1993), citados por Santiago, Castillo y Ruiz (2005) se refieren a la metacognición como: “la conciencia que el individuo posee acerca de ese conocimiento; en otras palabras, la metacognición se puede entender como “la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento”” (p. 44). Así pues, la metacognición siendo entendida como el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, es el primer paso, para la supervisión y regulación de la tarea cognitiva.

De esta manera, se postula que existen los conocimientos metacognitivos y los procesos de autorregulación. “Los primeros corresponden a los conocimientos o creencias relativas a las variables que componen la actividad cognitiva, (Flavell, 1992, citado por Escorcía, 2010, p. 3)”. En cuanto a los segundos corresponden a “los procesos de vigilancia y de control del individuo sobre sus operaciones cognitivas, (Brown, 1987, citado por Escorcía 2010, p. 3)”.es decir, los conocimientos metacognitivos se refieren a la conciencia que tenemos de nuestros procesos cognitivos, ya sean, por ejemplo, la atención, la memoria, la lectura o la escritura, entre otros; los procesos de autorregulación se refieren a las diversas maneras en que un sujeto controla estos procesos cognitivos.

Por otra parte, Santiago, Castillo y Ruiz (2005) postulan que la metacognición implica la interacción de cuatro aspectos: el conocimiento metacognitivo, las experiencias, metacognitivas, la tarea, y las acciones o estrategias metacognitivas. Esta última postura hace más explícito el papel que tiene la tarea cognitiva, ya sea esta la realización de un resumen, la resolución de un problema, la lectura de un texto, o la producción de un ensayo; y las estrategias, las cuales corresponderían a las actividades que se deciden realizar para solucionar la tarea y regular los procesos cognitivos.

Finalmente, existen 3 operaciones metacognitivas (Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón, Pérez, 2005). La primera operación la planeación, se refiera a la elección de estrategias y la asignación de recursos para llevar a cabo una tarea. La autorregulación, se refiere al monitoreo o control que realiza el sujeto, a la revisión y resolución de problemas que se presenten durante la realización de la tarea. Finalmente, la evaluación se refiere a la valoración del proceso y los resultados de la tarea propuesta.

Por consiguiente, la metacognición ofrece al sujeto la conciencia para regular y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en el protagonista de su conocimiento, lo que transformaría al individuo en un ser más autónomo y participe en el aula.

### **2.2.7 Estrategias metacognitivas para la escritura.**

De acuerdo con Flavell, al hablar de estrategias nos referimos a: “una diversa gama de actividades potencialmente conscientes que una persona puede realizar voluntariamente como medio para alcanzar diversos fines” (Flavell, 1985, p. 289). Además, Santiago, Castillo y Ruiz (2005) definen como estrategia a “el plan de actividades que el individuo propone para obtener un objetivo” (p. 50), el cual sería la resolución de la tarea.

De igual manera, Santiago, Castillo y Ruiz (2005), citando a Morles (1986) quien define las estrategias metacognitivas como “acciones consientes que ejecuta (...) para asegurar la efectividad del procesamiento de información contenida en el texto”. (p. 51). Sin embargo, aunque, Armando Morles, se refiere a la lectura, es igualmente posible abordar esta definición desde la producción de un texto escrito.

Asimismo, Santiago, Castillo y Ruiz (2005), plantean cuatro categorías en las que se pueden agrupar las estrategias metacognitivas: la planificación, la ejecución, la regulación y la evaluación. La planificación corresponde a la definición de propósitos de la tarea, la determinación de los conocimientos previos que se tienen frente a esta y la selección de las estrategias adecuadas para su realización; la ejecución se refiere al momento en que se usan estas estrategias; la regulación corresponde a la supervisión de las estrategias ¿fueron adecuadas o no? ¿qué problemas se presentaron durante el proceso? y ¿cómo los soluciono?; finalmente la evaluación se refiere a la verificación de si se cumplieron o no los objetivos planteados y la eficacia de las estrategias empleadas.

Así pues, Flower y Hayes (1980), en su modelo cognitivo de la escritura, establecen un estudio acerca de las estrategias de redacción.

Flower y Hayes (1980) enfocaron su investigación al proceso de escritura, más no al resultado. Su modelo de escritura está conformado por tres componentes: La memoria a largo plazo, el contexto donde se produce y las principales operaciones que configuran dicho proceso: la planeación, la cual consiste en la generación de ideas, la organización de estas y el establecimiento de objetivos del texto; la textualización, la cual consiste en la construcción del texto, es decir pasar de una organización semántica a una organización lineal, en esta etapa es posible que se necesite volver a la anterior; y la revisión, la cual consiste en la lectura y corrección del texto, lo cual se hace en función de los objetivos planteados. Además, estas últimas se encuentran enmarcadas dentro del monitoreo o control del individuo.

De esta manera, el proceso de escritura no es lineal, puesto que siempre es posible regresar en el texto y realizar aportes y/o correcciones, replantear las estrategias y evaluar su utilidad.

### **3. Diseño metodológico**

#### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma socio-critico, el cual según Arnal (1992) busca una transformación social de una problemática existente, en la cual todos sus participantes tienen participación dentro de dicha transformación. Este paradigma se fundamenta en la teoría social, y parte de un constante proceso de autorreflexión. Además, considera que a partir de las necesidades de una población se construye el conocimiento, el cual permitirá la emancipación del ser humano. Asimismo, esta investigación es de tipo cualitativo, apoyada en algunos casos de datos de tipo cuantitativo.

Este enfoque es pertinente para esta investigación ya que se pretende realizar un cambio social, a través de la intervención en un ámbito del sector educativo, en este caso el lenguaje, y serán los estudiantes sujetos participes para resolver la problemática identificada: la escritura.

De igual manera, el presente proyecto asume como tipo de investigación la investigación acción, cuyo principal objetivo es determinar una problemática la cual sea susceptible a un cambio social. La investigación acción estudia la problemática en su escenario natural, permitiendo al investigador ser parte de éste y actuar para solucionarlo. “Lejos de enfoques teorizantes, la investigación acción pretende ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales, y para ello interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación del problema” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009. p. 64).

La investigación acción es el tipo de investigación para el ámbito educativo, puesto que permite al investigador, en este caso el docente, conseguir información acerca de su escuela, de sus problemáticas y de la manera en que aprenden sus alumnos, para así después elaborar un plan e

intervenir con el propósito de realizar un cambio que beneficie a todos los participantes, es por esto que resulta adecuada para el presente proyecto.

### **3.2. Fases de investigación**

Las fases para este proyecto de investigación se toman del modelo de Carr y Kemmis (1986) el cual propone una investigación en 4 fases. La primera fase corresponde a la planeación, en esta se determina la población a trabajar, las problemáticas existentes y la propuesta de intervención, para ello se realizaron observaciones participantes durante el periodo 2017- 1. La segunda fase corresponde a la acción, en esta se planea realizar las intervenciones planeadas con anterioridad, las cuales a su vez corresponderán a cuatro fases: Sensibilización, planeación, textualización y revisión. La tercera fase corresponde a la observación, en esta se deben recolectar todos los datos que brinden la puesta en marcha de las intervenciones. Finalmente encontramos la fase de reflexión, en la cual se analizarán los datos recogidos y se reflexionará acerca de la pertinencia de la propuesta implementada.

### **3.3 Unidad de análisis y categorías de análisis**

La escritura, como se ha venido evidenciando, no es vista en el aula como un proceso sino como la mera plasmación de letras, palabras y oraciones las cuales deben estar ortográficamente correctas, dicha concepción debe cambiar si se quiere que esta empiece a ser más significativa en la escuela y a su vez más comprensible y estructurada.

Por ello, la unidad de análisis de esta investigación es la escritura, la cual se abordará como un proceso complejo de orden cognitivo, que permite al escritor comunicar sus ideas y emociones dirigidas a una situación comunicativa específica.

Las categorías de análisis que se plantean en este proyecto son la escritura creativa y las estrategias metacognitivas. Por su parte, en cuanto a la categoría escritura creativa, se abordó el

concepto de escritura expuesto anteriormente desde la perspectiva de Cassany (1987, 1993) y Camps (2000), además, las distintas tipologías textuales presentadas por Mendoza (2007), así como la macroestructura y microestructura abordada por Van Dijk (1978, 2000) y (Parra, 2001), igualmente la escritura creativa se aborda desde los postulados de Cassany (1993) y Coto (2015), apoyado en Rodari (1983) y Torres (2014). Finalmente, la categoría estrategias metacognitivas a partir de Flower y Hayes (1980) Santiago, Castillo y Ruiz (2005) y Flavell (1985).

La unidad de análisis, las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías se presentan en la siguiente matriz categorial:

### 3.4 Matriz categorial

Unidad de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Indicadores	Instrumentos
Escritura	1. Escritura creativa	1.1 Concepto de escritura 1.2 Tipos de texto 1.3 Concepto de escritura creativa 1.4 Macroestructura del texto 1.5 Microestructura del texto	1.1.1 Identifica la escritura como un proceso complejo 1.2.1 Reconoce diferentes tipologías textuales 1.3.1 Identifica qué es la escritura creativa 1.3.2 Reconoce distintos escritos creativos 1.3.4 Realiza distintos escritos creativos 1.4.1 Crea textos coherentes 1.5.1 Crea textos cohesivos	Talleres Escritos Lecturas Encuesta
	2. Estrategias metacognitivas	2.1 Concepto de estrategia 2.1.1 Estrategias de planeación	2.1.1 Reconoce las distintas estrategias 2.1.2 Sabe cuándo utilizarlas	

		2.1.2 Estrategias de textualización  2.1.3 Estrategias de revisión  2.2 Concepto de metacognición	2.1.3 Sabe cómo utilizarlas  2.1.4 Sabe para qué utilizarlas  2.2.1 Reflexiona sobre su proceso de escritura  2.2.2 Hace uso de manera autónoma de diferentes estrategias de escritura al momento de cumplir con un objetivo específico	
--	--	---	---	--

### 3.5 Hipótesis de acción

Tras el ejercicio de observación y la aplicación de diagnósticos, se logró identificar algunas falencias en la habilidad de escritura de las estudiantes, esto en cuanto a la microestructura y macroestructura del texto, además de la poca significación de las estudiantes ante el ejercicio de escribir. Con el presente proyecto de investigación se pretendió realizar una intervención en el aula, en la cual se plantearán ejercicios de escritura creativa a través de estrategias metacognitivas en tres fases: Planeación, textualización y revisión. Esto con el fin de que las estudiantes tengan un plan, una guía o una instrucción al momento de escribir un texto y no tengan que empezar de ceros.

Se espera que después de las intervenciones, las estudiantes logren dos importantes aspectos; uno que aprendan a elaborar un texto mejor estructurado, tanto en microestructura como en macroestructura, y dos que desarrollen más apego a la escritura lo cual las encamine a verle más utilidad en su vida diaria. De este modo, se determinará cómo mejora las estrategias metacognitivas a la escritura creativa, pues si las estudiantes saben cómo escribir un texto, deberían mejorar su producción textual y además su hábito de escribir.

Por lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis: El uso de estrategias metacognitivas y la construcción de escritos creativos puede mejorar los procesos de escritura de las estudiantes a nivel microestructural y macroestructural del texto.

### **3.6 Universo poblacional**

Tras la elaboración y aplicación de un instrumento para la recolección de datos de las estudiantes, (Ver anexo 3) Se determinó que la población con la que se llevará a cabo la presente investigación corresponde a 39 estudiantes del grado séptimo, específicamente con el curso 704 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño

De este modo, la encuesta realizada permitió observar que el 33% de las estudiantes viven en barrios de la localidad. Por su parte, respecto a su estrato socio económico, el 53 % de las mismas viven en viviendas estrato dos. Además de eso, se pudo evidenciar que el 42% de las alumnas viven en una familia nuclear, es decir conformada por madre, padre y hermanos. Asimismo, se puede encontrar que los trabajos que más tienen las personas con las que viven las estudiantes son: empleados, amas de casas y relacionados al transporte, la construcción y la cocina.

Por lo que corresponde a sus intereses, el 40% de las estudiantes les gusta practicar algún deporte en su tiempo libre, mientras que el 36% prefiere ver televisión.

Por otra parte, las estudiantes del grado 704 llevan en promedio 7 años estudiando en la institución, es decir, las estudiantes iniciaron su vida escolar en el Liceo. Además 9 de las 30 estudiantes encuestadas han repetido algún año. En cuanto a las áreas que más y menos les gusta a las estudiantes, indicaron que el área que más les gusta es matemáticas, seguido de artes y la que menos les gusta es inglés, seguida de español.

### 3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados para esta investigación se dividieron según las fases de investigación, en la primera fase, planificación, se utilizaron: encuestas, entrevista, pruebas diagnósticas y diarios de campo.

*La encuesta:* Según Alelú, Cantín, López, Rodríguez (s.f) la encuesta es un instrumento para “obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa para la obtención de información específica” (p. 3). En el presente proyecto se utilizó este instrumento para caracterizar la población, en este caso las estudiantes del curso 704JM.

*La entrevista:* Es un instrumento de recolección de datos, la cual Díaz, Torruco, Martínez, Varela (2013) definen como: “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar [...] a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p. 3). El tipo de entrevista que se realizó fue semi estructurada, es decir, que se partió de unas preguntas previamente realizadas, las cuales fueron la guía para el desarrollo del dialogo, en este caso con la maestra titular y directora de grupo del curso 704, Yaneth Baquero.

*Prueba diagnóstica:* De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2009), una prueba o evaluación diagnostica es “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” cuyo objetivo es el reconocimiento de las las habilidades y dificultades que presenta el estudiante ante determinado saber. Como ya se mencionó anteriormente, el presente proyecto desarrolló una prueba diagnóstica para evaluar a las estudiantes en sus habilidades de lectura, escritura y oralidad.

*Diario de campo:* El diario de campo es un instrumento de recolección de información el cual está directamente relacionado con la observación que realiza el investigador sobre un fenómeno, en este caso social y más preciso educativo. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación [...] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129). Así pues, la elaboración de diarios de campo se realizó en el presente proyecto, para cada una de las observaciones de clase y posteriormente para cada una de las intervenciones realizadas con el grado 704JM del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Para la segunda fase, acción, se utilizaron las *secuencias didácticas*, las cuales corresponden a una sucesión de actividades relacionadas entre sí, encaminadas a cumplir con un objetivo de aprendizaje propuesto y desarrolladas en un lapso de tiempo determinado. (Dimaté y Correa, 2010), estas fueron elaboradas para la intervención en el aula, las cuales incluían talleres sobre las distintas estrategias metacognitivas en cada uno de los tres momentos para la elaboración de un texto.

Para la tercera fase, observación, se registraron los datos recolectados mediante: diarios de campo y a través de los escritos que elaboraron las estudiantes. Finalmente, para la fase de reflexión se realizó una triangulación por tiempo, la cual, según Arias, M (2000) se define como: “La triangulación temporal, representa la recolección de datos del mismo fenómeno en diferentes puntos en el tiempo (...) el propósito de la triangulación temporal es validar la congruencia de mismo fenómeno a través de diferentes puntos el tiempo” (p. 7).

Es decir, se hizo una prueba al iniciar las intervenciones y posteriormente se llevó a cabo la misma prueba cuando esta finalizó, esto con el fin de evidenciar el mejoramiento de los

procesos de escritura. Además, se realizó una encuesta para conocer la opinión de las estudiantes acerca de la intervención y de su perspectiva acerca de su propio aprendizaje (ver anexo 10).

### **3.8 Consideraciones éticas**

Resulta importante aclarar que la información aquí expuesta cuenta con la previa autorización de los padres de familia, los cuales están en su derecho de denegar la participación de sus hijos, si es así el caso, la información de este estudiante no se tendrá en cuenta para la presente investigación. Se asegura la confidencialidad de cada individuo y su bienestar durante todo el proceso investigativo.

#### **4. Propuesta de intervención**

Para llevar a cabo la presente investigación, partiendo de los objetivos propuestos y la hipótesis de acción, se plantea una propuesta de intervención la cual fue desarrollada en tres fases. La primera fue una fase de sensibilización, en la cual se acercó a las estudiantes a los conceptos básicos que se abordaron durante la intervención. La segunda y tercera fase correspondieron a la elaboración de un escrito de tipo creativo, las que a su vez se dividieron en tres momentos, para los cuales se tuvieron en cuenta los tres momentos de la escritura planteados por Flower y Hayes (1980): Planeación, textualización y revisión.

Así pues, en cada una de las fases se propusieron diferentes secuencias didácticas, las cuales, son entendidas como “una estructura de acciones e interacciones relacionada entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, A, 2005, p. 52). De esta manera, las secuencias didácticas correspondientes a la segunda y tercera fase incluirán un ejercicio de escritura creativa, estos se abordaron paralelamente con el uso de diferentes estrategias metacognitivas. Así pues, el objetivo de estas intervenciones es acercar a los estudiantes a la producción de textos de tipo creativo y enseñar a su vez, distintas estrategias metacognitivas para cada una de las fases mencionadas anteriormente. Esta propuesta se enmarca dentro de la investigación acción en tanto que parte de una problemática real vista en el aula de clase, y a partir de allí, propone un plan de acción para dar solución a dicha dificultad. (Rodríguez y Valdeoriola, 2009)

##### **4.1 Fases de intervención**

###### **4.1.1 Primera fase: Sensibilización. (Secuencia didáctica #1).**

La primera fase de intervención, la cual contó con 4 sesiones, (ver anexo 11) tuvo como objetivo relacionar los presaberes de las estudiantes con los conceptos que se abordarían durante

el proyecto investigativo, para ello se expusieron los conceptos de escritura como proceso, tipologías textuales, escritura creativa y tipos de escritura creativa, lo cual se realizó a partir de la creación de definiciones conjuntas entre los saberes de las estudiantes y de la maestra-investigadora. Se lleva a cabo además una prueba diagnóstica de escritura creativa.

#### **4.1.2 Segunda fase: Elaboración del primer escrito creativo (guion de teatro). (Secuencia didáctica #2).**

Tras estas aclaraciones, se propone a las estudiantes un ejercicio de escritura creativa, el cual en este caso correspondió a un guion de teatro, este además debía ser de tipo policiaco, puesto que, durante el tercer corte, se trabaja la novela policiaca dentro del currículo de grado séptimo. El objetivo de esta fase fue enseñar a las estudiantes los tres momentos de la escritura: planeación, textualización y revisión, y a su vez presentar diversas estrategias metacognitivas para cada uno de estos momentos. De este modo para el momento de la planeación, el cual tenía como objetivo presentar a las estudiantes diferentes estrategias que les permitieran generar ideas, relacionarlas y organizarlas, permitiendo así, establecer una ruta o una guía de escritura la cual se convertiría en un texto de tipo creativo posteriormente, se implementaron estrategias tal y como la lluvia de ideas, los dibujos, las descripciones de personajes principales y lugares donde ocurrirían los hechos y mapa para una historia; seguidamente, para el momento de la textualización, cuya finalidad fue usar los insumos previamente elaborados por las estudiantes para crear sus textos de tipo creativo, brindando un espacio propicio para la escritura, en el cual recibieran constante acompañamiento, se presentaron las estrategias categorización y selección de la información; por último, para el tercer momento, el cual correspondió a la revisión de los escritos elaborados por los estudiantes, se utilizaron las estrategias relectura y detección y corrección de errores. Dichas estrategias, a partir de Morles (1986), citado por Santiago, Castillo y Ruiz (2015) quien define a

las estrategias metacognitivas como una acción consiente que el sujeto ejecuta para asegurar la efectividad de una tarea, de este modo, su ejecución estaba acompañada de un espacio para la reflexión del uso de dichas estrategias, lo cual permitiría, abordar las 3 operaciones metacognitivas planteadas por Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón, Pérez, (2005): planeación, autorregulación y evaluación de las estrategias. La presente fase fue desarrollada durante 9 sesiones de clase. (ver anexo 11)

#### **4.1.3 Tercera fase: Elaboración del segundo escrito creativo (leyenda). (Secuencia didáctica #3).**

Tras la finalización de la segunda fase, se propone a las estudiantes la escritura de otro texto creativo, esta vez una leyenda, puesto que, durante el primer corte se trabaja la leyenda dentro del currículo de octavo grado. Esta fase, igual que la anterior, se dividió a su vez en los tres momentos de escritura propuestos por Flower y Hayes (1980): Planeación, textualización y revisión, en los que se presentaron diversas estrategias metacognitivas. Así pues, durante la planeación de los textos, las estudiantes diseñaron un plan de escritura, que al igual que el anterior, incluía el dibujo y la descripción del personaje como estrategias, adicionalmente, las alumnas seleccionaron un lugar de Colombia para su leyenda y fijaron sus propósitos de escritura. De la misma manera implementaron la categorización y selección de la información para la textualización de sus escritos. Además, para el momento de la revisión se realizó un taller el cual contaba con unas preguntas guías que permitirían retroalimentar los textos de sus compañeras, de igual modo se relejeron las leyendas y se corrigieron de manera individual, grupal y por parte de la maestra-investigadora.

Por lo tanto, como en la fase anterior, el propósito de ésta fue presentar y enseñar los distintos momentos de la escritura y algunas de las estrategias metacognitivas para cada una de

ellas, abordadas a la par con la creación de un texto de tipo creativo acompañado de un espacio para la reflexión de su proceso de escritura y de las estrategias planteadas. La presente fase se desarrolló a partir de 7 sesiones de clase. (ver anexo 11)

Durante cada fase, se realizaron distintas actividades que permitieron evidenciar el uso de las estrategias y su constante monitoreo. La evaluación para estas intervenciones se hizo con base a los tres momentos planteados, a la realización de las distintas actividades y a los textos producidos por las estudiantes, los cuales se evaluaron acorde a una rejilla de criterios semejante a la implementada para evaluar la prueba diagnóstica. (ver anexo 12). Se realizó además una valoración más interpretativa de todo el proceso de escritura y de su respuesta a la intervención en general.

#### 4.2 Cronograma

Fases de investigación	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
	2017-1					2017-2				2018-1				
Planeación	X	X	X	X										
Acción						X	X	X	X	X	X			
Observación						X	X	X	X	X	X			
Reflexión										X	X	X	X	

## 5. Análisis de la información

A continuación, se exponen los resultados de las intervenciones propuestas en el curso 704 JM del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Las cuales se desarrollaron a partir de tres fases: sensibilización, elaboración del primer escrito creativo (guion de teatro) y elaboración del segundo escrito creativo (leyenda), todas ellas enfocadas al mejoramiento de la escritura a partir del uso de estrategias metacognitivas y la producción de textos creativos.

Para ello, se triangulan los datos obtenidos a partir de las diferentes actividades realizadas en clase, los diarios de campo correspondientes al trabajo de aula, las encuestas de opinión hechas al finalizar la intervención y los textos escritos por las alumnas. Además, se presentan los resultados de una prueba de escritura creativa realizada antes y después de la intervención, la cual permitió llevar a cabo una triangulación temporal. Esta corresponde al análisis de un mismo dato en diferentes puntos en el tiempo (Arias, M, 2000).

De este modo, para el presente análisis se utilizó el método cualitativo con el apoyo del método cuantitativo, el cual soporta los resultados de las subcategorías macroestructura de texto y microestructura de texto. Ya que se consideran como datos clave, para evidenciar el mejoramiento de la escritura de las estudiantes, para ello se contó con una rejilla de evaluación de los textos escritos (ver anexo 12).

Los datos que se presentan en este capítulo han sido organizados de acuerdo con las tres secuencias didácticas planteadas, correspondientes a las tres fases de intervención, asimismo se relacionaron con las categorías y subcategorías expuestas en la matriz categorial y se analizaron a partir de sus respectivos indicadores.

De esta manera, se inicia por la primera fase (sensibilización), en donde se presenta la categoría escritura creativa, con sus subcategorías: concepto de escritura, tipología textual, y concepto de escritura creativa.

Seguidamente, se presentarán las fases dos y tres (creación del primer texto creativo: guion y creación del segundo texto creativo: leyenda), en las cuales se abordaron todas las categorías presentes en la matriz categorial, ya que estas fases fueron las más relevantes dentro del proyecto de investigación, pues son las que presentan el proceso escritural de las estudiantes. Cabe aclarar que el orden de las categorías no se presentará tal y como aparece en la matriz, sino que se abordan de manera tal que permitan evidenciar el proceso de escritura realizado.

Pero, antes de nada, es importante recordar la prueba diagnóstica realizada al inicio de este proyecto de investigación, la cual consistía en la escritura de una carta y de un artículo de opinión para el periódico escolar. Tras su aplicación y revisión a partir de la siguiente rejilla de evaluación:

<i>Crterios</i>	<i>Aspectos a observar</i>	<i>Valoración</i>				
		1	2	3	4	5
MICROESTRUCTURA	Usa conectores adecuados					
	Usa puntuación adecuada					
	Utiliza léxico apropiado a la situación comunicativa					
	Escribe con ortografía					
	Usa correctamente los tiempos verbales					
MACROESTRUCTURA	Genera coherencia en el texto. Entre líneas					
	Genera coherencia en el texto. Entre párrafos					
	Hay temporalidad en el texto					
CONTENIDO DEL TEXTO	Escribe sus ideas con claridad					
	Responde a la situación planteada					

se pudo determinar que las estudiantes demostraron tener falencias tanto en la macroestructura de texto, es decir, en la coherencia local y global de sus escritos; como en el contenido del texto, es decir, la claridad de sus ideas y la resolución del ejercicio planteado; pero mayormente en la

microestructura de texto, es decir, las alumnas presentaban dificultades más notorias con el uso de los signos de puntuación, la ortografía, el uso de los conectores gramaticales, la concordancia gramatical y el uso de léxico pertinente. De igual manera, fue posible evidenciar que las estudiantes no realizaban una escritura procesual, ni eran conscientes y reflexivas acerca de sus propios textos. Finalmente, se observó que los textos de tipo creativo no solían elaborarse en el aula. Dicho diagnóstico permitió detectar una problemática y fue el punto de partida de la propuesta planteada y del ejercicio investigativo llevado a cabo.

### **5.1 Secuencia didáctica #1. Fase uno: Sensibilización**

Durante la primera fase de intervención, se pretendía relacionar los presaberes de las estudiantes con los conceptos que se iban a trabajar a lo largo del proyecto de investigación. En ella, se realizaron actividades encaminadas a la construcción conjunta de los conceptos de escritura, tipología textual y escritura creativa.

#### **Categoría #1: Escritura creativa. Subcategoría: concepto de escritura.**

**Actividad:** Frente a esta subcategoría se realizó la actividad planteada para la sesión 2 (ver anexo 11) de la propuesta de intervención, en la cual las estudiantes por grupos debían contestar las preguntas: ¿qué es la escritura?, ¿para qué sirve? y ¿en qué situaciones es indispensable? Y a partir de allí construir una definición de escritura conjunta, basada en sus respuestas y complementada por la maestra-investigadora a partir de los postulados de Daniel Cassany (1987, 1993) y Ana Camps (2000).

**Resultados:** Ante este ejercicio las estudiantes dieron respuestas tales como: “la escritura es un medio de comunicación, con el cual se expresan ideas y sentimientos”, “son signos o letras para entendernos”, también “un conjunto de palabras que se utilizan en una oración” además, “sirve para estudiar y aprender” “sirve para nuestro futuro, para redactar cartas”, “sirve para

mejorar la ortografía” y es indispensable cuando “queremos redactar una hoja de vida”, “para transmitir información a otras personas”, “la utilizaremos en el colegio, la universidad y el trabajo”, “es útil para libros, revistas, para chatear”. (ver anexo 13, diario de campo #12)

***Análisis: Indicador: Identifica la escritura como un proceso complejo.***

A partir de las respuestas dadas, fue posible evidenciar que las estudiantes tenían claro que la escritura es un medio para comunicarse y expresar emociones e ideas, la cual es indispensable en la vida y nos permite la construcción de cualquier tipo de texto necesario. Dicho concepto concuerda con lo estipulado por Cassany (1993) quien entiende la función de la escritura como la capacidad de expresar información de forma coherente y correcta. Sin embargo, en este momento las estudiantes continúan concibiendo la escritura como un resultado y no como un proceso, ya que como se evidenció en la caracterización, las estudiantes no realizan, ni saben que se puede realizar un texto a partir de ciertos pasos o momentos.

De igual modo, se toman sus conocimientos como base para presentar la escritura como un proceso complejo, la cual requiere de tiempo, planeación y revisión, puesto que no es natural al ser humano, esto se realiza a partir de lo expresado por Flower y Hayes (1991, 1996). Esperando así que al finalizar la intervención las estudiantes logren cumplir con el indicador aquí expuesto.

**Categoría #1: Escritura creativa. Subcategoría: Tipos de texto.**

**Actividad:** En cuanto a las tipologías textuales, se realizó la actividad planteada para la sesión 3 (ver anexo 11). Esta fue una intervención en la cual se presentaron sus características y se leyeron diferentes ejemplos con textos correspondientes a cada una de ellas. Se planteó un ejercicio en el que las estudiantes identificaron las características de cada tipología.

**Resultados:** De esta manera, las estudiantes dieron respuestas tales como: “un texto narrativo es aquel que narra una historia, tiene un inicio un nudo y un desenlace”, y “es el tipo de texto que más se suele leer, porque que es el de los cuentos y las novelas”. Además, “el texto descriptivo es aquel que describe a una persona, un lugar o un objeto”. En cuanto al texto expositivo, las estudiantes dijeron que “es el que expone algo”, “es aquel que informa sobre algo”. Respecto al texto argumentativo, expresaron que “era aquel texto que intentaba convencer a alguien”. (ver anexo 14, diario de campo #13).

**Análisis: Indicador: Reconoce diferentes tipologías textuales.**

Una vez realizado el ejercicio, fue posible reconocer que las estudiantes lograron caracterizar y diferenciar las distintas y principales tipologías textuales expuestas por Mendoza (2007). Además, las estudiantes pudieron reconocer el carácter heterogéneo de los textos el cual expone Adam (1992), ya que lograron notar que no siempre hay una sola tipología textual por texto, sino que podían mezclarse, debido a que uno de los escritos expuestos era de tipo narrativo y presentaba la descripción de su personaje principal.

**Categoría #1: Escritura creativa. Subcategoría: Concepto de escritura creativa.**

**Actividad:** Para esta intervención se desarrolló la actividad planteada para la sesión 4 (ver anexo 11), en ella las estudiantes debían escribir un final para el cuento titulado *La mano* de Ramón Gómez de la Serna, el cual se presentaba incompleto.

**Resultados:** Dentro de los finales escritos, se encontraron algunos en los que el misterio lograba resolverse y ser coherente, mientras que otros no lograron terminar el texto de la manera adecuada, como lo evidencia el ejemplo de la figura 1

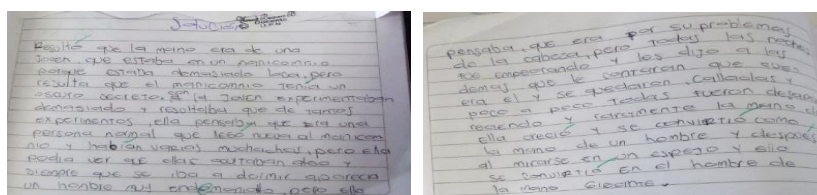


Figura 1

***Análisis: Indicador: Realiza distintos escritos creativos***

Primeramente, se evidenció la capacidad de resolución de problemas que poseían algunas estudiantes, ya que lograron resolver el misterio del asesinato que presentaba el escrito, demostrando a su vez su potencial para inventar e imaginar situaciones fuera de lo común. Dichas características concuerdan con lo postulado por Coto (2015) y Rodari (1983) quienes consideran que la ruptura de la cotidianidad y la resolución de problemáticas son aspectos particulares de la creatividad. Sin embargo, para algunas estudiantes resultó difícil continuar con la temática del cuento, crearon finales que no lograban ser coherentes, ya que omitieron aspectos importantes tal y como la razón del porqué la mano tenía vida, por qué la mano asesina al doctor (tal como se evidencia en la figura 1) o cambiaban por completo los personajes de la historia.

***Indicador: Identifica qué es la escritura creativa***

A su vez, las estudiantes lograron definir que este era un ejercicio de escritura creativa ya que al preguntarles ¿por qué consideraban este ejercicio como escritura creativa? Las estudiantes dieron respuestas como: “porque estas creando un final de la historia”, “porque necesitamos usar nuestra imaginación para inventarnos un final”, “porque debemos escribir lo que queramos y expresarnos libremente”, “porque usamos nuestra creatividad”. (ver anexo 15, diario de campo #14). Esto permitió evidenciar que las estudiantes entienden la escritura creativa como aquella que requiere del uso de la creatividad y la imaginación para expresarse de una manera libre.

***Indicador: Reconoce distintos escritos creativos***

Asimismo, teniendo en cuenta el ejercicio realizado, se preguntó a las estudiantes cuales textos podrían ser de tipo creativo, ante esto las estudiantes dijeron que los cuentos, las fabulas, las coplas, los mitos, los refranes y los poemas. Lo cual concuerda con Cassany (1993) y a las distintas formas de escritura creativa que él presenta.

Una vez finalizada esta fase, se logró constatar que las actividades propuestas a cerca de la escritura, las tipologías textuales y la escritura creativa, lograron afianzar los conocimientos previos de las estudiantes y/o acercarlas a dichos conceptos. Sin embargo, en lo que respecta a el concepto de escritura como un proceso complejo, las estudiantes no lograron comprenderlo en su totalidad, ya que se requiere de más de una sesión de clase, para que así las alumnas logren dejar de concebir la escritura como un resultado. No obstante, lo aquí expuesto es una primera mirada a la aproximación inicial que tuvieron las estudiantes. Los conceptos acá tratados se continuaron abordando a lo largo de la intervención.

### **5.2 Secuencia didáctica #2 y 3. Fase dos y tres: Elaboración de un primer texto creativo (guion de teatro) y elaboración de un segundo texto creativo (leyenda)**

Durante estas fases, las estudiantes elaboraron dos distintos textos creativos, un guion de teatro policiaco y una leyenda, lo cual se realizó a partir de tres momentos: planeación, textualización y revisión, para cada uno de estos momentos se presentaron diferentes actividades o estrategias metacognitivas encaminadas a la construcción de un texto coherente y cohesivo, además se realizaron reflexiones en torno a las estrategias utilizadas y a sus procesos de escritura.

**Categoría #2: Estrategias metacognitivas. Subcategoría: Concepto de estrategia.**

**Estrategias de planeación.**

**Actividades:** Durante este momento, las estudiantes realizaron distintas actividades o estrategias que les ayudaron a planear sus escritos: Lluvia de ideas, dibujos, descripción de los personajes, selección y descripción del lugar de los hechos, mapa para una historia y fijación de propósitos de escritura correspondientes a las sesiones 5,6, 15 y 16 (ver anexo 11). Cada una de estas estrategias fue explicada y ejemplificada, para luego sí ser realizadas por las alumnas.

**Resultados:** En cuanto a la lluvia de ideas, (Figura 2), la cual fue una estrategia utilizada en la construcción del guion, las estudiantes lograron expresar a través de palabras lo que pasó por su mente al momento de pensar en un guion de teatro policiaco, las cuales, en su mayoría lo hicieron de forma rápida y espontanea tal y como se había explicado, sin embargo, algunas alumnas se detenían a pensar y necesitaron de algo de ayuda. Asimismo, las estudiantes categorizaron su lluvia de ideas a partir de colores, los cuales representaban una categoría que ellas mismas creaban, como, por ejemplo: lugares, objetos, personas, evidencias, culpables, entre otras.



*Figura 2*

Respecto a los dibujos de sus personajes, estrategia implementada en ambos escritos, y del lugar donde se llevaría a cabo la historia en el caso del guion de teatro, algunas estudiantes manifestaron que no querían hacerlos puesto que no sabían dibujar, otras por su parte realizaron dibujos muy detallados. (Figura 3, 4, 5, 6 y 7)



*Figura 3*



*Figura 4*



*Figura 5*



*Figura 6*



*Figura 7*

Por su parte, las descripciones se realizaron para la construcción de ambos textos. Para la escritura del guion, las estudiantes realizaron, primeramente, una lista con los personajes y los lugares que estarían presentes en su texto, para ello debían tener en cuenta las palabras de su lluvia de ideas. Sin embargo, algunas estudiantes descartaron muchas de esas ideas e inventaron unas nuevas. Seguidamente, realizaron un párrafo describiendo a sus personajes, tanto física como psicológicamente, y además el lugar de los hechos, (figura 8 y 9). En cuanto a la leyenda, las estudiantes escribieron la descripción de la personalidad de su personaje principal, el cual fue

dibujado con anterioridad y seleccionaron un lugar de Colombia en el cual se desarrollaría su historia (figura 10 y 11).

Sabina Montgomery. Será la complice y amiga de Missan, tiene muchas amigas, es mandona, amigable, solidaria, controladora, inteligente, vengativa, un poco directa y cretula. Físicamente es linda, tiene ojos cafés, es alta, su cabello es lacio y castaño, tiene un tatuaje en la muñeca, se viste mucho con prendas de calor rojo porque es su color favorito.

Figura 8

3. Sucede en una casa muy vieja la cual esta ubicada en una ciudad no muy habituada, y al rededor solo se encuentran cascos abandonados, aquella casa era de los padres de Felipe.

Figura 9

Es una creatura agil y rapida, inteligente, su aspecto no es agradable pero antes de atacar a alguien, se porta con humildad y respeto, es engraado y astuto. Su actitud se debe a su pasado. De ser una persona tímida y humillada. Llego a hacer una creatura temida de aquella época.

Figura 10

Elejir un lugar de Colombia donde se situara mi leyenda.  
 + Vive en las planillas del río Cauca en Cali pero tambien le gusta ir a los campos y las zonas donde puede cazar como un leopardo.  
 ¿Por que lo eligi?  
 + la familia del río Cauca es una zona interesante y un buen sitio para mi creatura (estomax)

Figura 11

En cuanto al mapa para una historia, el cual se usó para la construcción del guion, se presentó a las estudiantes un formato que serviría para especificar el lugar, tiempo en que acontece, escenario, personajes, problemas, trama, desarrollo y soluciones de sus historias (Figura 12). En él, las alumnas escribieron los personajes y lugares ya establecidos y crearon los demás aspectos, los cuales serían la base para la escritura de sus guiones.

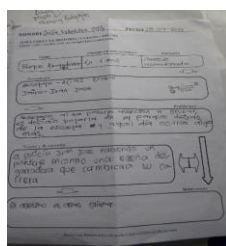


Figura 12

Finalmente, respecto a los propósitos de escritura que las estudiantes fijaron para la creación de sus leyendas, fue posible encontrar diversos propósitos tales como:

¿Por que escribo una leyenda?  
 Para que sea sirve para explorar al máximo nuestra imaginación y lo que sabemos de algún lugar de Colombia.  
 ¿Por que?  
 Para no poder olvidar en nuestra ortografía y al aprender a contar una historia que puede ser real o imaginada.

Figura 13

Por que tengo que responder con los trabajos que hacemos en la clase.

Figura 14

6- Escribir una lista de mis propósitos de escritura.  
 Escribir la leyenda para poder utilizar mi imaginación.  
 Mejorar la escritura y la coherencia del texto.

Figura 15

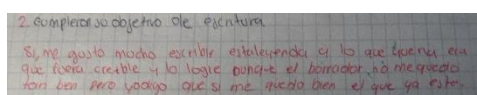
Propósitos:  
 - Poder escribir mejor.  
 - Escribir más en tema de las leyendas.  
 - Ser más creativa al escribir ellas.  
 - Poder usar palabras y frases interesantes para hacer la leyenda más interesante.  
 - Que sea más fácil de leer y escribir.

Figura 16

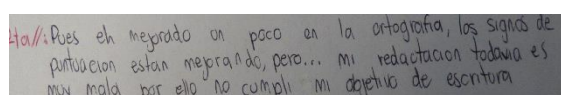
***Análisis: Indicador: Reconoce las distintas estrategias: sabe cuándo utilizarlas, sabe cómo utilizarlas y sabe para qué utilizarlas.***

De esta manera, las actividades de planeación resultaron ser un ejercicio provechoso y novedoso para las estudiantes, quienes nunca habían planeado un texto antes de iniciar a escribirlo. Primeramente, las alumnas demostraron reconocer que las estrategias propuestas pertenecían a la fase de planeación de un texto, y que su uso resultaba pertinente al momento de iniciar el ejercicio de escritura. (ver anexo 16 y 17, diario de campo #16 y 17)

Por su parte, las estudiantes desarrollaron las actividades y/o estrategias de acuerdo con la instrucción dada, de igual modo en el que reflexionaron acerca de la mismas, esto permitió evidenciar ejercicios que enriquecieron y ayudaron a la construcción de los guiones de teatro y leyendas, convirtiéndose así, en acciones consientes ejecutadas que ayudaron a la resolución de una tarea en específico. (Morles, 1986, citado en Santiago, Castillo y Ruiz, 2005). Así pues, el 87% de las estudiantes utilizaron el resultado obtenido de la planeación para la textualización de su guion de teatro, mientras que el 94% implementó la planeación para la construcción de su leyenda. En cuanto a las estrategias concretamente, la lluvia de ideas fue un ejercicio de utilidad para afrontar la página en blanco y para dar algunas luces de los elementos que iba a tener el texto; Por otra parte, la mayoría de las estudiantes demostraron saber hacer descripciones detalladas, las cuales incluían aspectos importantes de la personalidad, apariencia de sus personajes y lugar de los hechos; además, lograron esquematizar sus ideas en el mapa para la historia, (ver anexo 16 y 18, diario de campo # 16 y #26). Finalmente, respecto a los objetivos de escritura, se les preguntó a las estudiantes si lograron cumplirlos, ante esto dieron respuestas tales como:



*Figura 17*



*Figura 18*

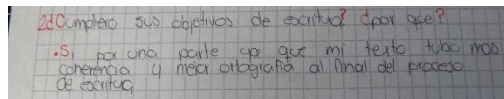


Figura 19

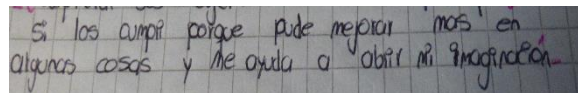


Figura 20

Esto además de evidenciar si las estudiantes lograron o no cumplir con sus objetivos de escritura, fue una muestra de un ejercicio metacognitivo, ya que reflexionaron acerca de su proceso de escritura y del cumplimiento de sus propósitos, lo cual correspondería a la evaluación de la estrategia utilizada, Santiago, Castillo y Ruiz (2005).

Por último, las estudiantes expresaron de forma oral que las estrategias les permitieron: “tener ideas más claras”, “cambiar o imaginar mejores cosas”, “que quede más organizado cuando vayas a redactarlo”, “es importante tener las ideas claras y luego hacerlas”, “planear es mejor para que fluyan las ideas y no confundirse a la hora de escribir.” (ver anexo 18, diario de campo #26). Lo cual concuerda con lo estipulado por Flower y Hayes (1980) en su modelo de redacción de tres fases, quien expone la planeación como el momento en que se generan ideas, se organizan y se establece una ruta de escritura.

### **Estrategias de textualización.**

**Actividades:** Una vez realizado el ejercicio de planeación, se presentaron las estrategias categorización y selección, las cuales permitirían la construcción de los borradores de sus textos, además, se presentaron dos guiones de teatro y tres leyendas colombianas, los cuales servirían como ejemplo base de la estructura propia de estos textos y de sus características. Este momento se desarrolló durante las sesiones 7, 8 y 17 (ver anexo 11).

**Resultados:** De este modo, las estudiantes construyeron los borradores del guion de su obra teatral policiaca (Figura 21 y 22) y de su leyenda, cuyo tema fue los celos (figura 23), los cuales tenían de 2 a 4 páginas de extensión. En su mayoría, los textos cumplían con las pautas



(ver anexo 17, diario de campo #17) De esta manera, las estudiantes reconocieron que la finalidad de hacer un borrador es plasmar sus ideas, organizarlas y crear un texto el cual es susceptible a cambios y mejoras, tal y como lo expresa Flower y Hayes (1980), quien expone que durante la fase de textualización se debe, en muchas ocasiones, regresar a la fase de planeación y replantear las ideas.

### Estrategias de revisión.

**Actividades:** Posteriormente, las alumnas y la maestra-investigadora, realizaron la revisión y corrección de los borradores previamente hechos. Para ello se usaron las estrategias relectura y detección y corrección de errores de manera individual y grupal. Adicionalmente, se llevó a cabo un taller de revisión de textos, el cual contaba con unas preguntas guía que ayudarían a retroalimentar, en este caso, las leyendas de las estudiantes. Por otra parte, se realizaron talleres acerca de los signos de puntuación y la coherencia textual, todo esto se desarrolló dentro de las sesiones 9, 10, 11, 18 y 19 (ver anexo 11).

**Resultados:** Tras la relectura de sus propios borradores y la lectura de los textos de sus compañeras, las estudiantes corrigieron errores ortográficos (figura 24) e hicieron comentarios sobre el contenido de los escritos (figura 25).

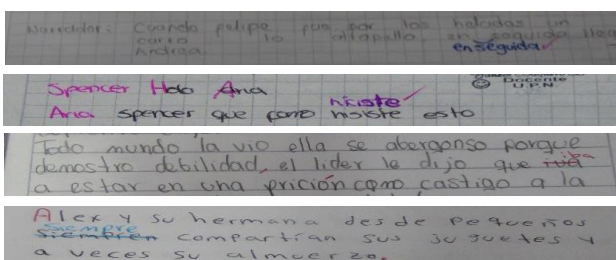


Figura 24

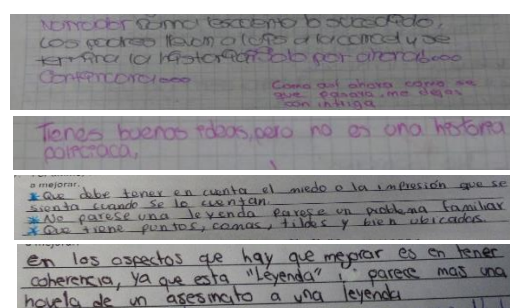


Figura 25

Por otra parte, respecto al taller realizado para la revisión de la leyenda, las estudiantes dieron solución a las preguntas planteadas del siguiente modo:

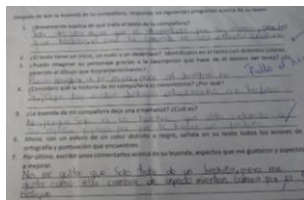


Figura 26

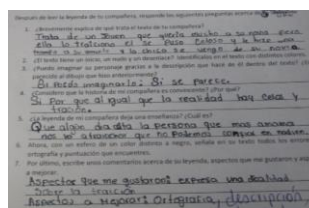


Figura 27

***Análisis: Indicador: Reconoce las distintas estrategias: sabe cuándo utilizarlas, sabe cómo utilizarlas y sabe para qué utilizarlas.***

Así pues, luego de la revisión de los textos y la aplicación de las estrategias propuestas las estudiantes lograron identificar que dichas estrategias son utilizadas una vez está construido el borrador de un texto. Sin embargo, la relectura y la detección y corrección de errores, pueden ejecutarse a lo largo de la construcción del texto, cada vez que sea necesario, puesto que el proceso de escritura no es lineal, sino que siempre es posible realizar correcciones y replantear ideas a medida que se realiza un escrito y no únicamente cuando éste se haya finalizado. Flower y Hayes (1980).

Por otra parte, las estudiantes consiguieron detectar y en muchos casos corregir algunos errores ortográficos y de puntuación de los textos de sus compañeras, no obstante, fue difícil en ocasiones ya que las estudiantes lograban reconocer que había un error, pero no sabían cómo corregirlo o en otros casos no podían detectarlos. Además, realizaron comentarios acerca del guion de teatro y la leyenda, en donde fue posible evidenciar que, en el caso del segundo texto, las estudiantes pudieron crear más comentarios, más completos, los cuales retroalimentaron los borradores previamente hechos.

Finalmente, las estudiantes expresaron de manera oral que las estrategias utilizadas servían para: “mirar los errores”, “corregir la escritura”, “revisar la coherencia” y “corregir la puntuación”. (ver anexo 20, diario de campo # 19). Lo cual demostró que las estudiantes

comprendieron que las estrategias de revisión se ejecutaban en función de corregir el texto y alcanzar los objetivos planteados al empezar la escritura. Flower y Hayes (1980).

De esta manera, una vez aplicadas las estrategias que fueron escogidas y diseñadas con el propósito de mejorar el proceso escritural de las estudiantes, se pudo notar, en primer lugar, que las alumnas tuvieron mayor facilidad al momento de implementarlas, en la construcción del segundo texto creativo, lo cual evidencia que entre más se utilicen estrategias al momento de escribir, las estudiantes podrán desarrollarlas de mejor manera. Por otra parte, se pudo concluir que el uso de estrategias metacognitivas resultó provechoso e innovador para las estudiantes, ya que produjeron textos de una manera más consiente con relación a como lo hacían antes de la intervención, además de descubrir la manera de realizar un texto de manera procesual, la cual proporcionará un mejor resultado.

### **Categoría #2 Estrategias metacognitivas. Subcategoría: Concepto de metacognición**

**Actividad:** De este modo, una vez finalizada cada actividad o estrategia, se realizaba una pequeña charla con las estudiantes en la que se realizaban preguntas tales como: ¿A quién le pareció útil el ejercicio y a quién no y por qué?, ¿crees que es importante realizar esta estrategia antes/durante o después de escribir y por qué.

Además, al finalizar la segunda fase se realizó una reflexión final enmarcada alrededor de las siguientes preguntas: ¿Por qué creen que hemos realizado el texto de este modo? ¿Por qué hemos tardado todo este tiempo? ¿Cuál es el objetivo de escribir un texto procesualmente? ¿Vale la pena hacer todo lo que hemos hecho para la construcción de un texto solido? ¿Consideran que las estrategias usadas han beneficiado la escritura de sus textos, o no han tenido impacto alguno? De igual modo, se realizó una encuesta una vez finalizada la fase tres, (ver anexo 10) que

permitió evidenciar la percepción de las estudiantes respecto a las actividades realizadas a lo largo del presente proyecto de investigación.

**Resultados:** De esta manera, durante los espacios dedicados a la reflexión sobre las estrategias planteadas y el proceso escritural, las estudiantes expresaron de manera oral su percepción acerca de las estrategias y los momentos de escritura presentados a lo largo del presente proyecto. Así pues, en lo que respecta a la planeación, las alumnas dieron respuestas tales como: “si me parece importante para saber que escribir luego”, “si me parece útil la lluvia de ideas, porque le da a uno ideas para empezar”, “no creo que los dibujos sean útiles para mí porque no se dibujar”, “a mí no me gusta planear tanto, prefiero escribir de una vez”. “me gustó porque ya tengo claro que escribir”, “es importante porque uno puede tener las ideas más claras y si quiere descartar algo puede hacerlo” (ver anexo 17, diario de campo #17).

Por otra parte, las estudiantes se refirieron a la textualización del siguiente modo: “creo que es útil hacer un borrador antes porque así no importa si te equivocas”, “a mí me pareció un poco difícil saber qué iba meter y que no”, “sí es importante porque podemos usar lo que hicimos en la planeación”, “nunca había hecho un borrador antes de escribir”, “me gustó porque es una historia que inventé yo” (ver anexo 19, diario de campo #27).

En cuanto a la revisión, las estudiantes expresaron: “me pareció útil revisarnos entre nosotras mismas porque muchas veces uno no ve sus propios errores”, “creo que es útil releer porque se da uno cuenta de la ortografía y la redacción”, “a mí me pareció difícil corregir porque no sabía cómo debía escribirse”, “después de revisar me di cuenta de que había partes que no eran claras”, “no me gustaron los comentarios que me hicieron de mi texto, yo creo que si estoy describiendo a mi personaje” (ver anexo 20 y 21, diario de campo # 19 y 28).

En relación con la reflexión realizada una vez finalizada la segunda fase, las estudiantes manifestaron :“escribimos de esa forma para que nos quede mejor”, “para hacer un texto coherente”, “porque nos esforzamos más”, “creo que mi escritura si mejoró en la ortografía y signos de puntuación”, “creo que cada vez salen más ideas y mejores”, “ sí, porque sabemos la estructura para escribir un texto y organizar nuestras ideas y tener coherencia con nuestro texto”, “creo que nos sirvió para crear e imaginar mejor” (ver anexo 22, diario de campo #21).

Finalmente, las estudiantes respondieron a la encuesta implementada una vez terminada la propuesta de intervención del siguiente modo:

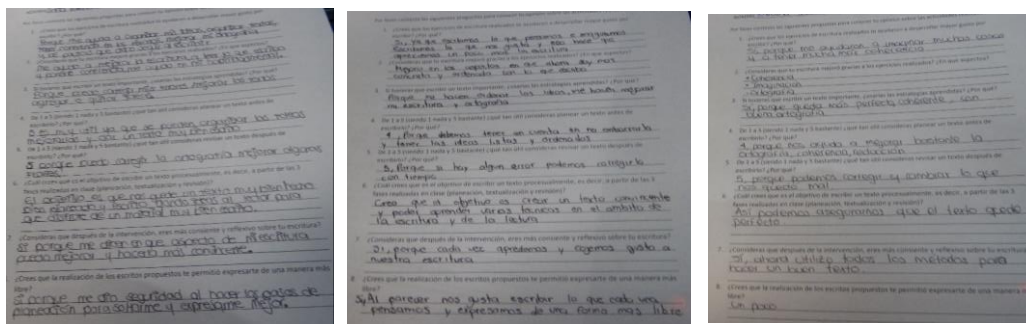


Figura 28

### ***Análisis: Indicador: Reflexiona sobre sus procesos de escritura.***

Partiendo de todo lo antes expuesto, fue posible evidenciar que ciertamente las estudiantes tuvieron consciencia y reflexionaron a cerca de las estrategias, los momentos de la escritura y sobre otros aspectos de su proceso escritor, ya que con ayuda de las preguntas guía, lograron cuestionarse acerca de sus propios procesos cognitivos, es decir, se detuvieron a pensar sobre su ejercicio de escritura y sobre la utilidad y pertinencia de las estrategias propuestas, convirtiéndolas en acciones conscientes que se ejecutaron para asegurar el efectivo cumplimiento de una tarea. (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005, citando a Morles ,1986).

Por otra parte, la escritura procesual de los textos creativos permitió crear consciencia de las implicaciones de construir un texto, entendiendo la complejidad de este ejercicio, el cual requiere de ciertas estrategias y ciertos pasos para lograr un resultado satisfactorio.

Sin embargo, aunque las estudiantes lograron demostrar que tenían consciencia acerca de su proceso de escritura, es decir conocimientos metacognitivos, se les dificultó en algunas ocasiones regular dichos conocimientos, impidiendo, por ejemplo, solucionar aquellos obstáculos que sabían que estaban presentes, pero no podían hallar la manera de resolverlos. (Flavell, 1992, y Brown, 1987, citado por Escorcía, 2010)

De esta manera, las estudiantes lograron hacer un ejercicio metacognitivo al lograr ser más conscientes de su proceso de escritura y reflexivas entorno a las estrategias implementadas, demostrando la capacidad de reconocer sus habilidades, dificultades, falencias y logros. No obstante, fue posible evidenciar que las estudiantes necesitan ayuda para lograr ese proceso metacognitivo, pues no siempre pueden conseguirlo ellas mismas por si solas sin antes tener una pregunta guía que las conduzca a la reflexión.

**Categoría #1 Escritura creativa. Subcategorías: Microestructura y macroestructura de texto**

**Actividades:** Las actividades aquí analizadas corresponden a los textos creativos, guion de teatro y leyenda, presentados anteriormente y los cuales fueron el eje central de este proyecto.

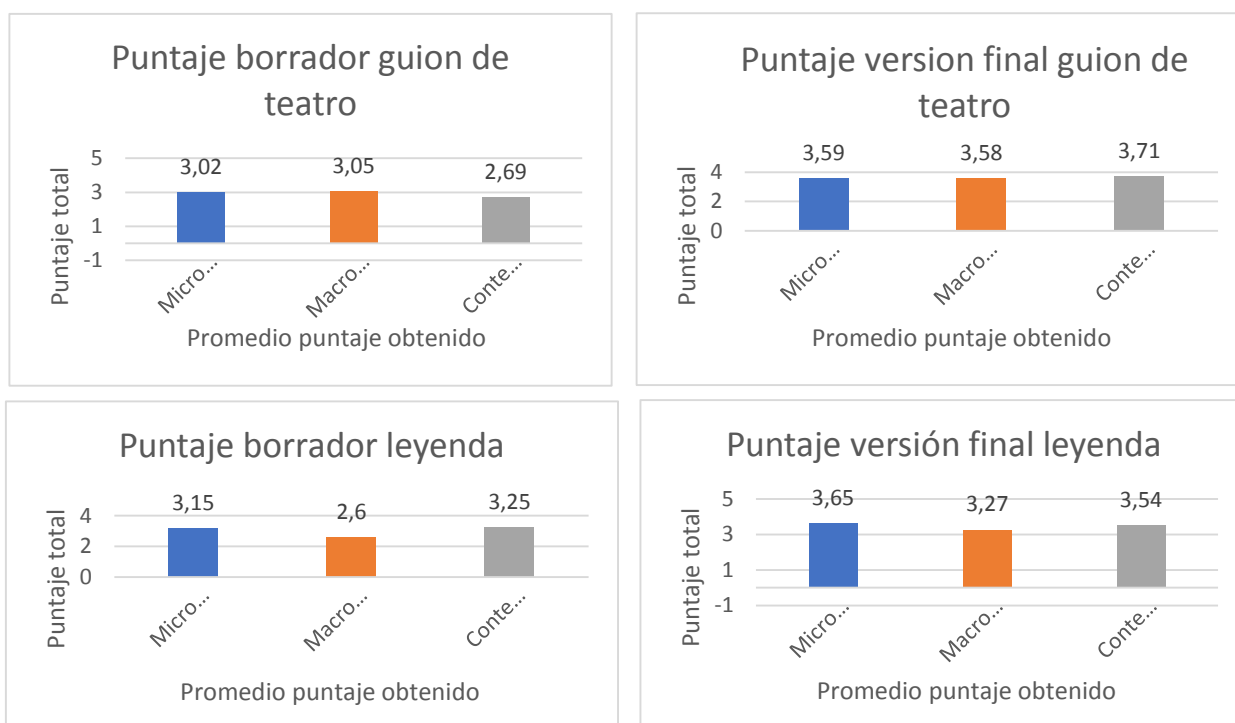
**Resultados:** Los resultados que se presentan a continuación están apoyados con datos de tipo cuantitativo y pretenden demostrar la evolución que tuvieron las estudiantes en cuanto a macroestructura y microestructura de sus borradores y posteriormente de la versión final de ambos escritos creativos.

Primeramente, tras la revisión de los textos a partir de la siguiente rejilla de evaluación:

Criterios	Aspectos a observar	Valoración				
		1	2	3	4	5
MICROESTRUCTURA	Usa conectores adecuados					
	Usa puntuación adecuada					
	Escribe con ortografía					
	Utiliza léxico apropiado a la situación comunicativa					

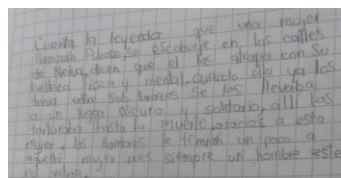
	Tiene concordancia gramatical					
MACROESTRUCTURA	Genera coherencia en el texto. Entre líneas					
	Genera coherencia en el texto. Entre párrafos					
CONTENIDO DE TEXTO	Escribe sus ideas con claridad					
	Responde a la situación planteada					

fue posible evidenciar los siguientes resultados generales en cuanto a la escritura del primer y segundo texto creativo:

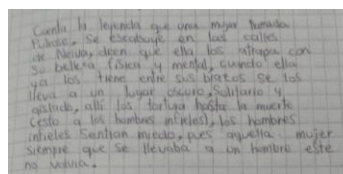


Además, un resultado general de cada uno de estos cuatro escritos nos arroja los siguientes resultados: En cuanto al borrador del guion de teatro, las estudiantes obtuvieron en promedio un puntaje de 26 sobre 45 puntos totales de la rejilla de evaluación, con relación a la versión final de sus guiones donde este resultado pasó a ser de 32 puntos. Por su parte, las alumnas obtuvieron un promedio de 18 puntos sobre 45 en la escritura de los borradores de sus leyendas, frente a 31 puntos totales de la versión final de la misma.

Del mismo modo, se observaron diferencias a nivel macro estructural y microestructural en los textos de las estudiantes con relación a sus borradores y posteriormente a sus escritos finales. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

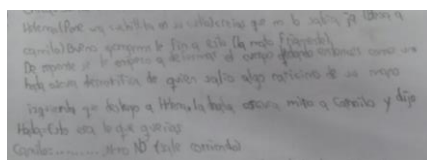


Cuenta la leyenda que una mujer llamada Blanca se escondió en las calles de Nueva, dicen que ella se altopa con su hermana Blanca y cuando ella ya los tenía sobre sus brazos se los lleva a un lugar oscuro, solitario y ahí los mata. Los hombres que están a esta mujer a los hombres se llaman un poco de mujeres, pero siempre un hombre este no vuelve.

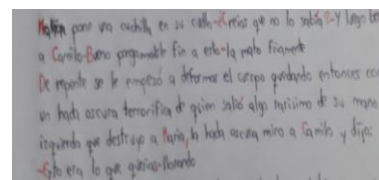



Cuenta la leyenda que una mujer llamada Blanca se escondió en las calles de Nueva, dicen que ella los altopa con su hermana Blanca y cuando ella ya los tenía sobre sus brazos se los lleva a un lugar oscuro, solitario y ahí los mata. Los hombres que están a esta mujer a los hombres se llaman un poco de mujeres, pero siempre un hombre este no vuelve.

Figura 29

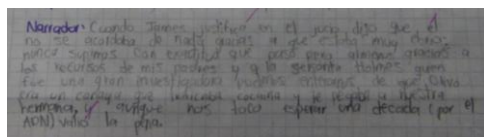


Memoraba un capítulo de su historia que no lo sabía por dentro, cuando él me preguntó le dije que sí (la más pequeña). De pronto a la historia se detuvo al tiempo cuando entonces como una historia de una historia de quien sabe algo entonces de su mano se quedó ya después a historia había entonces mira a Camilo y dijo: Hala-Clo era la que quería. Entonces... pero no está entonces.

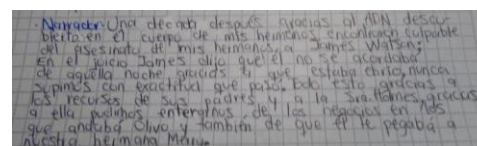



Miraba por un capítulo de su historia que no lo sabía y luego le dije a Camilo que pregunté fin a esta la más pequeña. De repente se le empezó a detener el cuerpo entonces como un hecho era terrible de quien sabe algo entonces de su mano se quedó ya después a historia había entonces mira a Camilo y dijo: Hala-Clo era la que quería. Entonces...

Figura 30



Narrador: Cuando James estaba en el caso dijo que él no se acordaba de nada, que él era muy chico, nunca supimos sus nombres que para eso, entonces cuando a los recuerdos de sus padres y a la historia de James que fue una gran historia, entonces cuando él me dijo que él era un chico que estaba entonces y se quedó a la historia entonces, y después nos contó que él estaba (por el ADN) en la piel.

Narrador: Una década después, cuando el ADN descubrió en el cuerpo de mi hermana, entonces culpable del asesinato de mis hermanos a James Watson. En el juicio James dijo que él no se acordaba de aquella noche, que él que estaba entonces, nunca supimos con exactitud que pasó. Esto está entonces a los recuerdos de sus padres y a la historia de James que ella estaba entonces de los recuerdos en los que andaba él y también de que él le pegaba a nuestra hermana María.

Figura 31

### ***Análisis: Indicador: crea textos coherentes y cohesivos.***

De este modo, fue posible demostrar que los textos construidos por las estudiantes durante la revisión presentaron mejoría respecto a los textos escritos durante la textualización. En primer lugar, respecto a la macroestructura textual, los escritos producidos durante la textualización presentaron mayores falencias en cuanto a la coherencia entre oraciones y párrafos dentro del texto, es decir, las estudiantes tuvieron dificultad para conservar una misma unidad temática, impidiendo crear relaciones semánticas y apartando la historia del eje central del texto. Santiago, Castillo y Ruiz, (2005), citando a Van Dijk (2000) Asimismo, las alumnas omitían información relevante de sus escritos lo cual provocaba vacíos en la trama y por ende desconexión de las ideas (figura 30). Sin embargo, los resultados obtenidos a través de la rejilla

de evaluación muestran que las estudiantes obtuvieron un promedio de 2.82 puntos de 5, demostrando que, aunque había dificultad, sus textos no eran totalmente carentes de coherencia.

Por otra parte, respecto a la macroestructura de los textos realizados durante la revisión, las estudiantes lograron conseguir un promedio 3,4 puntos, elevando los resultados 0.6 puntos. Esto debido a que, tras la detección y corrección de errores, las estudiantes consiguieron resolver falencias de coherencia, conectando sus ideas de manera más clara y ordenada, complementando vacíos respecto al nivel semántico de sus textos.

En segundo lugar, en cuanto a la microestructura, se encontraron mejores resultados en comparación con la macroestructura. En lo que corresponde a la textualización, las estudiantes obtuvieron un promedio de 3.08 de 5 puntos. No obstante, ambos textos tuvieron inconvenientes en la cohesión textual, mayormente en el uso de signos de puntuación, debido a la ausencia de estos, seguido de los errores ortográficos, ausencia de conectores, falta de concordancia gramatical y en menor medida léxico inapropiado para la situación comunicativa, lo cual causó problemas en cuanto a la forma del texto, es decir, la expresión lingüística que posee el escrito, impidiendo una adecuada expresión a nivel sintáctico. (Parra, 2001).

Respecto a los aspectos microestructurales de los textos realizados durante la revisión, las estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 3,62, elevando el resultado 0.56 puntos. Lo cual representa mayor mejoría respecto a la concordancia gramatical, uso de signos de puntuación y ortografía principalmente.

Después del contraste realizado entre los borradores y la versión final de los textos y con el apoyo obtenido gracias a las rejillas de evaluación, fue posible evidenciar un resultado grupal que permitió dimensionar el impacto que tuvo el uso de las estrategias implementadas a lo largo de los tres momentos de escritura en cuanto a la macroestructura y microestructura de los textos,

el cual, aunque no fue tan notorio como se esperaba, sí representa una mejoría y por lo tanto demuestra efectividad de las estrategias propuestas a las estudiantes.

### **5.3 Prueba de escritura creativa (Triangulación temporal).**

Los resultados arrojados de la prueba de escritura creativa, realizada en la primera sesión, demostraron que las estudiantes presentaban dificultad a la hora de crear nuevos usos para los objetos comunes presentados (lápiz, llaves, espejo, balón y escoba), además se les dificultó crear una historia en donde incluyeran los usos creados con anterioridad. (Ver anexo 5)

Una vez finalizada la intervención, se aplicó nuevamente la misma prueba de escritura creativa, en ella fue posible evidenciar el mejoramiento de los textos construidos por las estudiantes. Primeramente, se observó que las alumnas realizaron el escrito de manera procesual, es decir, hicieron la planeación, la textualización y la revisión de sus creaciones, lo cual concordaría con la percepción cognitiva de la escritura de Flower y Hayes, quienes la conciben “como un proceso cognitivo constructivo, que exige la selección, organización y relación de la información, para la construcción o reconstrucción de nuevos significados”. (Flower y Hayes 1991, 1996, Citado por Joaquín Ramos, 2009, pág. 56). Además, esta vez, fue posible evidenciar mayor número de nuevos usos, más coherentes y fuera de lo común (Figura 32), demostrando la manera en que las estudiantes lograron abandonar los patrones regulares de pensamiento y liberar muchas más ideas según la situación. (Romo, 2005; Weisberg, 1987, Citado por Torres, 2014). Del mismo modo, las estudiantes tuvieron mayor facilidad al incluir dichos usos dentro del desarrollo de sus historias (Figura 33).

Finalmente, respecto al indicador: Hace uso de manera autónoma de diferentes estrategias de escritura al momento de cumplir con un objetivo específico, esta prueba permitió identificar, si las estudiantes lograban escoger la estrategia que consideraran mejor acorde a la tarea



Ahora bien, luego del análisis de resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta de intervención, se pudo evidenciar también, que dentro del éxito del presente proyecto influyeron aspectos como lo fue la manera en que se presentaron las estrategias a las estudiantes, es decir, su detallada explicación y ejemplificación, lo cual repercutió en resultados positivos al momento de su ejecución en el aula. Resultó importante, además, la creación de espacios en donde las estudiantes pudieron ver a la escritura de una manera más libre y menos rígida, donde tuvieron la posibilidad de compartir con sus compañeras, expresar y cuestionar sin temor todas aquellas dudas que surgieron a lo largo de sus procesos escriturales, claro está, que esto no significó dejar de lado aspectos esenciales de la escritura correspondientes a su forma y contenido. Por otra parte, resultó difícil en ocasiones, estar al tanto del proceso metacognitivo y escritural de todas las estudiantes, debido a la cantidad de sujetos participes en esta investigación y al limitante del tiempo dispuesto al desarrollo de este proyecto.

### **Resultados esperados**

Los resultados que se esperan tras la intervención en el aula y la aplicación de las secuencias didácticas planteadas son el mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes en cuanto a microestructura y macroestructura, además, se espera que las estudiantes reconozcan a la escritura como un proceso, el cual se puede ver beneficiado tras la implementación de las diferentes estrategias metacognitivas que aprenderán a lo largo de este proyecto de investigación. Finalmente, se espera dar respuesta a la pregunta de investigación y responder si ciertamente el uso de estrategias metacognitivas puede enriquecer los procesos de escritura creativa de las estudiantes.

**Impactos esperados**

Los impactos esperados tras el desarrollo de este proyecto de investigación son principalmente desarrollar mayor interés por la escritura por parte de las estudiantes del curso 704, se espera que estas vean en la escritura un vehículo para expresar sus ideas y emociones y así se convierta en una actividad significativa, valiosa y útil para sus vidas. Se espera además que, si las estudiantes mejoran su producción escrita creativa gracias al uso de estrategias metacognitivas, estas sean capaces a su vez de aplicarlas también a cualquier otro tipo de texto, lo que representaría un impacto importante no solo en el área sino en su vida personal y académica.

## 6. Conclusiones

En este proyecto investigativo se planteó un objetivo general el cual se centró en determinar la incidencia del uso de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de escritura de las estudiantes del curso 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. De esta manera, tras la aplicación de la propuesta de intervención y el análisis de los datos obtenidos se puede concluir lo siguiente:

- Luego de implementar en el aula las diversas estrategias metacognitivas aquí propuestas, se pudo evidenciar una mejoría en cuanto a los aspectos referentes a la microestructura de texto y macroestructura de texto, teniendo en cuenta las rejillas de evaluación se pudo evidenciar un avance de un puntaje de 59%, frente al diagnóstico de escritura, a un puntaje de 71% correspondiente a las versiones finales de los escritos creativos. Demostrando, la efectividad de las estrategias propuestas para cada uno de los momentos de escritura, en la coherencia y cohesión escrita de las estudiantes.
- Asimismo, al finalizar la intervención, las estudiantes lograron comprender al texto como un proceso complejo, dejando de lado la percepción del texto como un resultado, lo cual implica mayor consciencia ante la escritura, pues se considera al texto como un ejercicio que consta de distintas fases sucesivas, las cuales requieren de tiempo y constancia para su buen desarrollo.
- Por su parte, las estrategias propuestas a lo largo de la intervención lograron tornarse en estrategias metacognitivas, en cuanto a que las estudiantes consiguieron cuestionarse y reflexionar en torno a lo que dichas estrategias les permitían realizar para un determinado momento en la escritura, convirtiéndose en actividades que les permitieron tener

consciencia de su propio proceso cognitivo, dando paso al satisfactorio desarrollo de las tres operaciones metacognitivas; planeación, autorregulación y evaluación.

- Por otra parte, se pudo apreciar que las estudiantes lograron desarrollar las estrategias metacognitivas con mayor facilidad en la construcción del segundo texto creativo, lo cual indica que el correcto uso de estas depende de la frecuencia y la constancia de su implementación en el aula, lo que supondría que con mayor tiempo se pueden obtener mejores resultados.
- Finalmente, se pudo concluir que la escritura dentro del aula pasó de ser una tarea obligatoria y poco apreciada por las estudiantes a ser un ejercicio que logró interesar y en algunos casos incluso emocionar a las estudiantes. Lo cual demuestra que la propuesta de implementar la escritura creativa efectivamente logró motivar y desarrollar mayor gusto por la escritura, ya que encontraron en ella la manera de expresar ideas propias y originales.

## 7. Referencias:

Alcaldía local Rafael Uribe Uribe, (2013). Recuperado de:  
<http://www.rafaeluribe.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad>

Alcaldía mayor de Bogotá, (s.f). Localidad 18 Rafael Uribe Uribe, Recuperado de:  
<http://www.bogota.gov.co/localidades/rafaeluribeuribe>

Alelú, M, Cantín. S López, N, Rodríguez, M (s.f) Procedimientos y técnicas de recogida de información para la investigación educativa, estudio de encuestas. Universidad Autónoma de Madrid. España

Alexopoulou, A (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.

Alonso, L & Aguirre de Ramírez, R (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. Revista de Pedagogía, v.25. Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922004000300002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300002)

Arias, M (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Arnal, J (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona

Bonilla, E, Rodríguez, P (1997) Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.

Camps, A (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. España, Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Camps, A (2000). Motivos para escribir. Departamento de didáctica de la lengua y literatura. España, Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Carr, W, Kemmis, S (1986) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España, Barcelona: Editorial Martínez Roca

Cassany, D (1987). Describir el Escribir. Argentina: ediciones Paidós.

Cassany, D (1993). La Cocina de la Escritura. España, Barcelona: Editorial Anagrama

Coto, D (2015) La escritura creativa en las aulas: Entorno a los talleres literarios. GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona

Díaz,L Torruco,U, Martínez, M, Varela, M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F

Dimaté, C, Correa, J. Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Quinto Ciclo. (2010). Bogotá. Secretaria de Educación Distrital.

Escorcía, D (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. Revista Avances en Psicología Latinoamericana. Bogotá.

Flavell, John H. (1985). El Desarrollo Cognitivo. Madrid, España: Aprendizaje Visor

Flórez, R, Torrado, M, Arévalo, I, Mesa, C, Mondragón, S, Pérez, C (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en la lectura escritura: un estudio exploratorio. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Flowers, L & Hayes, J (1980). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Lacon de De Lucia, N & Ortega de Hocevar, S (2008). Cognición, metacognición y escritura. Revista Signos, v.41. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000200009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009)

Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2017. Horizonte institucional, Recuperado de: <https://lifemena.jimdo.com>

Mendoza, N (2007). Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación 2015. Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa. (2015)

Ministerio de Educación Nacional (2009) Evaluación diagnóstica. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Guía de orientación Saber 11 2017-2, quinta edición.

Ministerio de Educación, (2015). Caracterización del Sector Educativo Localidad Rafael Uribe Uribe, Bogotá. Recuperado de: [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil\\_localidad\\_de\\_Rafael\\_Uribe\\_Uribe.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Uribe_Uribe.pdf)

Ministerio de Educación, (2016). Reporte de excelencia 2016, Recuperado de: <http://diae.mineduacion.gov.co/diae/documentos/2016/111001011819.pdf>

Parra, M (2001). *Cómo se produce un texto escrito, teoría y práctica*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia.

Pérez, M (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna*. Cali, Colombia.

Rafael, A (2008) *Master en Paidopsiquiatria. Desarrollo cognitivo, las teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de:  
[http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

Ramos, J (2009). *Enseñar a escribir con sentido*. Revista Aula de innovación educativa.

Rodari, G (1983). *Gramática de la Fantasía, Introducción al Arte de Inventar Historias*.

Rodríguez, A & Camargo, L (2008). *El Aula como Laboratorio de Alternativas para la vida: Generación de Escritura Creativa a través de Estrategias Cognitivas para el Desarrollo del Pensamiento Divergente*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, D, Valldeoriola, J (2009) *Metodología de la investigación*. Cataluña.

Rodríguez, Julio. 2007. *Cognición y ciencia cognitiva*. Gotemburgo.

Salazar Beltrán, J (2016). *La Escritura a través de la Metacognición*. Universidad Pedagógica Nacional

Santiago, A, Castillo, M, Ruiz, J (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría Libros. Bogotá, Colombia.

Soto, P (2016). *La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula*. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de:

[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955\\_paulaandrea\\_escritura%20creativa.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955_paulaandrea_escritura%20creativa.pdf)

Torres, L (2014). La Creatividad en el Aula como Organización Compleja. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, Venezuela.

Van Dijk, T (1978). La ciencia del texto. Ediciones Paidós Iberica. Barcelona, España.

Van Dijk, T (2000). El discurso como estructura y proceso. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

## 8. Anexos:

### Anexo 1

<p><b>Anexo 1. # de diario: 9</b> FECHA: 2 de mayo 2017 / HORA INICIO: 10:45 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 12:00 m / OBSERVADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata POBLACIÓN, PARTICIPANTES: Estudiantes del curso 704, maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño/ DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p> <p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p> <p>La clase inicia a las 10:50am, la maestra trae unos libros a clase <i>Las aventuras de Pinocho</i>, le da un libro a cada estudiante. La maestra escribe en el tablero: título, autor y total de capítulos, ella asigna un capítulo a cada estudiante, el libro tiene 36 capítulos. Los estudiantes leen sus capítulos mentalmente, algunas de ellas se distraen y hablan con la compañera de al lado o de atrás. Después de leer las estudiantes deben copiar tres frases o expresiones que les haya llamado la atención, luego escribir la enseñanza o moraleja del capítulo que les correspondió.</p> <p>A las 11:20 am las estudiantes que faltaban por hacer su presentación oral pasan al frente, en este caso sólo lo harán para la maestra pues las otras estudiantes siguen trabajando con el libro. La primera es la estudiante Stephany González quien tenía la obra <i>Pinocho</i>, ella menciona algunas características del libro, algunos de los hechos que suceden, sin embargo, la maestra dice nuevamente que ella está hablando del libro que no le asignaron. La siguiente estudiante pasa al frente su nombre es Stephany Mogollón, ella se ve un poco nerviosa, pero puede expresar sus ideas, usa un vocabulario adecuado para hablar sobre el libro <i>Billy Bull</i>. Seguidamente otra estudiante pasa a hablar sobre el Libro de la selva, su expresión oral es buena y está bien informada de la obra.</p> <p>Como las estudiantes ya habían terminado de leer y de copiar las expresiones que les gustaron, la maestra se detiene un momento con presentaciones orales y les asigna otra tarea a las demás niñas que están trabajando con el libro, ahora deben buscar 10 palabras desconocidas y realizar un glosario.</p> <p>Karen Otalora, pasa al frente y habla sobre el libro <i>La máquina del tiempo</i>, se expresa apropiadamente, tiene un uso adecuado del lenguaje y suficiente información para hablar de la obra. Después pasa la estudiante Karen Maldonado y habla sobre <i>El príncipe y el mendigo</i>, de igual manera hace una buena presentación oral del libro.</p> <p>En general, noto que las estudiantes, aunque trabajan en clase, leen lo que les corresponde y hacen lo que la maestra les pide, sin embargo, se distraen repetidas veces con sus celulares o charlando con sus compañeras, ante esto la docente les llama la atención frecuentemente. La maestra les dice que por favor copien también algunos datos que salen en la página 12 sobre la biografía del autor.</p> <p>Para la estudiante Franczy Pérez su libro era <i>Charlie y la fábrica de chocolates</i>, la estudiante evidencia que desconoce muchas características del libro y del autor, sin embargo, tiene una buena expresión oral, manejo del vocabulario y contacto visual. Ninguna otra estudiante pasa a realizar su presentación oral, así que la maestra da por terminada la actividad.</p> <p>Después de esto, la maestra Yaneth pide que realicen un resumen del capítulo para que no se les olvide de qué trataba y recoge los libros de todas las estudiantes. Algunas niñas manifiestan no haber terminado, hay dos estudiantes en particular a las que la maestra les llama la atención repetidamente pues no realizaron casi ningún punto de la actividad. Camino a lo largo del salón para firmar cómo realizan el resumen. Encuentro que las estudiantes inician sus resúmenes y escriben sin parar, muchas veces con esmero, lo que les impide borrar, y como al ser éste el último punto de la actividad, lo escriben muy apuradas y le muestran el cuaderno a la maestra para que les ponga el sello.</p> <p>A las 11:50 am la maestra pone un sello en el cuaderno de todas las niñas por la actividad y deja la tarea, ellas deben hacer un dibujo o caricatura que represente el capítulo leído y terminar el resumen para quienes no alcanzaron a hacerlo en clase. También les recuerda que este es uno de los libros que deben leer completo para el desarrollo del tema del período, novela de aventuras.</p>
--

### Anexo 3: Encuesta caracterización de los estudiantes

La siguiente encuesta busca recopilar información sobre tu modo de vida además de algunos aspectos académicos, esto con el fin de llevar a cabo un proyecto de investigación.

Lee y responde las siguientes preguntas, marca con una x tus respuestas

1. ¿En qué barrio vives?

2. ¿Qué estrato es el lugar en el que vives?

- a) 1
- b) 2
- c) 3

### Anexo 2

<p><b>Anexo 2. # de diario: 10</b> FECHA: 9 de mayo 2017 / HORA INICIO: 10:45 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 12:00 m / OBSERVADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata/ POBLACIÓN, PARTICIPANTES: Estudiantes del curso 704, maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño/ DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p> <p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p> <p>La clase inicia a las 10:50am, la maestra recoge los cuadernos para revisar la tarea, luego les da una hoja a las estudiantes y una noticia del periódico, yo le ayudo a la maestra a repartir. Las niñas deben leer y luego escribir en la hoja el título de la noticia y qué tipo de noticia es.</p> <p>Una vez inician, noto que algunas estudiantes hablan con la compañera de al lado, la maestra les dice que el ejercicio es individual. Luego deben escribir algunas palabras que encuentren dentro de la noticia que tengan las letras: <b>s, c, z, b, n, j, g</b> o que tengan terminaciones en <b>sión</b> o <b>ción</b>.</p> <p>Las estudiantes continúan hablando entre ellas, algunas tienen preguntas sobre lo que deben hacer y les preguntan a sus compañeras, sólo una de ellas le pregunta directamente a la maestra, ellas tienen la duda de si escribir solo las palabras que inicien con esas letras o que tengan esas letras, la maestra les dice que deben escribir todas las palabras que tengan esas letras, entre más palabras escriban mejor. Además, noto que hay estudiantes que se toman "<b>sellos</b>" durante la clase.</p> <p>Sin embargo, en general, las estudiantes realizan el ejercicio propuesto, pero a distintos ritmos. El salón de clase se encuentra muy silencioso.</p> <p>Luego, las estudiantes deben escribir ejemplos de sustantivos y adjetivos. Durante la clase algunas estudiantes revisan su Facebook o su WhatsApp, yo camino a lo largo del aula de clase para notar estas acciones. La maestra continúa revisando los cuadernos así que no puede notar a las estudiantes con sus celulares, ellas susurran para que la maestra no les llame la atención. Una estudiante esta recostada sobre su mesa en la parte de atrás del salón.</p> <p>Una estudiante me pregunta qué es un sustantivo y qué es un adjetivo, yo le digo que un sustantivo es una palabra que nombra bien sea a una persona a un lugar o a una cosa, le doy ejemplos como cartuchera, lápiz, salón y le digo que un adjetivo es una palabra que describe a ese sustantivo como que es azul, grande, u oscuro. Tras la explicación la estudiante no parece entender cómo encontrar estas palabras dentro de la noticia. En un caso, otra estudiante me preguntó, pero como su compañera de al lado decía saber, le dije que por favor le explicara.</p> <p>Inmediatamente, otras estudiantes me realizan la misma pregunta, yo doy una explicación similar a todas. Luego ellas me empiezan a preguntar por palabras específicas de sus textos "¿Joven es un adjetivo?", "¿Analizar es un sustantivo?", "¿Maloka qué palabra es? Me hicieron muchas preguntas de este tipo, como a la maestra parecía no molestarle yo intenté contestarlas todas. Algunas estudiantes aseguraban que no había ninguna de estas palabras dentro del texto, así que yo les ayudaba a buscar algún sustantivo o adjetivo. La clase finaliza a las 12:00m</p>
---

d) 4

3. ¿Quién es tu acudiente?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Tío/a
- d) Abuelo/a

e) Hermano/a  
Otro, ¿Quién? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuántas personas viven contigo?

- a) 1
  - b) 2
  - c) 3
  - d) Más de 4
- ¿Quiénes son?  
\_\_\_\_\_

5. ¿A qué se dedican las personas que viven contigo?

Mamá \_\_\_\_\_

Papá \_\_\_\_\_

Hermanos \_\_\_\_\_

Tíos \_\_\_\_\_

Abuelos \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

6. ¿Qué estudios tienen las personas que viven contigo? Marca con una x tu respuesta.

	Primaria	Bachillerato	Técnico	Tecnólogo	Profesional	Ninguno
Mamá						
Papá						
Hermano/a						
Tío/a						
Abuelo/						
Otro						

7. ¿Con quién pasas el tiempo mientras no estás en la escuela?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Hermanos
- d) Amigos
- e) Solo      Otro, ¿cuál? \_\_\_\_\_

8. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

- a) Deporte
- b) Ver televisión
- c) Navegar en internet
- d) Leer
- e) Jugar video juegos      Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

9. ¿Cuál es tu asignatura favorita?

- a) Español
- b) Matemáticas
- c) Sociales
- d) Artes
- e) Inglés
- f) Ciencias      Otra, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

10. ¿Cuál es la asignatura que menos te gusta?

- a) Español
- b) Matemáticas
- c) Sociales
- d) Ciencias

- e) Artes  
 f) Inglés. Otra, ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

11. ¿Cómo te va en español?  
 a) Muy bien  
 b) Bien  
 c) Regular  
 d) Mal  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_
12. Si ahora mismo tuvieras que decidir entre un tipo de texto de los siguientes para leer, ¿cuál escogerías?  
 a) Novela  
 b) Cuento  
 c) Periódico  
 d) Comic  
 e) Poemas      Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

14. Menciona tres cosas negativas de tu clase de español

---

---

---

---

---

15. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando es esta institución?

---

16. ¿Has perdido algún año?

- a. Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
 b. No \_\_\_\_\_

13. Menciona tres cosas positivas de tu clase de español

#### **Anexo 4: Entrevista a docente titular**

NOMBRE DE LA DOCENTE: Yaneth Baquero NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata

FORMACIÓN DEL DOCENTE: Licenciada en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional

FECHA DE REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA: 18 de abril de 2017 HORA: 11:15 am

La siguiente entrevista tiene como fin indagar acerca del desempeño de las estudiantes del grado 704 en el área de español, su ambiente de aprendizaje y su disposición en clase, esto para realizar una caracterización.

1. ¿Conoce usted cómo fue el desempeño de las estudiantes el año anterior en general y en el área de lenguaje?

El año pasado yo solamente daba a un sexto, ahorita en 704 solamente hay una niña que pertenece a eso curso, la gran mayoría de esas niñas nos de 604 otras de 602, lo dice uno por las referencias de los profesores, del profesor de español. Parece ser que el año pasada si trabajaban un poco más pero este año andan en otro cuento, la gran mayoría como despreocupadas y no solo por español si no en general por todas las asignaturas.

## 2. ¿Cómo definiría usted el desempeño de las estudiantes en el área de español?

### 2.1 ¿Muchas estudiantes pierden esta materia? ¿cómo son sus notas?

Aquí se trabaja por puntos, se trabaja 4 momentos que es lo mismo que periodos, pero se trabaja con puntos, el primero vale 20 puntos, el segundo 20, el tercero 20 y el último 10, los otros 30 puntos se dan ahí a nivel de autoevaluación, coevaluación de las estudiantes y los padres. Este primer momento que ya terminamos, lo terminamos el 7 de abril, hay 39 niñas pasaron como la mitad, hay niñas con muy buen puntaje, los 30 puntos, muy buen trabajo, muy interesadas, todo a tiempo, pero también hay otras que su desinterés, digamos la mitad, poco de lectura poco de escribir, pero pues bueno uno va haciendo una que otra actividad para motivarlas. Sí son muchas las que pierden, perdieron más o menos la mitad del grupo, de las 39 yo creo que más o menos unas 19 o 20 me perdieron la asignatura, unas si es con poquitos puntos, uno diría ahora pues pasarlas pero tampoco se pasan para que las niñas se esfuerzen, quedaron de pronto en 12 puntos que no es tan malo, se pasa con 14, pero otras si es preocupante porque tienen 5 o 6 puntos no más, entonces esas niñas si son preocupantes pero bueno vamos a ver en el segundo momento que pasa, el segundo periodo acabó de empezar, empezó ayer y va hasta mediados de junio, hasta vacaciones.

### 2.2 ¿Qué tan bien trabajan las estudiantes en clase?

Hay unas que si están interesadas están pendientes, pero también hay un grupo puedo decir que de unas 10 niñas a las que siempre hay que llamarles la atención o están comiendo en clase, si tienen la opción sacan el celular para hablar, para jugar, para escuchar música, están haciendo otra cosa, así las primeras horas están haciendo tareas de las otras materias, charlando, pasando papelitos pero si hay distracción y pues desafortunadamente a veces no solo es en la asignatura de uno, pues de pronto español les gusta menos que otras asignaturas no sé pero como que es una lucha de las niñas ahora, no sé si esas edades sean de atención dispersa, porque duran un ratico y ya se distraen fácilmente, y tiene uno que estar pendiente y cambiarlas, entonces hay que cambiarlas de puesto, hay que estar aquí y allá como para que se despierte, bueno hay diferentes estrategias para que ellas presten atención.

### 2.3 ¿Cómo resultan los trabajos en grupo?

Como todo no, hay chicas que uno, por lo menos yo no siempre las pongo con quien ellas quieren, hay veces que sí, ay que hágase con quien quiera, me gusta más que trabajen de a dos, a veces si opcional con quien quiera pero la gran mayoría de veces yo asigno los grupos y no siempre las mismas, trato de rotarlas, yo avece las integro por filas, las integro por orden de lista, bueno, pues también para que se conozcan las compañeras, y ellas ya también saben, ay con ella no, entonces como uno ya conoce también las trata de poner, bueno es clasista no sé, pero uno las trata de poner así flojitas con flojitas, las regular con regular y las buenas con buenas, que a veces desafortunadamente si están la floja con la que es buena esa floja no hace nada entonces tratar de combinarlas pues para que se esfuerzen.

### 2.4 ¿Las estudiantes cumplen con las tareas asignadas?

No siempre, ósea uno se da cuenta que siempre son las mismas niñas las que están atentas a la tarea, las que siempre traen su tarea y también uno sabe que siempre son las mismas las que nunca traen tarea.

2.5 ¿Cuál es la habilidad (lectura, escritura, oralidad, escucha) en la que mejor se desempeñan y en la que peor se desempeñan las estudiantes?

Yo no sé yo creo que está repartido como entre todo, que diga uno que a la gran mayoría le gusta la lectura pues hay de pronto 15 no sé, si de pronto uno sabe que entre una u otra cosa digamos que la escritura, las niñas tienen mala ortografía, redacción y elementos de falta de coherencia, los tipos de texto como que les cuesta a pesar de que tenemos el *Espalibro* esa actividad. Yo diría que un poco más en escritura, no de pronto no les gusta por ejemplo investigar, averiguar, buscar significado de palabras, esa parte como que no.

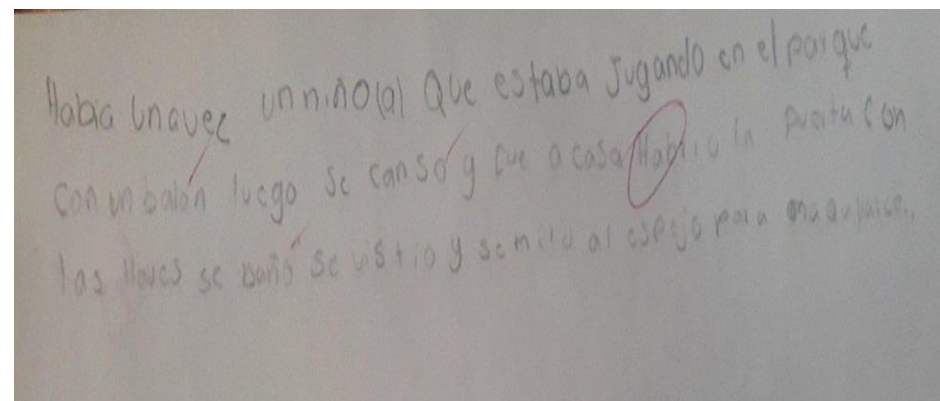
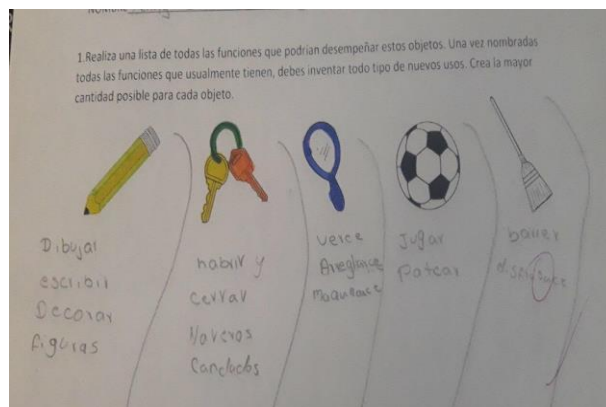
3. ¿Con qué dotación cuenta para dar su clase de español?

Para la clase de español, traigo a veces periódicos, he hecho, una de las pocas cosas que hay es libro al viento, ya he hecho uso de estos libros, guías, fotocopias, talleres, también se les pone pues a investigar, a que consulten. Sala multimedia no, aquí hay tres salas, pero pues esas las utilizan los profes de informática, eso a uno a veces se la prestan, pero de pronto para español no, la he usado para inglés para Duolingo y otras páginas, pero casi en español no.

4. ¿Usted considera que los padres apoyan los procesos pedagógicos en casa?

No, yo creo que la gran mayoría no, los papás uno les hace citaciones y no vienen, ellos nunca tienen tiempo, no vienen, siempre sacan de pronto una excusa, a veces dicen que por la hora, si uno les pone bien temprano no pueden, o bien tarde tampoco, o también porque las niñas no presentan la citación respectiva o a veces hay desinterés tanto de los padres como de las mismas estudiantes, entonces se excusan en que no les gusta la asignatura y uno va a ver y entonces también es español y también sumado a eso humanidades, y las otras asignaturas también, yo lo que he visto de mi grupo que es 704 de quien soy la profesora de español y quien dirijo el grupo, en general les va muy regular en todas las asignaturas, entonces las conozco ya más o menos a la gran mayoría.

#### Anexo 5:



## Anexo 6: Rejilla criterios a evaluar oralidad

Criterios	Aspectos a observar	Valoración				
		1	2	3	4	5
EXPRESIÓN ORAL	Participa en clase, da su opinión en clase					
	Respeto los turnos al hablar					
	Mantiene contacto visual y apoya su oralidad con gestos.					
	Expresa seguridad al hablar					
USO DEL LENGUAJE	Reconoce la situación comunicativa					
	Reconoce el tipo de interlocutor					
	Usa un vocabulario adecuado					
ARGUMENTACIÓN	Usa ejemplos para soportar sus ideas					
	Usa comparaciones para soportar sus ideas					
	Usa información de autoridad para soportar sus ideas					
	Refuta opiniones con las que no está de acuerdo					

## Anexo 7

<p>Anexo 7: 8 de diciembre 8 FECHA: 27 de abril 2017 /HORA INICIO: 7:35 am /HORA DE FINALIZACIÓN: 8:55 am /OBSERVADOR: Yanny Alejandra Beltrán Zapata POBLACION: PARTICIPANTES: Estudiantes del curso 704, maestra Yanny Baquero /ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Narido DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p> <p><b>DESCRIPCIÓN</b></p> <p>La clase inicia a las 7:45am, la maestra llama a lista, luego escribe en el tablero el tema del día: Novela de aventuras, las niñas tenían asignada una tarea, ellas debían averiguar acerca de una obra de novela de aventura y de su autor, escribir en un octavo de cartulina el título y el nombre y luego en clase pasar al frente y contárselas a las demás estudiantes acerca de esto, yo aprovecho y uso esta actividad para ver cómo están las estudiantes en cuanto a oralidad, para ello me baso en una rejilla de aspectos a evaluar que hice previamente (anexo 1), la cual se divide en tres grandes aspectos: expresión oral con un máximo de 20 puntos, uso del lenguaje con un máximo de 15 puntos y argumentación con un máximo de 20 puntos, para un total de 55 puntos. Sin embargo, debido a la actividad propuesta, no es posible mirar dos aspectos de argumentación, por lo cual esta categoría solo valdrá 10 puntos, dando un total de 45 puntos, yo evalué a las estudiantes teniendo en cuenta estos criterios.</p> <p>La maestra empieza preguntando a quién le correspondía averiguar sobre novela de aventura, 3 de las 4 estudiantes que debían hacerlo no lo hacen. La primera estudiante, María Parrado, pasa a hablar acerca de las características de la novela de aventura, ella usa un vocabulario adecuado para la situación, expresa seguridad, mantiene contacto visual, pero respecto a si usa información de autoridad ella no indagó lo suficiente como para tener respaldo suficiente al momento de hablar, la estudiante obtiene un puntaje de 36 sobre 45.</p> <p>Como la información no quedó muy completa, la maestra pregunta a las demás estudiantes si ellas sabían algo respecto a las características de la novela de aventura, tres estudiantes participan: Manuela, Carolina y Jessica. Las dos primeras estudiantes hacen una buena intervención, usan ejemplos de las obras que ellas investigaron para soportar sus ideas, hablan con seguridad, y usan un vocabulario adecuado; la tercera estudiante no atiende a la instrucción, es decir, no responde a la pregunta planteada.</p> <p>Pasa al frente la siguiente estudiante, Allison Contreras, esta estudiante obtuvo un puntaje de 35 sobre 45. Mantuvo el contacto visual con el público y se ayudó de gestos para expresar lo que quería, estuvo más informada sobre el tema y usó ejemplos de la obra, no tuvo mucha seguridad al hablar.</p> <p>Después pasa al frente Manuela Quintero, esta estudiante se desenvolvió muy bien frente a sus compañeras, obtuvo un puntaje de 44 sobre 45, expresó seguridad, tuvo buen manejo del vocabulario, utilizó ejemplos para soportar sus ideas, estaba bien informada acerca del tema, reconoce la situación comunicativa y da información oportuna, además mantiene contacto visual y usa gestos para soportar su intervención, la estudiante habló sobre el viaje y el mar y su autor Ernest Hemingway.</p> <p>Posteriormente, pasa al frente la estudiante Sofía Ramírez, quien habla sobre la novela Matilda y su autor, la estudiante está bien informada y se nota que averiguó sobre el libro y no solo se basó en la película. Sofía obtuvo un puntaje de 39 sobre 45. Luego, pasa al frente Yuly Pachón, ella se ve muy nerviosa, no mantiene mucho contacto visual, pues solo mira a la maestra, además se nota que no tiene la información suficiente para soportar su intervención, la estudiante obtiene un puntaje de 31 sobre 45.</p> <p>En general, puedo notar que las estudiantes respetan los turnos para hablar y guardan silencio cuando alguna de sus compañeras está hablando al frente, sin embargo, esto no significa que presten atención, pues algunas estudiantes se distraen con sus celulares.</p> <p>La siguiente estudiante pasa al frente, Nicolás Narajo, ella habla sobre Moby Dick, su puntaje fue de 35 sobre 45. La estudiante no expresa mucha seguridad al hablar, no mantiene contacto visual, pero utiliza un vocabulario adecuado, reconoce la situación comunicativa y está informada para hablar del tema. Luego, pasa al frente Natalia Gamboa, ella habla sobre la obra La playa, usa un vocabulario adecuado, está informada sobre el tema, utiliza ejemplos de la obra, se asegura al hablar y mantiene contacto visual con su auditorio, ella obtiene un puntaje de 39 sobre 45.</p> <p>Luego, pasa la estudiante Carolina Pelaez, ella obtiene un puntaje de 40 sobre 45, se desenvolvió muy bien respecto a los criterios planteados y además realizó una comparación con una situación de la vida real para soportar su historia, ella habló sobre los tornados que a menudo hay en Estados Unidos, para luego ir a hablar del tornado de la historia, ella habló sobre el Mago de Oz.</p> <p>Pasa al frente la siguiente estudiante, ella habla sobre el Fantasma de Canterville, su puntaje fue de 38 sobre 45, en general la estudiante se desenvolvió bien durante su intervención. Seguidamente, pasa al frente la estudiante María Paula, su puntaje fue de 39 sobre 45, de igual manera, se desenvolvió bien en su intervención, respecto a los criterios evaluados.</p> <p>La estudiante Yanny Barreto habla sobre el libro El Hamado de lo salvaje, su puntaje fue de 33 sobre 45, esta estudiante no reconoce muy bien el tipo de audiencia, por lo tanto no usa un vocabulario tan adecuado a la situación, además no expresa mucha seguridad al hablar. Luego, pasa al frente la estudiante Luisa Patino, ella obtiene un puntaje de 32 sobre 35, igualmente esa estudiante, no reconoce muy bien la situación y se expresa con un vocabulario no muy académico, además la estudiante no está lo suficientemente informada para hablar sobre su tema, a ella le correspondía el libro Harry Potter.</p> <p>Después, pasan las estudiantes María Camargo y Sofía Ortiz, ellas obtienen un puntaje de 35 y 39, María no mantiene contacto visual con la audiencia puesto que solo mira a la maestra, en lo demás las estudiantes se desempeñan bien en sus intervenciones.</p> <p>Finalmente, pasa la estudiante Stephany González, ella debía hablar de Pinocchio, sin embargo la estudiante no indaga por completo de que trata el libro y solo habla sobre su primer capítulo, la maestra le dice que no hizo una buena investigación y que lo que estaba contando no era sino una pequeña parte del libro, por ello, la maestra le dice que averiguó mejor y que presente su obra nuevamente a la clase que viene, la maestra le permite puesto que la estudiante saca el libro y se lo muestra para decirle que lo que ella dice, está bien.</p> <p>La clase termina y quedan algunas estudiantes pendientes de hacer sus presentaciones, la maestra les dicta la tarea la cual es averiguar nuevamente qué es y cuáles son las características de la novela de aventuras. La clase termina y le pide a la maestra que firme mi asistencia, ella me pregunta que cómo me pareció la actividad y que si me había sido útil, yo le digo que sí porque me permitió ver cómo estaban las niñas respecto a oralidad, sin embargo, le comento que no pude notar muy bien la argumentación de las niñas así que le pregunto cómo están respecto a eso, la maestra me dice que lo que ella me dice es que a las niñas no les gusta averiguar, ni siquiera en este caso que era una investigación muy sencilla, ella opina que el problema de las niñas respecto a esto es la falta de información, más no que no lo sepa hacer. Yo le comento además que aún estoy pensando sobre qué trabajar, ella me dice que la próxima clase van a hacer un ejercicio en la biblioteca de lectura y luego de oralidad, también me cometa que estuvieron trabajando en la dirección de curso algunas oraciones sobre el día del idioma en las que ella notó muchas falencias, respecto al conocimiento de vocabulario, me dice que me las permitiría ver la otra semana. Le agradezco a la profe Yanny y me despido, dejo la institución a las 9:10 am.</p>
--



3	C	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita
4	B	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita
5	D	Información literal del texto, sentido global del mismo, recupera información explícita
6	A	Inferencia del texto, contenido global del mismo, recupera información implícita
7	C	Información literal del texto, sentido local del mismo, recupera información implícita
8	D	Inferencia del texto, contenido global del mismo, recupera información implícita
9	B	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita
10	A	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita
11	C	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita
12	D	Inferencia del texto, contenido global del mismo, recupera información explícita
13	A	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información explícita
14	B	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita
15	C	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información explícita
16	D	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información explícita
17	C	Inferencia del texto, contenido global del mismo, recupera información implícita
18	C	Información literal del texto, contenido local del mismo, recupera información implícita

**Rejilla  
criterios a  
evaluar  
escritura**

<i>Criterios</i>	<i>Aspectos a observar</i>	<i>Valoración</i>				
		1	2	3	4	5
MICROESTRUCTURA	Usa conectores adecuados					
	Usa puntuación adecuada					
	Utiliza léxico apropiado a la situación comunicativa					
	Escribe con ortografía					
	Usa correctamente los tiempos verbales					
MACROESTRUCTURA	Genera coherencia en el texto. Entre líneas					
	Genera coherencia en el texto. Entre párrafos					
	Hay temporalidad en el texto					
CONTENIDO DEL TEXTO	Escribe sus ideas con claridad					
	Responde a la situación planteada					

**Anexo 10:**

### ENCUESTA DE OPINIÓN

Por favor contesta las siguientes preguntas para conocer tu opinión sobre las actividades realizadas.

1. ¿Crees que los ejercicios de escritura realizados te ayudaron a desarrollar mayor gusto por escribir? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que tu escritura mejoró gracias a los ejercicios realizados? ¿En qué aspectos?
3. Si tuvieras que escribir un texto importante, ¿usarías las estrategias aprendidas? ¿Por qué?
4. De 1 a 5 (siendo 1 nada y 5 bastante) ¿qué tan útil consideras planear un texto antes de escribirlo? ¿Por qué?
5. De 1 a 5 (siendo 1 nada y 5 bastante) ¿qué tan útil consideras revisar un texto después de escribirlo? ¿Por qué?
6. ¿Cuál crees que es el objetivo de escribir un texto procesualmente, es decir, a partir de las 3 fases realizadas en clase (planeación, textualización y revisión)?
7. ¿Consideras que después de la intervención, eres más consciente y reflexivo sobre tu escritura?
8. ¿Crees que la realización de los escritos propuestos te permitió expresarte de una manera más libre?

### **Anexo 11: Sesiones de intervención**

#### **Primera fase: Sensibilización. (Secuencia didáctica #1)**

**Sesión 1:** Se inició con la creación y aplicación de una prueba diagnóstica, cuyo propósito fue evidenciar la construcción de textos de tipo creativo por parte de las estudiantes. Durante esta sesión las estudiantes realizaron una lista de todas las funciones que podrían desempeñar varios objetos comunes (lápiz, llaves, espejo, balón, escoba) y luego asignar todo tipo de nuevos usos a los mismos objetos. Tras haber realizado este ejercicio, las estudiantes debían crear una historia en la cual estuvieran presentes al menos 3 de 5 objetos y algunas de las funciones antes creadas. En esta prueba se evaluó la macroestructura y microestructura de los textos creados, además los usos innovadores que escribieron las estudiantes.

**Sesión 2:** Luego de esta prueba, se inició por concienciar a las estudiantes acerca de que la escritura no es solamente un resultado, sino que es un proceso el cual requiere una serie de estrategias para su mejor construcción. Para ello, se les preguntó a las estudiantes ¿qué es la escritura?, ¿para qué sirve? y ¿en qué situaciones es indispensable?, lo que permitió construir una definición de escritura

conjunta, basada en sus respuestas y complementándola a partir de los postulados de Daniel Cassany (1987, 1993) y Ana Camps (2000) quienes dicen que la escritura es un proceso complejo, el cual está sujeto al contexto y a una interacción social. Igualmente, se parte desde Flower y Hayes (1991, 1996) quienes dicen que la escritura es un proceso cognitivo que requiere de ciertas tareas por parte del escritor para su posible construcción.

Además, se realizó una actividad en la cual las estudiantes responderían las siguientes preguntas: ¿cómo aprendí a escribir?, ¿me gusta hacerlo?, ¿qué textos suelo escribir en la escuela?, ¿alguna vez escribo sin que me lo pidan?, ¿qué me evalúan cuando escribo? Esto con el fin de conocer sus motivaciones frente a la escritura y la experiencia escritural de las estudiantes.

**Sesión 3:** En esta sesión, se trataron las distintas tipologías textuales, partiendo de los conocimientos previos de las estudiantes, de la teoría de Mendoza (2007) y su clasificación de tipos de texto: Descriptivo, narrativo, explicativo y argumentativo. Se invitó a las estudiantes a que por parejas leyeran distintos tipos de texto y luego respondieran las siguientes preguntas: ¿Por qué este texto es de tipo narrativo/argumentativo/descriptivo/ expositivo? ¿Cuál consideras que es el propósito de este o estos textos? ¿Crees que puede haber un tipo de texto que se incluyan dentro de otro tipo de textos? ¿Por qué crees importante reconocer los diferentes tipos de texto?, y finalizar con una socialización de sus respuestas, todo esto con el fin de presentar y/o reafirmar los conocimientos de las estudiantes a cerca de los distintos tipos de texto.

**Sesión 4:** Finalmente, se aclaró el concepto de escritura creativa, esto se realizó a partir de un taller en donde las estudiantes le dieron un final a un cuento policiaco incompleto. Este concepto se desarrolló desde la perspectiva de Coto (2015), quien plantea la escritura creativa o literaria como aquel escrito que rompe con la cotidianidad a través del juego con la palabra y la creatividad, permitiendo no

solo expresar situaciones fantásticas sino también históricas y personales. Además, se presentaron los distintos tipos de escritos creativos, esto acorde con Daniel Cassany (1993). Todo lo anterior, se realizó en el mes de agosto del año 2017.

## **Segunda fase: Elaboración del primer escrito creativo (guion de teatro). (Secuencia didáctica #2)\**

### **Momento 1: Planeación**

**Sesión 5:** Esta sesión pretendía presentarle a las estudiantes el primer momento (la planeación), y una de sus estrategias (la lluvia de ideas). Dichas estrategias, a partir de Morles (1986) quien define a las estrategias metacognitivas como una acción consciente que el sujeto ejecuta para asegurar la efectividad de una tarea.

Para ello se inició por preguntarle a las alumnas qué entendían por planeación y qué creían que se realizaba durante esta, estas respuestas fueron complementadas a partir de los postulados de Flower y Hayes (1980), quienes establecen que este es el momento para la organización y generación de ideas. Además, se presentó la estructura de un guion de teatro a través de la lectura de uno. Finalmente, se realizó un ejemplo con todo el grupo de una lluvia de ideas, aclarando qué es, para qué sirve y cuándo se utiliza, esto con el fin de que ellas pudieran crear su propia lluvia de ideas individual, para la escritura de su propio guion de teatro policiaco. Al terminar la sesión se cuestionó a las estudiantes sobre la utilidad de la lluvia de ideas.

**Sesión 6:** La intención de esta sesión fue presentar otras estrategias metacognitivas a las estudiantes (descripción, dibujo y mapa para una historia), las cuales permitirían la activación de conocimientos para la posterior construcción de sus textos. Las estudiantes debían realizar un listado de los posibles personajes y lugares para su guion, seguidamente debían realizar una descripción física y psicológica de sus personajes principales y del lugar de los hechos, esto sería a su vez complementado con un dibujo. Una vez finalizadas dichas

actividades, se realizó un breve conversatorio sobre la utilidad de dichas estrategias, ¿fueron útiles?, ¿para qué?, ¿las había usado anteriormente?, ¿las volvería a usar? Finalmente, se explicó como diligenciar el mapa para la historia y se dejó como tarea.

## **Momento 2: Textualización**

**Sesión 7:** Se inició por presentar el segundo momento, la textualización, se preguntó a las estudiantes qué entendían por esto y qué consideraban que se debía realizar durante este momento, además se complementó con los postulados de Flower y Hayes (1980) quienes consideran la textualización como la puesta en marcha de la escritura, el paso de lo abstracto a lo concreto. Previo a la escritura, se presentó un guion de teatro a las estudiantes, para reforzar sus conocimientos sobre la estructura de este. Luego, las estudiantes iniciaron con la escritura de sus guiones, para ello se presentaron dos estrategias (la categorización y la selección) Antes de empezar a escribir, las estudiantes debían regresar a los ejercicios realizados, categorizar y clasificar la información que creían pertinente para la elaboración de sus textos. Al finalizar la sesión, se hace una reflexión la cual demuestra que la escritura no es un proceso lineal, sino que requiere algunas veces volver atrás y replantear.

**Sesión 8:** El tiempo de esta sesión se destinó a la continuación de la escritura de los guiones, las estudiantes tuvieron un espacio en el cual podían realizar preguntas y hablar con sus compañeras a cerca de sus textos. Además, fue un espacio en el que se pudo recoger evidencia de las actividades de planeación realizadas por las estudiantes, esto a través de fotografías, las cuales permitieron documentar los ejercicios realizados.

## **Momento 3: Revisión**

**Sesión 9:** Se inició por presentar el tercer momento, se preguntó a las estudiantes que creían que se realizaba durante la revisión de un texto, esta información se complementó con lo expuesto por Flower y Hayes (1980), quienes consideran que, durante la revisión, el escritor debe releer y corregir su texto de acuerdo a los objetivos planteados al inicio del ejercicio de escritura. Además, se presentó a las estudiantes la estrategia (detección y corrección de errores), para ello debían intercambiar sus guiones con sus compañeras, quienes revisarían y detectarían errores de tipo ortográfico y gramatical, luego deberían corregirlos con la ayuda de un diccionario. Las estudiantes además realizaron comentarios sobre el contenido de los guiones. Finalmente se realiza una reflexión sobre la utilidad de esta estrategia y cómo en ocasiones es más sencillo detectar errores ajenos y no propios.

**Sesión 10:** En esta sesión se presentó a las estudiantes un texto, el cual resaltaba la importancia que tienen los signos de puntuación y cómo estos pueden cambiar el significado de un texto. Después de la lectura y reflexión sobre el texto, se presentó la estrategia, (relectura). Las estudiantes debían releer sus propios guiones y en una hoja aparte anotar todas las correcciones de sus errores. Posteriormente, se realizó una corrección grupal en el tablero de los errores más comunes de las estudiantes. (Tildes de los verbos en pasado, diferencia entre hay, ahí y ay, diferencia entre porqué, porque y por qué, ausencia de signos de puntuación y repetición de palabras)

**Sesión 11:** Se inicia por recapitular los pasos que se han seguido para la escritura del guion. Luego se preguntó a las estudiantes ¿Por qué lo hemos hecho de este modo? ¿Por qué hemos tardado todo este tiempo? ¿Cuál es el objetivo de escribir un texto procesualmente? ¿Vale la pena hacer todo lo que hemos hecho para la construcción de un texto sólido? ¿Consideran que las estrategias usadas han beneficiado la escritura de sus textos, o no han tenido impacto alguno? Esto con el fin de crear conciencia de lo que se

realizó, cómo se realizó, porqué se realizó de esta forma y cuáles fueron sus ventajas y desventajas. Lo cual, de acuerdo con Flavell (1985) sería un ejercicio metacognitivo, en cuanto las estudiantes son conscientes y reflexionan sobre su proceso de escritura, permitiéndoles evaluar su utilidad y funcionalidad, para que a futuro sean capaces de actuar en función a esto.

Posteriormente se dio inicio al ejercicio de reescritura del guion, en el cual debían corregir todos sus errores ortográficos, gramaticales, estructurales y de contenido, los cuales ya habían sido identificados por ellas mismas, sus compañeras y la maestra.

**Sesión 12:** Durante esta sesión las estudiantes debieron planear la puesta en escena de tres guiones preseleccionados por la maestra, de esta manera se conformaron 6 grupos, 3 de estudiantes quienes iban a interpretar cada uno de los guiones y 3 grupos encargados de la utilería y decoración para las obras. Todas las estudiantes debían leer el guion que les correspondió para su posterior preparación e interpretación.

**Sesión 13:** El tiempo de esta sesión fue destinado a la presentación de las 3 obras escogidas previamente, además al finalizar la sesión se dialogó con las estudiantes sobre las actividades realizadas durante la fase, se pidieron sus opiniones y se brindó el espacio para expresar algunas observaciones y aspectos a mejorar tanto de la maestra, como del grupo y de las actividades propuestas.

**Tercera fase: Elaboración del segundo escrito creativo (leyenda). (Secuencia didáctica #3)**

**Momento 1: Planeación.**

**Sesión 15:** La intención de esta sesión fue presentar a las estudiantes el texto a trabajar, el cual fue la leyenda. Para ello se invitó a las estudiantes a leer tres diferentes leyendas colombianas y a detectar sus características, preguntándoles ¿qué crees que es una leyenda?,

¿cuáles podrían ser sus características?, ¿qué leyendas conozco?, ¿qué características tenía su personaje principal? Además, se dio inicio a la construcción de un plan de escritura, determinando una temática general que estaría presente en todas las leyendas.

**Sesión 16:** En esta sesión, las estudiantes crearon su plan de escritura. Esto a partir de los objetivos de la planeación de un texto estipulados por Flower y Hayes (1980). Así pues, las alumnas realizaron un dibujo de su personaje, el cual poseía diferentes partes de animales; hicieron la descripción de su personalidad, una lista de las posibles ideas principales del texto, selección del lugar de los hechos a partir de sus conocimientos acerca del territorio colombiano y finalmente fijaron sus propósitos de escritura. De esta forma se presentaron a las estudiantes algunas nuevas estrategias de planeación como (fijación de objetivos de escritura, creación de varias opciones de idea principal y uso del conocimiento previo). Finalmente se realizó una reflexión en torno a las estrategias preguntando: ¿Fueron útiles las estrategias?, ¿cual resultó más y menos útil? y ¿qué deben hacer para lograr sus objetivos de escritura?

### **Momento 2: Textualización.**

**Sesión 17:** Esta sesión fue destinada a la textualización de sus leyendas. De esta manera las estudiantes pasaron de una organización semántica a una organización lineal de sus ideas previamente planeadas de acuerdo con los postulados de Flower y Hayes (1980). Para ello, se presentó a las estudiantes las estrategias (organización de la información y elección de la mejor idea principal). Además, para la construcción de sus textos, se les sugirió a las estudiantes seguir las siguientes pautas: El texto debe tener un inicio, nudo y desenlace, la leyenda debe tener un título, debe ser convincente, es decir, su historia puede ser creída por alguien, debe ser moralizador, es decir, la leyenda debe enseñar sobre alguna conducta ya sea premiando o castigando, sus elementos pueden ser fantásticos y reales, debe tener un narrador. Las estudiantes que no terminaron sus borradores en clase, podían terminarlos en casa.

### **Momento 3: Revisión**

**Sesión 18:** El objetivo de esta sesión fue realizar una revisión de los borradores realizados previamente por las estudiantes, dicha revisión la realizaron ellas mismas a partir de un taller propuesto, en cual se presentaban estrategias tales como (Detección de errores, identificación de estructura textual y de elementos importantes del texto, comprensión de la idea general, relectura y construcción de comentarios). Así pues, las alumnas explicaron brevemente de que trataba el texto de una de sus compañeras, identificaron el inicio, el nudo y el desenlace de la historia, determinaron si las leyendas presentaban una descripción de los personajes, si eran o no convincentes y si había una enseñanza o moraleja, además señalaron errores ortográficos y de puntuación en los textos de sus compañeras y realizaron comentarios acerca de los aspectos que les gustaron y los aspectos a mejorar. Todo lo anterior basado en el modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes (1980).

**Sesión 19:** Durante esta sesión se realizó con las estudiantes un taller acerca de la coherencia textual. El cual consistía en ordenar un texto de tipo narrativo, el cual se presentó en desorden. Además de completar un texto al cual le faltan palabras, en él, las estudiantes escribieron lo que consideraron apropiado y les ayudó a entender el texto de una manera clara y de tal forma que mantuviera una misma unidad temática. El objetivo de este taller fue ayudar a las estudiantes a entender qué es la coherencia y porqué resulta indispensable, dicho concepto se aborda desde Santiago, Castillo y Ruiz, (2005), citando a Van Dijk, quien dice que la coherencia es la propiedad textual que permite la conexión entre ideas, dándole unidad y sentido global al texto. Terminado este ejercicio, las estudiantes debían realizar la versión final de sus leyendas en casa, partiendo de las revisiones hechas por sus compañeras, por la maestra y teniendo en cuenta lo aprendido en el presente taller.

**Sesión 20:** Finalmente, durante esta sesión se aplicó la prueba de escritura creativa ya realizada previamente en la primera sesión de la presente intervención. Esto se hizo con el fin de determinar si hubo mejoría o no en los escritos de las estudiantes. Además, las alumnas respondieron a una encuesta de opinión acerca de las actividades realizadas a lo largo del proyecto de investigación.

### Anexo 12: Rejilla de evaluación textos creativos (guion de teatro y leyenda)

Criterios	Aspectos a observar	Valoración				
		1	2	3	4	5
MICROESTRUCTURA	Usa conectores adecuados					
	Usa puntuación adecuada					
	Escribe con ortografía					
	Utiliza léxico apropiado a la situación comunicativa					
	Tiene concordancia gramatical					
MACROESTRUCTURA	Genera coherencia en el texto. Entre líneas					
	Genera coherencia en el texto. Entre párrafos					
CONTENIDO DE TEXTO	Escribe sus ideas con claridad					
	Responde a la situación planteada					

### Anexo 13

DESCRIPCIÓN
<p><b>Anexo 13: # de diario: 12</b>  FECHA: 24 agosto 2017 / HORA INICIO: 7:30 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 9:00 am / INVESTIGADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata  POBLACIÓN, PARTICIPANTES: Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño  DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en grupos de 5 o 6.</p>
<p>Llegué a la institución a las 7:30 am. Ingreso al salón, saludo y pido a las estudiantes que se sienten, debo pedirlo varias veces. Escribe en el tablero la fecha y el tema del día, la escritura.  Pido a las estudiantes que se organicen en grupos de 5 o 6 personas, ellas se tardan bastante organizando los grupos y los puestos en el aula. Hay una estudiante que no quiere trabajar con ningún grupo, le insisto varias veces, pero no quiere, así que la dejo trabajar sola.  Luego, escribo tres preguntas en el tablero: ¿Qué es la escritura?, ¿Para qué sirve?, ¿En cuales situaciones es indispensable? Explico que deben en grupo responder estas tres preguntas, aclaro que no deben buscar la definición en internet o en el diccionario, sino que quiero que me digan qué significado tiene para ellas.</p> <p>Mientras inician, camino por alrededor del salón para monitorear la actividad. Algunas estudiantes estaban realizando tareas de otra clase, les pido que por favor guarden todo lo que no sea de la clase, otras estudiantes estaban escuchando música o chateando, de igual forma les pido que lo guarden.</p> <p>Aclaro que las preguntas se deben responder de forma escrita, entregando una sola hoja por grupo. La maestra Yaneth interrumpe varias veces para llamarla la atención a las estudiantes que nota que no están trabajando.</p> <p>Luego, les indico que deben elegir un líder del grupo para socializar las respuestas con toda la clase. Mientras los líderes de cada grupo me van comentando sus respuestas voy anotando los conceptos más relevantes en el tablero y les pido que por favor copien eso en el cuaderno. Este ejercicio trascurre de manera rápida.</p> <p>En la primera pregunta, las estudiantes responden que la escritura es un medio de comunicación, de transmisión de ideas y de sentimientos, también dicen que son signos o letras para entendernos y un conjunto de palabras que se usan en una oración. En la segunda pregunta igualmente hay respuestas tales como que sirve para comunicarse, para transmitir ideas, información o sentimientos, también para aprender, para nuestro futuro, redactar textos, mejorar la ortografía, para leer, entre otras. En la tercera pregunta, los grupos respondieron que es indispensable para hacer trabajos escritos, cartas, libros, redactar hojas de vida, para transmitir información a otras personas, además de para comunicarse y expresar ideas, además es útil para el colegio y la universidad y el trabajo, es útil para revistas para libros y para chatear.</p> <p>Finalmente yo aporté una definición de escritura en la que explico que la escritura es un proceso complejo la cual necesita de planeación creación y revisión. Les digo que sus aportes fueron muy válidos y que es importante crear una definición de escritura pues será lo que vamos a trabajar a lo largo de mi intervención.</p> <p>Como el tiempo no fue suficiente para realizar todo lo planeado les asigno una tarea en la cual deben responder las siguientes preguntas: ¿Cómo aprendí a escribir?, ¿Qué textos suelo escribir en la escuela?, ¿Alguna vez escribo sin que me lo pidan?, ¿Qué me evalúan cuando escribo? Les digo que la próxima clase socializaremos las respuestas, me despido y dejé el salón a las 9:00am.</p>

### Anexo 14

DESCRIPCIÓN
<p><b>Anexo 14: # de diario: 13</b>  FECHA: 31 agosto 2017 / HORA INICIO: 7:30 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 9:00 am / INVESTIGADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata  POBLACIÓN, PARTICIPANTES: Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño  DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en grupos de 5 o 6.</p>
<p>Llegué a la institución a las 7:30 am. Ingreso al salón saludo a las estudiantes y les pido que se sienten y les pregunto si hicieron la tarea que les había asignado la clase pasada, la mayoría de las estudiantes me dicen que sí, pido a una alumna que me ayude a recordar las preguntas que debían contestar. Luego pido a algunas estudiantes que socialicen sus respuestas, varias quieren participar. Las respuestas me dan cuenta de que en ocasiones las estudiantes si escriben fuera del ámbito escolar, ya sea la escritura que realizan en las redes sociales o cartas que hacen para sus amigos. Algunas estudiantes manifiestan que incluso escriben historias por su cuenta. Respecto a cómo aprendieron a escribir, la mayoría aprendieron a partir de una cartilla, (Nacho) y a partir de la separación por sílabas. Sin embargo, también hubo algunas estudiantes que manifestaron que no les gusta escribir. Respecto a que escriben en el aula, respondieron que hacían resúmenes, historias, cartas. Etc. Y manifestaron que les evalúan la presentación, la ortografía, la letra, y la coherencia del texto.</p> <p>Luego de socializar la tarea, la maestra Yaneth llega al salón, yo estoy iniciando el tema del día, las tipologías textuales. Inicio preguntando a las estudiantes cuales tipos de texto conocen. Ellas de inmediato empiezan a decir que el texto expositivo, el texto informativo, el texto narrativo, etc. Yo escribo 4 grandes tipologías textuales en el tablero: Texto descriptivo, texto expositivo, texto argumentativo y texto narrativo. Posteriormente, les pregunto a las estudiantes que saben acerca de cada uno de estos, mientras voy organizando sus ideas en el tablero.</p> <p>Respecto al texto narrativo, las estudiantes dicen que cuenta una historia, tiene un narrador, tiene un inicio, nudo y desenlace, es el tipo de texto que más se suele leer, porque que es el de los cuentos y las novelas, puede ser fantástico, añado que también puede ser real. Respecto al texto expositivo, solo me dicen que expone algo, aquí les ayudo un poco y les digo que un texto expositivo es aquel que transmite una información, además que tiene una introducción un desarrollo y una conclusión, una estudiante dice que aporta información real, anotó todo esto en el tablero para que ellas lo escriban en el cuaderno. Respecto al texto descriptivo, las estudiantes dicen que describe algo, como una persona, un animal o un objeto, ante esto les pregunto que qué es describir, me responden que es contar como es algo, valoro las respuestas que me dicen, les digo que están bien y las anoto en el tablero, les digo que la descripción puede ser tanto física como emocional. Finalmente, ante el texto argumentativo, una estudiante dice que intenta convencer, las demás no dicen nada al respecto, les digo que es aquel texto donde se presenta una opinión razonada sobre un tema, el cual busca persuadir al lector. Finalmente doy ejemplos de cada uno de estos textos. Las estudiantes participan constantemente durante la elaboración del cuadro.</p> <p>Seguidamente, paso a organizar los grupos de trabajo, sin embargo, la maestra Yaneth me dice que es mejor que se hagan de a parejas, ella va a sacar más copias de los textos que traía para la clase para que eso fuera posible, le digo que me parece bien. Les entregamos a cada pareja un texto de diferente tipo, como los textos eran cortos, las estudiantes terminan rápidamente, así que les damos otro texto. Cada pareja tiene dos textos de diferente tipo. Luego de que la lectura fuera realizada empiezo por preguntarles qué tipo de texto era, cuál creen que es su propósito y por qué creen necesario reconocer ese tipo de texto. Antes de contestar la maestra Yaneth pide que lean los textos en voz alta, las estudiantes quieren leer y participar en clase. Además, también realizo la reflexión de que un tipo de texto puede estar dentro de otro tipo de texto, por ejemplo, dentro de un texto narrativo puede estar presente un texto descriptivo. Las estudiantes parecen entender esto ya que en uno de los textos leídos sucedía este caso. Las respuestas que dieron las estudiantes fueron válidas y trabajaron bien de a parejas, al igual que antes anoté sus respuestas en el tablero.</p> <p>Finalmente, la maestra Yaneth asigna una tarea a partir de los textos leídos, las estudiantes deben convertir los textos en otro tipo de texto, es decir de tipo descriptivo a tipo narrativo o de tipo argumentativo a tipo narrativo. La clase finaliza a las 9:00am, me despido y dejé la institución.</p>

## Anexo 15

<p><b>Anexo 15. # de diario: 14</b>  FECHA: 14 septiembre 2017 / HORA INICIO: 7:30 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 9:00 am / INVESTIGADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata  POBLACION, PARTICIPANTES: Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño  DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en grupos de 5 o 6.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Llegué a la institución a las 7:30 de la mañana, empiezo por preguntar cuáles son las características de la novela policíaca (lo cual ellas habían averiguado anteriormente), las niñas me dan respuestas tales como: que es una novela en la que hay un crimen, es donde se debe investigar quién es el asesino, hay un detective y un asesino. Les digo que sus respuestas son correctas y les digo que vamos a leer un cuento policíaco que se titula <i>La mano</i>, le entregó a cada estudiante una hoja con el cuento, el cual, no tiene final. Realizó la lectura en voz alta, y me detengo después de cada párrafo para realizar preguntas tales como: ¿Qué ha sucedido en la historia? ¿Qué personajes aparecen?, para asegurarme que las estudiantes están entendiendo. Una vez terminada la lectura les digo que le había quitado el final al texto y que debían hacer uno, el cual debía tener coherencia con la historia que se acababa de leer y debía resolver el misterio del crimen.</p> <p>A medida que las estudiantes escribían sus finales, yo resolvía preguntas y monitoreaba la actividad, algunas estudiantes no realizaron el ejercicio a pesar de que les insistí repetidas veces. Por otro lado, algunas estudiantes me preguntaban si lo que querían escribir estaba bien o mal, les dije que desde que se relacionara con la historia estaría bien. Algunas estudiantes estaban realizando otras actividades que no correspondían a la clase, tuve que decirles varias veces que guardaran lo que no era de la clase, sin embargo, lo volvían a sacar.</p> <p>Una vez las estudiantes iban acabando les pido que intercambien finales con la compañera de al lado. Cuando todas las estudiantes terminaron, se leyeron 3 finales para todo el grupo.</p> <p>Ya casi finalizaba la clase, les explico que lo que acabamos de realizar era un ejercicio de escritura creativa y les preguntó por qué piensan que este ejercicio es escritura creativa, me dan respuestas tales como: porque estas creando un final de la historia, porque necesitamos usar nuestra imaginación para inventarnos un final, porque debemos escribir lo que queremos y expresamos libremente, porque usamos nuestra creatividad.</p> <p>Les digo que sus respuestas están muy bien y complemento diciendo que precisamente es creativa porque usamos nuestra imaginación y creatividad para expresar lo que queremos, ya sea real o fantástico, social o personal.</p> <p>Les digo que seguiremos haciendo ejercicios de este tipo. Finalmente les pregunto que cuales textos podrían ser creativos, me dicen que los cuentos, las fábulas, las coplas, los refranes, los poemas. La clase termina a las 9:00 am.</p>

## Anexo 17

<p><b>Anexo 17. # de diario: 17</b>  FECHA: 12 octubre 2017 / HORA INICIO: 7:30 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 9:00 am / INVESTIGADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata  POBLACION, PARTICIPANTES: Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño  DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Llegué a la institución a las 7:30 de la mañana, inicio la clase preguntando a las estudiantes si habían realizado la tarea (mapa para una historia), me dicen que sí y las ojeo brevemente. Después inicio con el espacio de reflexión acerca de las estrategias realizadas, para eso les pregunto: ¿A quién le parecieran útiles los ejercicios y a quién no y por qué?, ¿creen que es importante realizar esta estrategia antes de escribir y por qué? Ante esto las estudiantes me dan respuestas tales como: si me parece importante para saber que escribir luego, si me parece útil la lluvia de ideas, porque le da a uno ideas para empezar, no creo que los dibujos sean útiles para mí porque no se dibujan, a mí no me gusta planear tanto, prefiero escribir de una vez, me gustó porque ya tengo claro que escribir, es importante porque uno puede tener las ideas más claras y si quiere descartar algo puede hacerlo.</p> <p>Luego de esto, entrego nuevamente los mapas y doy por parejas una lectura de un nuevo guion titulado <i>Enojado no hagas nada</i>, pido a las estudiantes que lo lean de a parejas. Terminada la lectura, pido a las estudiantes que me cuenten de que se trata la historia y les pregunto si les gustó y por qué. Luego, pido que voluntariamente 4 niñas me ayuden a dramatizar el guion frente a la clase. Muchas estudiantes levantan la mano. Elijo a algunas y les asigno su papel. Yo leeré las acotaciones. Las estudiantes realizan muy bien la interpretación del guion, expresan con su cuerpo lo que allí se presenta. Finalmente, les digo que nos fijemos nuevamente en la estructura y características del guion, el papel que cumplió el narrador y la importancia de las acotaciones.</p> <p>Una vez terminado esto, escribo en el tablero, la segunda fase: textualización, pregunto a las estudiantes qué creen que realizaremos durante esta fase, anotó sus respuestas en el tablero, ellas me dicen cosas como que vamos a mirar las ideas que ya tenemos, vamos a hacer un texto con sentido, vamos a analizar las ideas, a crear un texto con sentido y coherencia vamos a hacer un borrador, vamos a crear un misterio, y se usaran los materiales para crear el texto. Yo complemento esta información diciéndoles que esta es la etapa en la que se construye el texto. En esta etapa vamos a convertir todas esas ideas planeadas con anterioridad en un texto sólido, el cual en este caso sería el guion, también que es la fase donde escogemos qué usar y qué no de las actividades de planeación, según lo creamos conveniente.</p> <p>Luego, pido a las estudiantes que inicien con la escritura de sus guiones, aquellos que estuvimos planeando las últimas clases. Hay un poco de confusión, algunas estudiantes parecen no saber que hay que hacer, les explico que estuvimos realizando una serie de actividades en la que planeamos un guion de teatro, entonces ahora debían empezar con la escritura del guion como tal, ellas podían ayudarse de la estructura de la obra presentada. Aclaro que no tienen que entregar el guion ese mismo día, sino que solo daríamos inicio al ejercicio de escritura.</p> <p>Mientras las estudiantes escriben sus guiones monitoreo la actividad, algunas parecen no tener problema, otras se tardan mucho en empezar, les digo que revisen y releen sus planeaciones, luego a medida que van escribiendo, clasifiquen la información que les es útil y la que no, no la usen. Las estudiantes inician con la construcción de sus guiones y puedo notar que incluyen en su reparto los personajes creados en la planeación y los lugares, sin embargo, algunas estudiantes incluyen o excluyen algunos de sus personajes, o sucesos expuestos en el mapa para una historia y deciden planear nuevamente y crear nuevas ideas.</p> <p>La clase finaliza y les digo a las estudiantes que por favor traigan sus guiones la próxima clase para continuar con la escritura y que si ellas querían podían ir adelantando en casa. Me despidió y dejo la institución a las 9:00am.</p>

## Anexo 16

<p><b>Anexo 16. # de diario: 16</b>  FECHA: 28 septiembre 2017 / HORA INICIO: 7:30 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 9:00 am / INVESTIGADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata  POBLACION, PARTICIPANTES: Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño  DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en grupos de 5 o 6.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Llegué a la institución a las 7:30 de la mañana, inicio preguntando si categorizaron la lluvia de ideas que habían realizado la clase anterior, la mayoría de las estudiantes si lo hizo, me dicen que pusieron las categorías de comida, tiempo, personajes, crimen, armas, sospechosos, lugares, entre otras, las anoto en el tablero. Luego les pregunto si consideran útil realizar una lluvia de ideas antes de empezar a escribir un texto, me dicen que sí porque así uno genera muchas ideas, también pregunté si a alguna no le pareció útil, ninguna dice que no, finalmente pregunté si lo volverían a hacer, a lo cual las niñas responden que sí.</p> <p>Luego les explico que hoy vamos a determinar los personajes y el lugar en el que se llevará a cabo el guion de teatro que van a escribir, les digo que, apoyado en la lluvia de ideas, iban a crear una lista de los personajes principales y secundarios de su historia. Algunas estudiantes tenían dudas sobre esto así que les explico que como es una historia policíaca los personajes principales debían tener una víctima y un victimario, les aconsejo que no metan muchos personajes porque esto complicaría más su historia. Luego les pido que realicen una descripción tanto física como psicológica de los personajes principales, algunas estudiantes tienen dudas sobre que meter en la descripción psicológica, les digo que describan su personalidad, comportamientos y emociones. Nota que algunas estudiantes se demoran mucho pensando en los personajes, entonces les recuerdo que pueden ayudarse de la lluvia de ideas, pues este es el fin de haberla hecho, sin embargo, también noto que hay estudiantes que crearon sus personajes sin apoyarse en la lluvia de ideas.</p> <p>Luego de que realizaron la descripción debían realizar un dibujo de cada personaje principal de la historia, una estudiante reniega porque no le gusta dibujar, le digo que lo intente y que haga el dibujo como pueda, que no voy a evaluar si está lindo o no. Luego pido que escojan un lugar donde van a suceder los hechos, y que realicen un párrafo describiéndolo muy detalladamente, luego realizar un dibujo de este. Hubo estudiantes que avanzan rápidamente en las actividades mientras hubo unas que se les dificultó.</p> <p>Una estudiante en particular parece muy emocionada con la historia que va a escribir y me comenta todo lo que escribe y dibuja, además me pregunta palabras y opinión sobre su historia, ella quiere empezar a escribirla ya y le digo que aún no, que primero debemos realizar las estrategias que les estoy proponiendo.</p> <p>Una vez las estudiantes empiezan a terminar, les entrego un formato de mapa para una historia en el cual deben ordenar la historia que escribirán, les explico cada una de las categorías que allí aparecen, sin embargo, no tengo mucho tiempo para hacerlo pues la clase ya casi se terminaba, entrego una hoja a cada estudiante y les pido que lo hagan de tarea, además que terminen el ejercicio en clase para aquellas que no alcanzaron.</p> <p>En general, las estudiantes desarrollan las estrategias adecuadamente y atendieron a la instrucción. Noto que realizan dibujos detallados, especialmente de los personajes, además realizan buenas descripciones físicas y psicológicas. Asimismo, las alumnas tienen buena disposición en la realización de las actividades, pues conversan con sus compañeras al respecto y se dan ideas mutuamente.</p>

## Anexo 18

<p><b>Anexo 18. # de diario: 26</b>  FECHA: 23 de febrero de 2018 / HORA INICIO: 6:15 am / HORA DE FINALIZACIÓN: 7:35 am / INVESTIGADOR: Yenny Alexandra Beltrán Zapata  POBLACION, PARTICIPANTES: Estudiantes curso 804. Maestra Yaneth Baquero / ESCENARIO: Liceo Femenino Mercedes Nariño  DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO: Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Llegué a la institución a las 6:15am, las estudiantes debían traer una hoja de papel carta para realizar la planeación de sus textos. Inició con la actividad y les digo que van a realizar su plan de escritura para su leyenda, la cual se iba a tratar de los celos, pues fue el tema escogido entre todas las estudiantes. Lo primero que las estudiantes debían realizar, era el dibujo de un ser fantástico, el cual tuviera partes de distintos animales o seres mitológicos, antes de su realización realice un ejemplo en el tablero. Camino por el salón y noté dibujos muy originales, creaturas con alas, colas, pezuñas, cuernos, peludos, etc. Las estudiantes se ven entusiasmadas por sus creaciones, hablan y las muestran a las compañeras de al lado, sin embargo, también hay estudiantes que presentan dificultad y se tardan en empezar sus dibujos.</p> <p>Luego, las estudiantes debían escribir una lista de 10 posibles razones por las cuales su creatura hacía de esa manera, les recuerdo que deben estar relacionadas con el tema escogido. Las estudiantes me muestran sus listas y me preguntan si lo están haciendo bien, noto que en su mayoría logran relacionar la apariencia del personaje con algún aspecto de su pasado, por ejemplo: "sus tentáculos, pelo y piel, son así porque tomó pociones por la depresión al ver a la chica que le gusta con otro hombre para ser más guapo." Una vez elaborada la lista, debían escoger la razón que más les gustará y desarrollar su leyenda a partir de ella.</p> <p>Por otra parte, las estudiantes debían realizar la descripción de la personalidad de su creatura, noto que no tienen ningún problema durante el desarrollo de este ejercicio, puesto que fue elaborado anteriormente para el guion de teatro. Además, las estudiantes debían también seleccionar un lugar de Colombia en donde transcurriría su leyenda, muchas alumnas optan por elegir el pueblo de donde provienen sus parientes, otros lugares visitados que les gustaron, o lugares que les resultaban familiares debido a que los frecuentan a diario.</p> <p>Finalmente, las estudiantes plantearon sus objetivos de escritura, ante esta actividad hubo muchas dudas, puesto que nunca habían realizado esto antes, les explico que me van a contar por qué y para qué escribirían esta leyenda, las estudiantes dan respuestas de todo tipo, desde lo realizó para ganar puntos, hasta para mejorar mi ortografía y redacción.</p> <p>Terminado el plan de escritura, tomo unos minutos de la clase para preguntar a las estudiantes su opinión acerca de las estrategias utilizadas, pregunto: ¿qué les permitieron hacer estas estrategias y para qué sirven? ellas me dan respuestas tales como: nos ayuda a tener ideas más claras, uno puede cambiar o imaginar mejores cosas, sirve para que quede más organizado cuando vayas a redactarlo, es importante tener las ideas claras y luego hacerlas, planear es mejor para que fluyan las ideas y no confundirse a la hora de escribir.</p>

## Anexo 19

<p><b>Anexo 19. # de diario: 27</b>  <b>FECHA:</b> 2 de marzo de 2018 / <b>HORA INICIO:</b> 6:15 am / <b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b> 7:35 am / <b>INVESTIGADOR:</b> Yenny Alexandra Beltrán Zapata  <b>POBLACIÓN, PARTICIPANTES:</b> Estudiantes curso 804. Maestra Yaneth Baquero / <b>ESCENARIO:</b> Liceo Femenino Mercedes Nariño  <b>DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO:</b> Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p>
<b>DESCRIPCIÓN</b>
<p>Llegué a la institución a las 6:15am, y explico a las estudiantes que el día de hoy realizaremos la textualización de la leyenda, para ello les pido que saquen sus planeaciones, las cuales fueron elaboradas en la clase anterior.</p> <p>Las estudiantes me preguntan dónde deben realizar el ejercicio y si pueden escribir con lápiz, ante esto les digo que lo realizarán en el <b>espalibro</b> y que claro que pueden escribir con lápiz pues van a construir el borrador de sus historias.</p> <p>Antes de que inicien a escribir, escribo en el tablero unas pautas las cuales deben seguir para asegurar un buen resultado en sus leyendas: El texto debe tener un inicio, nudo y desenlace, un título, debe ser convincente, es decir, su historia puede ser creída por alguien, debe ser moralizador, es decir, la leyenda debe enseñar sobre alguna conducta ya sea premiando o castigando, debe aparecer la descripción física de su personaje, sus elementos pueden ser fantásticos y reales y debe tener un narrador. Explico brevemente cada una de las pautas y las estudiantes parecen entenderlas.</p> <p>Inician con la escritura de sus borradores y yo monitoreo la actividad y resuelvo preguntas de las estudiantes, noto que algunas deciden cambiar la razón por la cual su creatura era de esa manera, seleccionan otra de la lista hecha previamente o inventan una nueva, por su parte la mayoría de las estudiantes desarrollan su historia a partir de la razón ya escogida.</p> <p>Algunas estudiantes tienen dificultad para iniciar, les aconsejo que inicien situando su personaje en el lugar escogido y en una determinada época, y luego si empezaran a contarme la historia de sus creaturas. Les recuerdo constantemente que no pierdan de vista el tema escogido, pues si historia debe girar en torno a este.</p> <p>En repetidas ocasiones las estudiantes me muestran lo que han escrito y me preguntan que, si así está bien, yo les leo en voz alta para que se puedan dar cuenta de errores que tienen en cuanto a la cohesión y coherencia de sus textos, palabras desordenadas, ideas incompletas, palabras repetidas, o ideas confusas.</p> <p>Al finalizar la clase, realizamos una reflexión acerca de las actividades realizadas, en ella les cuestiono la utilidad del ejercicio, las estudiantes me dan respuestas tales como: "creo que es útil hacer un borrador antes porque así no importa si te equivocas", "a mí me pareció un poco difícil saber qué iba meter y que no", "si es importante porque podemos usar lo que hicimos en la planeación", "nunca había hecho un borrador antes de escribir", "me gustó porque es una historia que inventé yo".</p> <p>Finaliza la clase y dejo la institución. las estudiantes que no alcanzaron a terminar sus borradores deberán traerlos la próxima clase terminados.</p>

## Anexo 21

<p><b>Anexo 21. # de diario: 28</b>  <b>FECHA:</b> 9 de marzo de 2018 / <b>HORA INICIO:</b> 6:15 am / <b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b> 7:30 am / <b>INVESTIGADOR:</b> Yenny Alexandra Beltrán Zapata  <b>POBLACIÓN, PARTICIPANTES:</b> Estudiantes curso 804. Maestra Yaneth Baquero / <b>ESCENARIO:</b> Liceo Femenino Mercedes Nariño  <b>DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO:</b> Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p>
<b>DESCRIPCIÓN</b>
<p>Llegué a la institución a las 6:15 am, pido a las estudiantes que se sienten. Inicio preguntando si habían terminado los borradores que faltaban, pues iba a tomar fotografías de estos para poder revisarlos, puesto que se encontraban en el <b>espalibro</b>.</p> <p>Posteriormente indico que empezaremos con la revisión de sus borradores, para ello primeramente deberían leer la leyenda de su compañera de al lado y posteriormente responder y realizar las actividades expuestas en un taller que se entregó a cada una de ellas. Dicho taller proponía: explicar brevemente de que trataba el texto de su compañera, identificar el inicio el nudo y desenlace de la historia, responder si era posible imaginar el personaje gracias a la descripción realizada de él dentro del texto, además responder si la leyenda contaba con una moraleja y especificar cuál era, también verificar si la historia de mi compañera era convincente y porqué, por último debían señalar con un esfere de color los errores ortográficos en el texto de su compañera y realizar algunos comentarios acerca de los aspectos que les gustaron y aspectos a mejorar. Explico cada uno de los puntos y respondo las preguntas de las estudiantes.</p> <p>Las alumnas inician a solucionar el taller, noto que leen los textos de sus compañeras con atención y hacen comentarios entre ellas a medida que leen la leyenda. Contestan las preguntas con rapidez, algunas estudiantes me hacen preguntas como qué significaba que fuera convincente o qué debían poner si no encontraban moraleja o descripción del personaje, resuelvo sus dudas y parecen entender.</p> <p>Una vez terminado el taller, las estudiantes debían regresar los textos a quien pertenecía y entregar el taller también a su correspondiente compañera. Posteriormente, cada una de las estudiantes debía releer sus textos, revisando las correcciones hechas y leer las respuestas del taller correspondientes a sus textos. Algunas estudiantes se mostraron de acuerdo con los comentarios realizados por sus estudiantes y se dieron cuenta de los elementos que les faltaban o de los aspectos que debían mejorar pues no resultaban muy claros, por otra parte, hubo estudiantes que no estuvieron de acuerdo con algunos comentarios realizados de sus textos pues aseguraban que sus leyendas si poseían los elementos que sus compañeras consideraron ausentes.</p> <p>Finalmente, realizo la reflexión de las estrategias implementadas, ante esto pregunto a las estudiantes si les resultaron útiles las leyendas y por qué, ante esto respondieron: "creo que es útil releer porque se da uno cuenta de la ortografía y la redacción", "después de revisar mi texto me di cuenta de que había partes que no eran claras", "no me gustaron los comentarios que me hicieron de mi texto, yo creo que si estoy describiendo a mi personaje", "me gustó que mi compañera me revisara mi texto porque luego me explicó sus respuestas", "yo sentí que mi compañera me corrigió muchas cosas mientras que yo casi no pude corregir", "me gustó el ejercicio porque así se da uno cuenta de cómo se siente el profesor", entre otras respuestas.</p> <p>Finaliza la clase, me despido y dejo la institución.</p>

## Anexo 20

<p><b>Anexo 20. # de diario: 19</b>  <b>FECHA:</b> 26 octubre 2017 / <b>HORA INICIO:</b> 7:30 am / <b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b> 9:00 am / <b>INVESTIGADOR:</b> Yenny Alexandra Beltrán Zapata  <b>POBLACIÓN, PARTICIPANTES:</b> Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / <b>ESCENARIO:</b> Liceo Femenino Mercedes Nariño  <b>DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO:</b> Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p>
<b>DESCRIPCIÓN</b>
<p>Llegué a la institución a las 7:30 de la mañana, entro al aula y noto que faltan más de la mitad de las estudiantes, las cuales se encontraban ensayando un baile para el 31 de octubre. Mando a una estudiante a que las llame. Al estar todo el grupo, acordamos que les daría 20 minutos de clase al final para que sigan ensayando su baile.</p> <p>Inicio dando a las estudiantes los consentimientos y explicando cómo deben ser llenados, les pido que por favor me ayuden con esta diligencia y que deberán traerlos el otro jueves.</p> <p>Luego, entrego a las estudiantes que ya me habían entregado su guion, los respectivos comentarios para que los lean y me pregunten si tienen dudas. Recojo los demás guiones y noto que muchas estudiantes no los trajeron, pregunté a cada una de las estudiantes por qué no trajeron el guion y me dicen cosas como que se me olvidó o no lo hice o se me quedó en otro cuaderno. Les digo que esta era la última oportunidad de entregar lo cual ya les había reiterado.</p> <p>Seguidamente, escribo en el tablero fase de revisión y pregunto a las estudiantes que creen que se haría en esta fase, que características tendría, las estudiantes responden que ahí se miran los errores, que se corrige la escritura, se revisa la coherencia y se corrige la puntuación. Comento que además se modifica el texto de acuerdo al objetivo de escritura además que se complementa el texto en las partes en que está débil.</p> <p>Luego de esto, reparto a cada estudiante (que trajo su guion) uno distinto al suyo, y explico que deben leer los textos de sus compañeras y corregir la ortografía con un esfere de color y además agregar comentarios sobre el texto, respecto a la historia y a la claridad. Las estudiantes trajeron diccionario así que podían consultarlo si no tenían claridad acerca de alguna palabra. Algunas estudiantes terminaron muy rápido de corregir así que les di otro guion.</p> <p>Una vez terminada esta actividad realizamos la reflexión de las estrategias realizadas, les pregunté si les parecieron útiles las estrategias y por qué, ante esto las estudiantes me dan respuestas tales como: "me pareció útil revisarnos entre nosotras mismas porque muchas veces uno no ve sus propios errores", "a mí me pareció difícil corregir porque no sabía cómo debía escribirse". Valido sus respuestas y concluyo la clase.</p> <p>La clase termina antes puesto que las estudiantes necesitaban ensayar un baile, me despido y dejo la institución</p>

## Anexo 22

<p><b>Anexo 22. # de diario: 21</b>  <b>FECHA:</b> 9 de noviembre de 2017 / <b>HORA INICIO:</b> 7:30 am / <b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b> 9:00 am / <b>INVESTIGADOR:</b> Yenny Alexandra Beltrán Zapata  <b>POBLACIÓN, PARTICIPANTES:</b> Estudiantes curso 704. Maestra Yaneth Baquero / <b>ESCENARIO:</b> Liceo Femenino Mercedes Nariño  <b>DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL ESPACIO:</b> Aula de clase con dos ventanas grandes, sillas organizadas en filas.</p>
<b>DESCRIPCIÓN</b>
<p>Llegué a la institución a las 7:30 am, saludo a las estudiantes e inicio por recapitular las estrategias que hemos utilizado a lo largo de los tres momentos de escritura planteados. Seguidamente pregunto a las estudiantes: ¿Por qué creen que hemos realizado el texto de este modo? ¿Por qué hemos tardado todo este tiempo? ¿Cuál es el objetivo de escribir un texto procesualmente? ¿Vale la pena hacer todo lo que hemos hecho para la construcción de un texto sólido? ¿Consideran que las estrategias usadas han beneficiado la escritura de sus textos, o no han tenido impacto alguno? Las estudiantes participan activamente y me dan respuestas tales como: "escribimos de esa forma para que nos quede mejor", "para hacer un texto coherente", "porque nos esforzamos más", "creo que mi escritura si mejoró en la ortografía y signos de puntuación", "creo que cada vez salen más ideas y mejores", "sí, porque sabemos la estructura para escribir un texto y organizar nuestras ideas y tener coherencia con nuestro texto", "creo que nos sirvió para crear e imaginar mejor", entre otras.</p> <p>Valido sus respuestas, y les digo que están muy bien, también recalco la importancia de reflexionar acerca de todo lo que hacemos, pues nos permite realizar las cosas, en este caso la escritura, de una manera más consiente, pues así detectamos por qué lo hacemos, por qué lo hacemos de esa forma, si es útil o no para mí, si debo cambiar algo la próxima vez que la use y así ya no escribir solo por escribir, sino saber qué escribo, cómo lo hago y para qué o porque lo hago.</p> <p>Luego de esta reflexión, las estudiantes debían reescribir sus guiones, teniendo en cuenta todas las correcciones que se habían realizado previamente por mi parte y por ellas mismas. De este modo se brinda el tiempo de esta clase para la construcción de la versión final de sus guiones, los cuales debían ser textos sólidos y bien elaborados. Monitoreo la actividad y resuelvo dudas.</p> <p>La clase finaliza y recojo los guiones, les comento que seleccionaré tres para ponerlos en escena, las estudiantes se emocionan y se alegran, pues manifiestan que les gustaría mucho actuar. Me despido y dejo la institución.</p>