

EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA

ROGER BERMÚDEZ PLATA

MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 93	
<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>	El taller de escritura creativa y la producción escrita.	
<b>Autor(es)</b>	Bermúdez Plata, Roger	
<b>Director</b>	Galvis Santiago, Álvaro	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90. p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Palabras Claves</b>	ESCRITURA, ESCRITURA CREATIVA, DESCUBRIMIENTO, TRANSFORMACIÓN PERSONAL, TRASCENDENCIA.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>El presente proyecto de investigación se propone analizar la influencia que tiene la inclusión del taller de escritura creativa como recurso didáctico en el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional. Durante el proyecto, además de propiciar el acercamiento del estudiante al fenómeno literario se generaron las circunstancias necesarias para que el estudiante pudiese utilizar la producción escrita como un escenario útil en el reconocimiento y exploración de su subjetividad. Al permitir que el estudiante pudiese conjugar los contenidos curriculares con el mundo de sus emociones no solo se fomentó la motivación hacia la escritura, sino que se configuró el aprendizaje de la escritura como un evento de gran significación en el desarrollo personal de los participantes; superando así las expectativas iniciales de la propuesta.</p>		
<b>3. Fuentes</b>		
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). <i>Diagnóstico Localidad Usaquén Sector Hábitat</i>. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá</p> <p>Álvarez, A. (2012) <i>Competencias básicas en escritura</i>. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.</p> <p>Bal, M. (1998). <i>Teoría de la narrativa. Introducción a la narratología</i>, Madrid, Cátedra.</p> <p>Cámara de comercio de Bogotá. (2006). <i>Perfil económico y empresarial Localidad Usaquén</i>. Bogotá: Cámara de comercio de Bogotá.</p>		

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Chomsky, N. (1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.
- Cuetos Vega, F. & De Vega, M. (1999). *Psicología del Lenguaje. Cap 8, Procesamiento del discurso*. España: Trotta.
- Fajardo Sánchez, M. (2013). *La Escritura como libre expresión en los estudiantes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foronda Ramírez, D. (2013). *La escritura creativa, una oportunidad para fomentar la lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2006). *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goldberg, N. (2013). *El gozo de escribir. El arte de la escritura creativa*. Barcelona: La Liebre de Marzo, S.L.
- Halliday y Hasan. (1976) citado en Salas, C. (2011). *Los elementos cohesivos en el discurso académico escrito*. Revista Legenda, Vol. 15.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon.
- Larringan, L. (2011). Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Serie: Didáctica de la Lengua y la Literatura/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica
- Melero, Noelia. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las Ciencias Sociales*. Sevilla: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Neri, M.. (2004). *El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa en los niños de tercer grado*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Niño, V, Pachón, T. (2009) *Cómo formar niños escritores*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ministerio de Cultura. (2010) *Guía para talleres de escritura creativa Creación y planeación*. Bogotá. Taller de Edición Rocca S.A.
- Ong, W. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. (1987). Traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México, 2da. imp. 1997.
- RELATA, Red de Escritura Creativa (2010). *Guía para talleres de escritura creativa*. Bogotá. Rocca S.A.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.
- Santamaría, A. (2000). *La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos*. En: Anuario de Psicología, Vol. 31 n.4. Pág. 139 – 161
- Thomas, J. (2000). *Review\_of\_project\_based\_learning*. Recuperado de [http://www.bie.org/research/study/review\\_of\\_project\\_based\\_learning\\_2000](http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000)
- Vásquez, F. (2011). En Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 41, Pág. 17.
- Vigotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.
- Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

#### 4. Contenidos

Este documento recoge los aspectos más relevantes dentro del proceso de investigación y la información en él contenida evidencia la problemática encontrada en la población en relación con el uso del lenguaje, la justificación de dar tratamiento a dicha problemática y la forma en la que se

establecen los objetivos que hubieron de guiar el proceso de intervención. Asimismo se incluyen los fundamentos teóricos que vertebran el trabajo realizado, el enfoque metodológico seguido, las categorías de análisis de la información recogida y los instrumentos que han de ser utilizados para dicha recolección. Seguidamente se expone el tratamiento dado a la información recolectada y los resultados producto de su análisis. Finalmente se mencionan las conclusiones a las que se llegó tras el análisis de los resultados obtenidos y establece una serie de recomendaciones fruto de la experiencia y la interacción con los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

### 5. Metodología

Considerando la naturaleza del objeto de estudio del presente proyecto, éste se configura como una investigación de corte cualitativo y se puede relacionar con el paradigma crítico social; además, teniendo en cuenta los propósitos aquí establecidos, se adscribe a los planteamientos de la investigación acción ya que busca, utilizando la expresión escrita como un escenario o excusa, generar distintos tipos de transformación en la realidad de los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional.

### 6. Conclusiones

Tras la puesta en escena y ejecución del proyecto *Escritura: un escenario para el descubrimiento y la transformación personal*; de recoger, jerarquizar y clasificar la información encontrada durante la interacción con los estudiantes, se hicieron manifiestos distintos niveles de impacto en el desarrollo de los participantes. Iniciando por aspectos formales se evidenció una mejoría en la calidad de sus producciones en relación a aspectos como la coherencia, cohesión, corrección gramatical y adecuación. En relación con la forma en la que se dan las interacciones al interior del aula se encontró que participar en el taller de escritura facilitó la constante reflexión y transformación de las dinámicas de interacción de los estudiantes. En el aspecto emocional no solo se dio la aparición de hábitos relacionados con la expresión escrita y la motivación hacia la escritura en general sino que además se logró configurar la escritura como un escenario o excusa para llevar a cabo procesos de catarsis y desarrollo personal en los estudiantes.

<b>Elaborado por:</b>	Roger Bermúdez Plata		
<b>Revisado por:</b>	Álvaro William Santiago Galvis		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	18	11	2017

1. EL PROBLEMA.....	6
1.1 CARACTERIZACIÓN Y DELIMITACIÓN.....	6
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo general.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	17
2. MARCO TEÓRICO .....	19
2.1 ANTECEDENTES .....	19
2.2 REFERENTES TEÓRICOS .....	22
2.2.1 Sobre la escritura .....	22
2.2.2 Propiedades del texto escrito.....	27
2.2.3 La escritura creativa .....	31
2.2.4 El taller de escritura creativa .....	34
3. DISEÑO METODOLÓGICO .....	38
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	38
3.2 POBLACIÓN.....	40
3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y MATRIZ CATEGORIAL .....	42
3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	44
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	47
4.1 EL PROYECTO DE AULA.....	47
4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA .....	49
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	54
5.1 ESCRITURA.....	55
5.2 ESCRITURA CREATIVA.....	67
6. CONCLUSIONES .....	81
7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS .....	84
8. ANEXOS.....	86

## **1. EL PROBLEMA**

### **1.1 CARACTERIZACIÓN Y DELIMITACIÓN**

El Instituto Pedagógico Nacional se halla ubicado en la calle 127 No 12a-20, en la localidad de Usaquén en Bogotá. Es un colegio de carácter estatal con régimen especial adscrito, a su vez, a la Universidad Pedagógica Nacional y que se reconoce, a sí mismo, al servicio público educativo mediante la investigación en educación y experiencias aplicadas (IPN, 2001). En el PEI de a institución se evidencia que el IPN tiene como misión el configurarse como un escenario de innovación, investigación y práctica docente de la Universidad Pedagógica Nacional, que busca, a su vez, liderar procesos de cambio en el ámbito educativo a nivel local y nacional (IPN, 2006).

La población con la que se trabajó en el presente proyecto estuvo conformada por los 33 estudiantes del curso 502, compuesto por 17 niñas y 18 niños (Anexo Gráfica 1). Sus edades oscilan entre los 8 y 12 años. La mayoría de ellos tienen 10 años, solo hay un niño de ocho años y una niña de 12. La mayoría de los estudiantes viven con el padre y la madre en casa, de igual manera la encuesta inicial revela que en gran parte de los casos alguno de los padres de los estudiantes ha terminado algún tipo de estudio superior, incluyendo maestrías o especializaciones, y en otros casos estudiaron hasta finalizar el bachillerato.

Al interior del aula no se evidenciaron casos de indisciplina y si bien la atención de algunos de los estudiantes se dispersa con facilidad, en general se percibe como un grupo bastante unido. La docente titular afirma que en el curso no se presenta ningún tipo de trastorno de aprendizaje o alguna condición especial que influya en el desarrollo de los estudiantes. Es

necesario mencionar que la maestra titular ha acompañado a la mayoría de estos estudiantes durante el grado 3° y 4°, tiempo durante el cual han venido trabajando en el desarrollo y afianzamiento de las distintas habilidades del uso del lenguaje.

En relación con la expresión escrita, parte del trabajo que han realizado se relaciona con la aplicación procedimientos de escritura en donde ésta se fragmenta en momentos como lo son la elaboración de un borrador, relectura, edición y corrección de sus escritos. Como resultado de esto, los estudiantes parecen ser conscientes del hecho de que la escritura es un proceso de varias etapas. En aras de acercarse a la manera en la que los estudiantes utilizan el lenguaje dentro del aula, se aplicaron diversos instrumentos de recolección de información: la encuesta a los estudiantes, la entrevista a la profesora titular, la revisión de los cuadernos, la revisión de los cuentos creados por los estudiantes y su socialización, y, finalmente, los diarios de campo elaborados por el maestro en formación.

Dentro de la encuesta que se propuso, se incluyeron varias preguntas que apuntaban a identificar el gusto que los estudiantes pudiesen manifestar hacia actividades como la lectura, formas de expresión como la escritura o hacia formas de expresión gráfica como el dibujo. Además, se preguntó acerca de la percepción que los niños tienen hacia los diferentes espacios académicos y en particular la clase de lengua castellana.

Parte del interés que sienten los estudiantes hacia esta clase se percibe en la respuesta a la pregunta *¿Cuáles son tus tres materias favoritas?* A esta pregunta se obtuvieron 68 respuestas de las cuales muy pocas tuvieron relación con lengua castellana. En relación con el gusto de los estudiantes por actividades como lectura y escritura se obtuvieron los siguientes resultados. A la pregunta *¿Te gusta leer?*, 10 de los estudiantes aseguran que les gusta bastante, 15 de ellos

afirman que solo les gusta un poco, mientras que 7 indican que no les gusta mucho (Anexo, Gráfica 3). Una de las respuestas indicó que leer es lo que le más gusta hacer.

Preguntas relacionadas con diversas formas de producción textual mostraron el hecho de que a ellos no parece gustarles mucho el plasmar sus ideas de manera escrita. La pregunta *¿Te gusta escribir?* indica que algunos de ellos parecen disfrutar de la escritura mientras que a una buena parte poco les llama la atención (Anexo, Gráfica 4). Algunos de los estudiantes brindaron información que no estaba contemplada en la encuesta. Una de las estudiantes manifestó que deseaba ser escritora y otro indicó que escribía, pero *“depende que sea lo que se escribe”*. Por otro lado, formas de representación gráfica, que de acuerdo con Vigotsky (1986), suelen ser las preferidas por chicos en instancias escolares anteriores a las de los estudiantes de la muestra, tuvieron valores mucho más altos, los cuales se evidencian en los resultados de la pregunta *¿Te gusta dibujar?*, en la que el 66% de los estudiantes indican que les gusta bastante, mientras que un 30% afirman que solo les gusta un poco (Anexo, Gráfica 5).

Durante las observaciones iniciales se pudo observar que los estudiantes se expresan muy bien oralmente, logran expresar sus opiniones de forma ordenada, no parecen tener ningún tipo de dificultad en este campo de expresión. Esto es corroborado por la maestra titular quien además afirma que una de las fortalezas de los estudiantes radica en el uso que hacen de la oralidad, pues se les facilita argumentar y les agrada bastante el debatir ideas. De acuerdo a ella, en los pocos casos de estudiantes que casi no hablan esto se debe a rasgos propios de la edad y a su timidez. La expresión oral y la escucha de los estudiantes se observó de forma transversal durante todas las sesiones y se presentó un momento de particular interés para su caracterización: un ejercicio de lectura en voz alta en el que los estudiantes socializaron las versiones finales de los cuentos en los que habían estado trabajando (Diario de Campo 2).

Asimismo, fueron evidenciadas manifestaciones no textuales del lenguaje en las cuales los estudiantes mostraron que son capaces de realizar lecturas de las circunstancias, inferir información que no aparecía explícita en distintos contextos comunicativos. Dichas observaciones sirvieron además para poner de manifiesto el grado de desarrollo presente en habilidades como la oralidad, ya que los niños se desenvuelven muy bien en aspectos básicos como lo son los turnos de habla, el proponer preguntas y la argumentación de sus ideas (Anexo, Diario de campo 1). Este ejercicio fue útil además en la medida en que puso al descubierto el uso que los niños hacen de las propiedades argumentativas del lenguaje con el fin de expresar su opinión con respecto a las producciones de sus compañeros. Este tipo de observaciones permiten determinar que este aspecto se encuentra bastante desarrollado en los estudiantes.

En relación con la lectura se evidenció que los estudiantes logran distinguir entre diferentes tipos de textos (cuento, leyenda, mito, noticia, artículo científico, etc.). Es valioso resaltar que el género que los estudiantes identifican con mayor facilidad es el narrativo. La profesora titular había comentado con anterioridad que no solo ella sino también maestros de otras áreas, habían observado que los estudiantes de 502 parecían tener dificultades para seguir las instrucciones. Cuando éstas eran brindadas en forma oral parecían no prestar la suficiente atención y cuando las instrucciones eran de forma escrita no parecían lograr realizar un ejercicio de comprensión de lectura suficientemente agudo para saber qué es lo que tienen que hacer. La información recogida durante el acompañamiento permitió confirmar dichas observaciones y en adición se pudo corroborar que una vez han sido dadas las instrucciones y se ha indicado que es el momento de empezar a trabajar varios de los estudiantes esperan con la mano levantada para recibir especificaciones más detalladas sobre lo que se espera de ellos en la actividad.

En momentos como este el maestro en formación sirvió de apoyo a la maestra titular para resolver dudas individuales e incluso se optó por que cada estudiante hiciera su pregunta en voz alta para que todo el grupo escuchara la respuesta y así solventar las dudas de varios estudiantes que generalmente tenían la misma inquietud. Durante la entrevista, la profesora titular brindó además importante información en relación con la forma en la que los estudiantes, incluso teniendo habilidades para las matemáticas, presentaban dificultades cuando se enfrentaban a un ejercicio pues al no saber que hacer no podían llegar a la resolución del problema. Tras múltiples interacciones se pudo llegar a la conclusión de que en muchos de los casos el problema no era falta de comprensión al leer sino una especie de dependencia de los estudiantes para que alguien les explicara por segunda vez cada actividad. Además en múltiples ocasiones los estudiantes requerían de la aprobación de quien dirigía la sesión antes de empezar a realizar las actividades. La explicación encontrada por la maestra titular señala que los estudiantes están acostumbrados a que si no se entiende en la primera lectura se abandona la lectura sin tratar de deducir el significado de lo que el texto contiene.

Con respecto a este fenómeno es necesario resaltar la labor de la maestra titular al trabajar en procesos que buscan fortalecer las habilidades lectoras en los estudiantes.

Para dar cuenta de la forma en la que se dan los procesos de lectura se tuvieron en cuenta distintas actividades que los estudiantes realizaron dentro de la clase. Dentro de éstas destacan dos momentos. Un control de lectura aplicado por la docente titular y que permitió evidenciar que los estudiantes demostraron comprensión global del argumento, las partes del relato y las intenciones de los personajes (Diario de Campo 2). Estas observaciones permitieron evidenciar que los estudiantes realizan procesos de lectura en los que no solo acceden al significado literal del texto, sino que además están en capacidad de realizar inferencias que les permiten acceder al significado del léxico desconocido y además realizaron predicciones sobre el desarrollo de la trama y el

contenido del texto que aún no se había leído. Tras la revisión de los cuadernos se pudo evidenciar que gran parte del contenido de los mismos se caracteriza por su orden, la aplicación de estrategias correctivas en relación a la ortografía y la dificultad que se presenta para entender del todo la caligrafía de algunos estudiantes.

Los resultados de la entrevista a la maestra titular revelaron indicios sobre la forma en la que los estudiantes escriben ha experimentado cambios significativos en relación con sus producciones en 3° e inicios de 4° grado. De acuerdo con la profesora, esto se debe a que ella ha procurado propiciar el acercamiento de los estudiantes a planteamientos como los de Daniel Cassany en *La cocina de la escritura*, en donde caracteriza la escritura como un proceso que implica el recorrido por varias etapas. En relación con la expresión escrita, las observaciones indicaron que cuando los estudiantes socializaron las producciones hechas por ellos mismos, la atención del grupo parecía centrarse más fácilmente en el objeto de la clase. Por otro lado, en una primera instancia los cuentos creados por los estudiantes fueron considerados una valiosa fuente de información con respecto a la calidad de sus producciones escritas; pero posteriormente la maestra señaló que muy probablemente dichos cuentos dijese más sobre las habilidades de producción escrita de algunos de los padres.

Una de las características que resaltó fue el hecho de que las ideas presentadas en la narración estaban claramente relacionadas entre sí por medio del uso de conectores, de sinónimos, de conjunciones de tipo causal y de elementos tanto anafóricos como catafóricos, logrando con ello que el texto fuera una red de significados y no una secuencia de frases inconexas. El hilo narrativo era uno solo y los hechos eran presentados con una introducción, un nudo y un desenlace de las acciones; esto generó que las producciones contasen con buenos niveles de coherencia. Los relatos iniciaban hablando del espacio en el cual se desarrollaban las

acciones, de los personajes que allí habitaban, de la cotidianidad de los mismos, posteriormente se daba un evento que modificaba dicha cotidianidad, de las problemáticas a las que se veían enfrentados los personajes, de las decisiones que éstos tomaban, de las consecuencias de dichas decisiones y, finalmente, de la reflexión que hacían los personajes con respecto a las consecuencias de sus actos.

Una posible explicación al alto grado de elaboración de estas narraciones es el hecho de que los estudiantes elaboraron gran parte de ellas en casa, con la ayuda de sus padres. Esto pudo haber afectado la calidad de las producciones a pesar de que los estudiantes había elaborado un borrador preliminar y aplicaron algunas técnicas de corrección. Los signos de puntuación estaban presentes y su uso era el adecuado. Al tratarse de versiones finales ya revisadas y corregidas no se encontraron falencias con respecto al ámbito gramatical y es notable la riqueza propositiva dentro de la trama de las composiciones. Si bien éstas últimas tenían el carácter de narración fantástica, se caracterizaban por tener como base situaciones experimentadas por los estudiantes en su vida cotidiana. Además de la forma, algunas de las composiciones sobresalieron gracias al grado de intertextualidad con el que fueron elaboradas ya que se trató de textos relacionados no solo con la vida diaria de los estudiantes sino con personajes como Héctor de *La Ilíada* y Dante en *La Divina Comedia*.

Resulta entonces indispensable el reconocer la existencia de las bases establecidas gracias a un trabajo previo realizado por la maestra titular en torno al desarrollo de habilidades relacionadas con la expresión escrita de los estudiantes. Señala también la docente que de hecho es en la parte escrita en donde los estudiantes parecen tener más dificultades pues no parecen encontrar alguna utilidad en la escritura y explica que esto parece deberse a que pertenecen a una generación que se comunica por otros medios en los que no se les pide que escriban. Menciona

además que como resultado de lo anterior, al momento de escribir, los estudiantes generalmente emplean únicamente oraciones sin llegar a generar conexión alguna entre las ideas, sin llegar a generar párrafos; por lo que la maestra resalta la necesidad de trabajar en procesos que fortalezcan las habilidades de expresión escrita de los estudiantes. De acuerdo su experiencia trabajando con los estudiantes, éstos no identifican tampoco el final de una oración ni utilizan los signos de puntuación por lo que en sus composiciones sus oraciones se ven juntas pero no conectadas.

Tras haber recogido muestras de distintas manifestaciones de las habilidades del lenguaje en los estudiantes, se diseñó una prueba cuyo propósito sería el caracterizar la forma en la que los estudiantes hacían uso del lenguaje escrito. Para esto se contó con el apoyo de la docente titular y la información recogida durante esta prueba sirvió para corroborar algunas de las observaciones y datos recogidos hasta ese momento. La prueba diagnóstica estaba dirigida no solo a determinar los rasgos formales de la escritura de los estudiantes sino que además buscaba poner en evidencia la manera en la que éstos se desenvuelven al trabajar en forma grupal, como se escuchan entre ellos, la forma en la que llegan a acuerdos y lo creativo de sus producciones escritas. La aplicación de esta prueba aportó valiosa información en relación con la evidente dependencia de los estudiantes para comprender las preguntas que se les plantearon, dependencia que se hizo extensiva a la necesidad de recibir la aprobación del maestro en formación constantemente antes de poner las respuestas por escrito. Gran parte de las preguntas de los estudiantes durante el desarrollo de la prueba fueron *¿profe, así vamos bien?* o peticiones del tipo *¿profe puede leer y decirnos cómo nos está quedando?*. De igual manera se pudo apreciar que al momento de socializar compartir las respuestas a los estudiantes les costaba trabajo emitir un juicio valorativo sobre las respuestas de sus compañeros. Respuestas comunes fueron *nos parece que les quedó*

*chévere o opinamos que estuvo un poco raro.* (Diario de campo 6). En cuanto a los elementos formales en esta primera prueba diagnóstica se acentuó la dificultad de la mayoría de estudiantes para generar conexión entre las oraciones. En busca de elementos como la creatividad e imaginación se le brindó a los estudiantes un par de palabras para que generaran una definición que resultase sorprendente a quien la leyera, utilizando sus propias palabras y procurando no repetir la definición que encontrarían en el diccionario. Este punto sirvió para llamar la atención lo poco creativo que resultaron muchas de las respuestas. Por ejemplo a la pregunta *¿Qué es un eclipse?*, se obtuvieron respuestas como *un fenómeno en que la luna se pone delante del sol...es cuando la luna se pone frente al sol...pasa cuando están el sol y la luna pero la luna está primero* (Diario de campo 6).

Por otro lado las respuestas al mismo tipo de pregunta ofrecieron información que confirmó lo indicando previamente por la docente titular en cuanto que los estudiantes no leen cuidadosamente las instrucciones; esto se evidenció en algunas de las respuestas al requerimiento de *crear una nueva definición, lo más importante es que utilices tus palabras y que no repitamos la definición que encontramos en el diccionario.* La dificultad para comprender las instrucciones se hizo manifiesta pues muchos de los estudiantes incluso utilizaron sus palabras para crear oraciones en donde aparecían las palabras a definir pero sin llegar a definir las.

Con relación a la forma en la que los estudiantes mantenían la unidad de sentido en su escrito durante la prueba diagnóstica se pudo evidenciar que en la mayoría de respuestas se incluyeron elementos que no resultaban coherentes con el desarrollo que el escrito llevaba hasta cierto punto. Uno de los puntos de la prueba proponía que teniendo en cuenta el encabezado *“Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas”* los estudiantes generasen una historia

escrita de manera conjunta. En las respuestas se encontró la inclusión de elementos como *motos*, *zombies o comecráneos*, los cuales no parecían tener relación con el tema que se venía tratando y los cuales no tuvieron una explicación que justificase su presencia en la composición.

Otro de los rasgos de los que fue posible hacerse una idea en el desarrollo de la prueba diagnóstica está relacionado con la creatividad y al imaginación. Como se mencionó anteriormente, una de las tareas de aquella prueba consistía en generar una pequeña historia a partir del enunciado “*Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas*”; y de las soluciones propuestas por los estudiantes se pudo apreciar que el contenido utilizado provenía en gran medida de los eventos que se presentan en su vida cotidiana, de las personas que les rodean, de los lugares que a diario frecuentan, de los nombres de sus amigos, de las instalaciones del colegio y de lo que sucede en sus barrios. Utilizar su cotidianidad como material para crear historias no es un problema en absoluto, pero de acuerdo Niño y Pachón (2009), al escribir una historia siempre es posible recurrir a la creatividad y a la imaginación, incluso si se habla de la cotidianidad de las personas; pues escribir con imaginación incluye no solo escribir acerca de esa realidad sino además reflexionar sobre la misma proponiendo alternativas para su transformación.

Teniendo en cuenta que los estudiantes se mostraron mucho más interesados por aquellas prácticas de expresión que involucraban su punto de vista, su voz, su subjetividad y su conocimiento del mundo, considerando los contenidos curriculares que habrían de abordarse durante el año y en común acuerdo con la maestra titular se optó por una propuesta de intervención que incluyese dinámicas en el aula que apuntasen a profundizar el trabajo que los estudiantes ya habían iniciado en el campo de la escritura, con miras a fortalecer sus procesos de producción escrita, buscando, además, el desarrollo de su creatividad, el uso de la imaginación, el

interés de éstos hacia la expresión escrita y que a la vez involucrase en cierta medida el ejercicio de aprender a escuchar al otro dentro del aula.

## **1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera influye el Taller de Escritura Creativa en el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional?

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo general**

Analizar la influencia que tiene el Taller de Escritura Creativa como recurso didáctico en el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar los procesos de producción escrita que llevan a cabo los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional.
- Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que contemple el Taller de Escritura Creativa como recurso que favorezcan el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional.
- Evaluar la influencia que tiene la propuesta implementada Taller de Escritura Creativa en los procesos de producción escrita de los estudiantes del grado 502 del Instituto Pedagógico Nacional.

## 1.4 JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que la escuela podría ser, además del sitio en donde se va a aprender, un espacio en el que se puede disfrutar mientras se aprende, o aprender mientras se disfruta. Aprender mientras se explora la realidad y el mundo que nos rodea, pero también mientras se explora el mundo interior que nos configura como humanos. Si bien es necesario acercarse a los fenómenos de la realidad también es necesario, quizás más aún, el poder interactuar con dicha realidad, el poder jugar con ella y el tener la posibilidad de, por qué no, aventurarse a crear una nueva realidad. El PEI del Instituto Pedagógico indica que su misión apunta al continuo mejoramiento de la educación, y esto mediante la investigación y la aplicación de experiencias pedagógicas (IPN, 2001). En concordancia con esto surge esta propuesta en aras de propiciar una experiencia de investigación en pedagogía de la lengua, que permita reflexionar acerca de las prácticas en el aula, teniendo como meta última el mejoramiento de las mismas. La presente propuesta intenta, de igual forma, articularse con la filosofía del instituto en relación con los énfasis que desde su proyecto educativo intentan favorecer: *“La búsqueda del desarrollo del ser humano integral, polivalente, polifacético, y multidimensional, capaz de conjugar el desarrollo personal con el desarrollo social”* (IPN, 2001, Pág. 49).

Empieza a ser entonces evidente la pertinencia de diseñar y llevar a cabo una propuesta que persiga propiciar espacios y ambientes en donde sean las manifestaciones propias de la subjetividad de los estudiantes las que medien en su proceso de aprendizaje. Esta iniciativa reconoce en el Taller de Escritura Creativa un espacio y un recurso idóneo para explorar lecturas e interpretaciones del mundo, emociones, mundos desconocidos y por conocer, lugar para plasmar miedos, emociones y sentimientos. Ahora bien, la pertinencia de este proyecto radica en la necesidad de facilitar no solo el encuentro con el acto escritural, sino de propiciar experiencias

de aprendizaje en las cuales dicho acto se configure como un escenario para desarrollar la imaginación, la creatividad y la expresión subjetiva de los estudiantes. La trascendencia y necesidad de fomentar el desarrollo de la capacidad imaginativa, ubicando a los estudiantes en el rol creativo, resulta evidente al tener en cuenta los planteamientos de Vigotsky (1986), quien afirma que la actividad creadora del individuo es la que hace de este un ser que se proyecta hacia el futuro y que además tiene injerencia en la creación y modificación de su presente. Es entonces desde la importancia que tiene el proponer nuevas dinámicas dentro del aula en las cuales la escritura se conjugue con el rol creador, en torno al fenómeno literario, y con fines de transformar las prácticas pedagógicas en las que participan los estudiantes del grado curso 502 del Instituto pedagógico Nacional, que nace y se justifica la presente propuesta en investigación.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 ANTECEDENTES

El lenguaje y las distintas formas en las que éste se manifiesta dentro del aula han sido objeto de estudio en ya numerosas ocasiones. Dentro del corpus de proyectos investigativos relacionados con el fenómeno lingüístico, la producción escrita ocupa un lugar no menos importante debido a la trascendencia de esta actividad, no solo dentro de los procesos de aprendizaje, sino dentro del desarrollo del pensamiento y de la creatividad de los estudiantes. En apartados anteriores se ha mencionado la atención particular que en el presente ejercicio investigativo se presta a las diferentes dinámicas que se pueden dar en el aula con respecto a los procesos de escritura. Asimismo, se ha dicho que dichas dinámicas intentarán mediante el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la expresión subjetiva, configurar la escritura como un ejercicio de constante fortalecimiento de las habilidades de expresión escrita de los estudiantes; a la vez que se procura fomentar el interés de los estudiantes hacia formas de expresión escrita. Con la finalidad de enriquecer el presente trabajo con fundamentos teóricos se realizó una búsqueda de investigaciones en educación que tuviesen relación con la expresión escrita en el aula, con la motivación hacia la escritura y con la escritura creativa.

Teniendo en cuenta esto, es necesario mencionar el proyecto de investigación “La escritura como libre expresión en los estudiantes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo” (Fajardo, 2004). Este trabajo se realizó con miras a utilizar la escritura creativa como medio para el desarrollo de la libre expresión y el afianzamiento de algunos aspectos relacionados con la producción escrita de los estudiantes del

grado 3°. Para lograr esto se diseñaron diferentes talleres y se aplicaron diversas técnicas en las que la escritura creativa fue uno de los medios para lograr afianzar aspectos de la escritura y de la lectura. Como resultado de esta intervención se pudo constatar la validez de la escritura creativa como elemento a tener en cuenta en relación con la intención de brindar formas de expresión a los estudiantes. Resulta entonces importante tener en cuenta lo planteado en este proyecto pues expone la necesidad de proponer dinámicas de creación relacionadas con el fenómeno literario, en el fomento del interés hacia la expresión escrita dentro del aula.

Otro de los antecedentes a tener en cuenta en el presente proyecto de investigación es el llevado a cabo por Foronda (2013), “La escritura creativa, una oportunidad para fomentar la lectura”, que tuvo como objetivo comprobar en qué medida la producción escrita de textos literarios creativos incide en el proceso de motivación hacia las prácticas lectoras dentro del aula. Uno de los aportes de dicha propuesta es el de hacer explícita la necesidad de llevar a cabo momentos de sensibilización, composición, revisión, recomposición, exhibición y socialización de las producciones de los estudiantes, buscando con ello despertar el interés de los mismos. Los resultados del proceso investigativo indicaron que las dinámicas propias que rodean las actividades de escritura creativa se configuraron como un elemento de vital importancia en aras a promover el interés hacia el fenómeno de la lectoescritura en el aula.

El último de los referentes en investigación dentro del aula se encuentra en “El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa en los niños” (Neri, 2004). Este proyecto, que tuvo la participación de niños de tercer grado de primaria en el Colegio Mireya Vanegas de Caricua, sigue concepciones de carácter constructivista, planteando la importancia que tienen los individuos en el proceso de construcción de un conocimiento propio. El objetivo de este ejercicio investigativo fue el de determinar la influencia que podría llegar a tener la inclusión del texto literario y del taller de escritura creativa en la motivación hacia la escritura

dentro del aula. Para lograr esto se diseñaron y aplicaron una serie de fases caracterizadas por una sensibilidad inicial hacia el texto literario, así como actividades relacionadas con los distintos momentos de la lectura y finalmente se procedió a la producción escrita de cuentos infantiles. Los resultados obtenidos indicaron que efectivamente el texto literario es un medio eficaz para acercar a los estudiantes a las actividades de lectura y escritura dentro del aula. Resulta importante señalar que uno de los aportes más importantes de esta investigación, a su vez relacionado con el interés del presente trabajo, es el de señalar la importancia que tiene el incluir la percepción que los estudiantes tienen del mundo y la realidad a la hora de estimular su expresión en la escuela.

Es necesario señalar que los trabajos mencionados apuntan, respectivamente, a permitir el desarrollo de la libre expresión, a fomentar el interés hacia la lectura y a promover el interés hacia la escritura en el aula. En relación con las investigaciones anteriormente mencionadas, uno de los aportes del presente trabajo reside en que parte reconociendo la necesidad de incluir la subjetividad de los estudiantes en las dinámicas del aula. Además, no solo fija su atención en la expresión escrita dentro del aula, busca, igualmente, llamar la atención de los estudiantes sobre el fenómeno de la producción textual y los procesos que le subyacen, para así lograr que tomen conciencia de la importancia de los mismos, a la vez que pretende dar voz a los estudiantes en las dinámicas de aprendizaje de las que son partícipes. Busca también propiciar prácticas de enseñanza en las que los procesos de escritura se configuren como escenarios en donde los estudiantes no solo escriban, sino que lean y sean leídos por el otro; escuchen y sean escuchados, comenten y sean comentados, cuestionen y sean cuestionados; teniendo como horizonte el propiciar contextos de aprendizaje más significativos.

Lo novedoso de esta propuesta es que buscó configurar la práctica de la escritura como un escenario en el que no sólo se utilice un sistema de representación para dar cuenta o para reflejar,

sino que además se propone asumir la escritura como un lugar para escuchar, para leer, para releer, por lo tanto, se busca resignificar el acto de escribir. Esto permitió a los estudiantes el participar de encuentros de escritura en los cuales se leyó al otro en lo que aquel escribió y, a su vez, fue leído por el otro a través de lo que ha escrito.

## **2.2 REFERENTES TEÓRICOS**

Teniendo en cuenta que el eje transversal de esta iniciativa es el encontrar formas que propicien la resignificación del acto de escritura por parte de los estudiantes, mediante el acercamiento a la labor creadora, haciendo uso de su imaginación en talleres de escritura creativa, se propone dar desarrollo a constructos teóricos relacionados con la escritura, el taller, la escritura creativa y el taller de escritura creativa.

### **2.2.1 Sobre la escritura**

A lo largo de la historia de la humanidad, la manifestación escrita ha sido ya objeto de análisis, estudio y disquisición, en torno a lo que puede o no ser considerado como escritura, su utilidad, sus funciones en relación con el desarrollo de las sociedades, entre otros aspectos. De acuerdo con Ong (1997), a pesar de que el ser humano que habitaba en las cuevas ya dejaba marcas en las paredes, dichas representaciones no pueden ser consideradas como manifestaciones de procesos de escritura. Esto es debido a que la escritura no solo se compone de imágenes o representaciones de cosas, sino que se manifiesta mediante la representación de un *enunciado*. Habría escritura entonces cuando el pensamiento se exterioriza en un sistema codificado de signos visibles, del que se vale el escritor, para lograr que quien lee un enunciado evoque la misma serie de palabras, aunque el significado que se le asigne a éstas sea distinto.

A este respecto se puede agregar el hecho de que estos signos visibles no sólo determinan

las palabras que se han de generar en la mente del lector al leer el texto, sino que además dictan en gran medida el conjunto de imágenes que han de ser evocadas e incluso las sensaciones que han de ser experimentadas por quien lee. Buscando resaltar la función comunicativa que tiene la escritura, es posible mencionar la noción de código escrito brindada por Niño y Pachón (2009), quienes relacionan la idea de código escrito con la de lengua escrita y con lenguaje escrito, y señalan que se trata de un sistema simbólico de la lengua que les permite a los individuos comunicarse mediante actos que generan textos escritos.

Sobre dicho nivel de uso del código escrito señala Ong (1997) que se encuentra conformado por labores mecánicas que son de simple ejecución y que repercuten en la materialización física del texto. Dice el autor que ésta se caracteriza por la aparición de trazos que resulten legibles sobre el papel, el dejar espacio suficiente entre cada palabra de forma tal que pueda diferenciarse una de otra sin que por esto se pierda el significado que guardan globalmente haciendo de éste, un momento en donde la escritura se hace tangible. Se precisa ahora indicar que para los fines de la presente propuesta, conviene llamar la atención sobre otra serie de factores que hacen de la expresión escrita un acto de mayor profundidad, el cual no puede limitarse a la inscripción de marcas en diversas superficies. Con respecto a estas otras cualidades que acompañan a la escritura, Vigotski (1979) resalta la trascendencia de la escritura en la configuración del pensamiento, al indicar que el escribir es un acto que conlleva a la estructuración de la conciencia humana, ya que el escribir brinda a los individuos la posibilidad de significar el mundo de formas distintas. El aporte de este fundamento teórico se relaciona, además, con la manera en que la escritura intima con el desarrollo de procesos tales como la capacidad de análisis, la argumentación, la abstracción, la reflexión y el pensamiento en general; lo cual concuerda con los intereses perseguidos en esta investigación.

Entonces, teniendo en cuenta que el escribir conlleva procesos como los mencionados

anteriormente, resulta inevitable percibir el acto escritural no como una acción específica, que sucede en un único momento, sino como un escenario en el que confluyen múltiples factores relacionados con el desarrollo de los sujetos; con respecto a lo cual es de gran cuantía el mencionar lo expuesto por Cassany (1989) quien ampliando la idea de la multiplicidad de estadios presentes en el acto de escribir, resalta la existencia de un momento en el cual el escritor lleva a cabo procesos de mayor complejidad, los cuales no necesariamente son perceptibles externamente. Dichos procesos pasan por la memoria, la reflexión, la creatividad, la imaginación y la planeación de las diferentes estructuras del texto. Es ésta, además, una de las instancias en las que se encuentran, rechazan, desarrollan, profundizan o desechan las ideas.

Dentro de la configuración interna que nos permite llevar a cabo el ejercicio de la escritura podemos iniciar mencionando lo que Chomsky (1988) define como la *competencia*. Una serie de conocimientos que los hablantes poseen acerca del conjunto de reglas gramaticales que conforman su lengua. Resulta importante relacionar este postulado con el objeto de esta investigación y mencionar que este planteamiento sería posteriormente profundizado por Krashen (1981), quien, partiendo del postulado de Chomsky y llevando el curso de las ideas al campo de la escritura, indica que la *competencia* se encuentra conformada por el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que ha sido almacenada por los escritores en su memoria.

Esta *competencia*, para Cassany, se presenta como una configuración interna que poseen los escritores y que les permite, además, hacer uso de toda una gama de conocimientos acerca de la forma en la que se pueden combinar los distintos elementos léxicos, fonológicos, ortográficos, morfosintácticos, léxico-semánticos, que conforman su lengua. Entonces, en primer lugar, encontramos el *saber*. De acuerdo con Cassany (1989), para poder escribir, el sujeto cuenta con un conjunto de conocimientos abstractos (*código escrito*) relacionados con el funcionamiento de una lengua, a los cuales denomina *reglas lingüísticas*. Entre dichas reglas se encuentran la

gramática, los mecanismos de cohesión, diversas formas de coherencia que han de ser adecuadas al tipo de texto que se elabore, variedad y registros, entre otras. De acuerdo con las palabras del autor, una vez que los estudiantes han logrado comprender y poner en armónico funcionamiento los elementos mencionados anteriormente, se puede hablar de que han adquirido, en diferentes grados y medidas, *el código escrito*.

Llegado este punto es imperioso mencionar que si bien los tres autores mencionados recalcan la existencia de una *competencia*, que faculta a los individuos en sus actuaciones lingüísticas, llaman la atención sobre el hecho de que la *competencia*, ese *saber*, es tan solo uno de los factores que determinan las formas en las que han de realizarse las manifestaciones lingüísticas de cada sujeto.

Ya Chomsky (1988) llamaba la atención sobre el concepto de *actuación* y mencionaba al respecto que ésta se compone de todas aquellas reglas gramaticales que un integrante de una comunidad activa en el momento de actuar lingüísticamente. A su vez, Krashen señala que la *actuación* del escritor se da gracias a que éste acude a diferentes estrategias lingüísticas durante el proceso de producción de sus textos. Las ideas de estos dos autores encuentran desarrollo en Cassany (1989), quien aduce que teniendo en cuenta cada situación de interacción lingüística concreta, el autor se consagra a la puesta en práctica de una serie de estrategias que le facilitan aplicar los conocimientos generales y abstractos que posee del código escrito, guiándose por las necesidades de un contexto comunicativo determinado.

En relación con el proceso de la escritura, Cassany expresa que, en aras de componer un texto comunicativo, quien escribe debe no sólo contar con conocimiento del código, sino que debe además pensar en las personas que van a leer su texto. Además de esto, debe llevarse a cabo procesos de generación y jerarquización de las ideas teniendo como horizonte la estructura global que se espera dar al texto. De acuerdo con este autor, y es esta una de las ideas que se conecta

más estrechamente con los propósitos de este proyecto, la versión definitiva de un texto no puede ser la primera. El texto final será entonces resultado de un cuidadoso proceso en el que las ideas se generen, desarrollen, sean releídas, transformadas y pulidas antes de ser aceptadas como definitivas dentro de la constitución textual. Este conjunto de actividades y estrategias propias de la expresión escrita, que algunos autores denominan *actuación*, hace parte de lo que Cassany (1989) denomina como la *composición del texto*.

El aporte de este autor dentro de la conformación del presente marco teórico es de vital importancia, en la medida que permite reconocer la escritura como un proceso que requiere de diversos momentos, y que además implica la ejecución de diversas funciones por parte de los individuos que la ejecutan: la toma de conciencia del contexto comunicativo, la generación y planificación de una estructura global, la conformación de micro, macro y superestructuras, así como la elaboración y revisión de varios borradores. Lo anterior resulta de gran trascendencia durante el desarrollo de un taller de escritura creativa, ya que una de las características de éste último es la de considerar la escritura como un proceso de acercamiento a y producción de textos de corte literario, obtenidos tras laboriosos procesos descritos anteriormente. En relación con el desarrollo procesual que han de tener los ejercicios de escritura que en este proyecto se proponen, se puede resaltar la perspectiva que tiene Vásquez acerca de la labor del escritor.

La escritura emerge por destilación. Los borradores son como los alambiques necesarios para que la escritura logre su mejor calidad, su mejor sabor. Los borradores, comparados con el trabajo final, con la «escritura en limpio», no son farrago ni aserrín inútil; por el contrario, son mediadores indispensables, cavas para el añejamiento de la escritura. Los borradores, esa «escritura sucia», son el caldo de cultivo, la placenta para que pueda albergar y nacer la escritura. Esta valoración del borrador sobre la pureza del arte final merece especial cuidado en la enseñanza de la escritura. Sobre todo, en la escuela, donde debería importar más el proceso que la tarea definitiva (2011, Pág. 17).

Habiendo dicho esto se hace indispensable abordar otro aspecto en torno a lo que representa

la escritura en el desarrollo del pensamiento humano. Es relevante tener en cuenta que el escribir requiere de la utilización de un instrumento externo a la corporalidad del hombre, y que el individuo se vale de dicho instrumento como medio para exteriorizar su pensamiento. Es precisamente este rasgo de no propio a la fisonomía humana el que permite que diversos autores se refieran a la escritura como una tecnología. Para Ong (1997), es la escritura esa creación artificial de valor inestimable, que resulta de capital importancia para la realización de las aptitudes humanas en su mayor plenitud.

Con respecto al desarrollo anteriormente expuesto, es preciso mencionar que, si bien se reconoce lo planteado por Ong en relación con la escritura como algo externo a la conformación fisonómica de los sujetos, la presente propuesta de investigación asume que la escritura hace las veces de extensión del pensamiento, cuyo alcance no se limita a servirle de instrumento para su materialización, sino que además le permite a éste configurarse, adquirir profundidad y complejizar los procesos que en él se llevan a cabo; queriendo decir con esto que se reconoce en este ejercicio un doble valor a la escritura: hacia fuera, como la herramienta para expresar, y hacia adentro, como factor de gran injerencia en los procesos que se llevan a cabo en la mente humana.

### **2.2.2 Propiedades del texto escrito**

Para Larringan (2011), uno de los objetivos que tienen los procesos de didáctica de lengua es el ayudar a los individuos a posesionarse y tener dominio de la lengua. Para que dicha posesión y dominio se den, es preciso que los usuarios de la lengua no sólo la utilicen activamente sino que, además, participen de procesos de reflexión en relación con las formas en las que se pueden emplear los diversos recursos lingüísticos. Esta reflexión abarca la necesidad

de tener en cuenta elementos indispensables dentro de la composición textual como son: la cohesión, la coherencia, la aceptabilidad y la corrección lingüística.

Para Niño-Pachón (2009), la corrección lingüística se evidencia porque el uso que se le da a la lengua se ajusta a lo indicado por las reglas gramaticales de la lengua y a los requerimientos sociales que el contexto comunicativo señala. Aquí se pueden tener en cuenta componentes tales como las marcas de género o de número y la necesidad de la concordancia entre ellas. Los distintos usos verbales con las adecuaciones necesarias según su conjugación, modo, tiempo, número y persona. Indican, además estos autores, que un texto bien compuesto se halla dotado de coherencia, la cual definen como

Es una cualidad de tipo semántico, es decir, tiene que ver con el contenido. Un texto es coherente cuando la información ha sido seleccionada tomando en cuenta su pertinencia, según el tipo de texto, el contexto de uso y el propósito, y si las ideas guardan relación unas con otras, y tienen orden y secuencia (Pág. 98).

Los autores además sugieren que puede llegar a ser necesario que los estudiantes realicen cierta preparación previa de las ideas con miras a que estas se hilvanadas reflejando claridad y sentido. Añaden que es la coherencia textual uno de los elementos de mayor relevancia al efectuar tareas de revisión. Asimismo, desarrollan planteamientos relacionados con la forma en la que las distintas partes de las que se compone un texto o una oración se hallan armoniosamente articuladas, logrando así el orden y la fluidez textual. Para lograr esto el escritor ha de acudir al uso adecuado aquellos elementos gramaticales conocidos como los conectores (2009).

Finalmente, y debido a la manera en las que las prácticas escriturales se relacionan con el desarrollo del pensamiento en las sociedades contemporáneas, el concepto de escritura que sirve

de columna vertebral a esta investigación se configura como un acto que si bien brinda a la subjetividad de los individuos un puente hacia el mundo exterior, ejerce, asimismo, cierta injerencia en lo que sucede al interior de las personas, siendo por esto el escribir una de las formas de las que la conciencia se sirve para reconfigurarse. De esta manera se caracteriza al proceso escritural no sólo de utilidad, sino que además se le dota de un carácter de esencialidad e inherencia dentro del desarrollo del ser humano.

### **2.2.2.1 La coherencia**

Dentro de los distintos niveles que componen la elaboración textual existe uno que se halla de manera transversal en todo el escrito, la coherencia. Para Niño-Pachón este elemento se encuentra presente incluso durante las primeras etapas de construcción textual ya que desde el momento en el que se seleccionan o desechan las ideas que han de dar vida al texto se tienen en cuenta especialmente aquellas ideas que resulten ser pertinentes de acuerdo a: el tipo de texto que se desea escribir, el contexto en el cual es producido, el propósito tras su creación y la relación que entre ellas se deba establecer en relación con el orden y la secuencia (2009). Afirman además que la coherencia es también uno de los elementos más susceptibles de ser revisado y corregido en fases posteriores del proceso de escritura. Al respecto Contrusi-Ferro (2000) dejan claro que es el escritor, por medio de la voz del narrador, quien se encarga de dotar al texto de coherencia en cada una de sus partes. Indican las autoras además que a pesar de que el escritor apele a diferentes recursos como lo son las digresiones o los saltos temporales, éste siempre ha de velar porque cada uno de los elementos incluidos en el escrito se conjuguen armoniosamente para conservar una unidad de sentido global en el texto.

Con respecto a la formación de la coherencia, Romera (2011) menciona que si bien el

escritor recurre a mecanismos para dotar al texto de un sentido teniendo en cuenta su intención comunicativa, también es cierto que el lector participa en la construcción de la coherencia pues éste cuenta ya con una serie de conocimientos que se activan al entrar en contacto con el texto en determinado contexto de interacción. Con respecto a los elementos formales de los que se compone la coherencia vale resaltar que no solo se necesita que exista la conexión entre las partes sino que además es necesario tener en cuenta la estructura informativa (distintas unidades que componen un todo) y la progresión temática, siendo ésta la forma en la que se va relacionando la información nueva con la ya conocida por el lector.

#### **2.2.2.2 La cohesión**

Para Romera (2011) la cohesión textual no solo abarca las distintas formas en las que se relacionan las ideas al interior de un texto sino que además es un rasgo que se manifiesta de forma explícita en el texto y se reconoce a través de mecanismos lingüísticos de los que se vale el escritor para establecer un enlace entre los diferentes enunciados que conforman las distintas partes del texto. Es de esta manera que mientras que la coherencia nace con la intención del escritor y pasa por el sentido que el lector encuentra al texto, la cohesión está dada por las formas mismas del texto. Entre los recursos de los que se sirve quien escribe para lograr esto se encuentran los llamados mecanismos de cohesión. La autora, retomando lo propuesto por Halliday – Hassan, señala que la cohesión textual se logra principalmente mediante dos procedimientos: el mantenimiento de la referencia y el uso de conectores (2011). Con respecto a la importancia de la cohesión dentro de la configuración de un texto, Niño-Pachón (2009) llaman la atención sobre la necesidad de que a) las oraciones de cada párrafo se interrelacionen y b) que cada párrafo se relacione con otros párrafos. Lo anterior busca garantizar no solo la coherencia

textual sino la expresión del pensamiento a través del texto.

### **2.2.3 La escritura creativa**

Como se mencionó en instancias anteriores, el acto de escribir puede ser concebido de diversas maneras. En la escuela tradicional la escritura ha cumplido un rol instrumental en la medida en que ha sido utilizada para que el estudiante dé cuenta de la apropiación que ha hecho de los contenidos vistos en clase. Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación parte del supuesto de que es posible aprender mientras se disfruta, se ha procurado recurrir a fundamentos teóricos que apoyen la idea de la conveniencia de la escritura creativa en el aula. Esto dada no solo la posibilidad, sino la necesidad, de que los procesos que se llevan a cabo en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua se den mediados por el uso de la imaginación, la creatividad y el gozo de los estudiantes.

Si bien existe gran variedad de definiciones en torno a lo que es y no es la escritura creativa, a continuación se dará desarrollo a las nociones que más se aproximan al ejercicio de escritura creativa que en este trabajo se propone.

Resulta imprescindible iniciar mencionando el valioso aporte que a nivel nacional ha tenido la Red de Escritura Creativa-RELATA, desde el Ministerio de Cultura, en el marco del diseño e implementación de estrategias que favorezcan el fomento de la lectura crítica así como el fortalecimiento de la producción literaria en diversas regiones del país. Tras años de liderar procesos de escritura creativa, la red ha acuñado una noción de escritura creativa que resulta bastante interesante dados los planteamientos y propósitos inherentes a esta investigación.

La escritura creativa se plantea como la voluntad de expresar una realidad, una emoción, un mundo propio a partir del lenguaje. El deseo y la voluntad aparecen como imprescindibles en esta búsqueda de expresión personal, de exploración de la realidad a través de una voz propia que expresa los intereses estéticos del

autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas (2010, Pág. 25).

De este acercamiento resulta de gran relevancia el reconocer que el ejercicio que se propone busca involucrar el mundo propio de los estudiantes por medio de la experimentación con el lenguaje. Este acercamiento permite fácilmente reconocer la importancia de este trabajo en la medida en que se propone conjugar la necesidad expresa que tiene la escuela por facilitar el aprendizaje de los estudiantes con el crecimiento personal que éstos podrían llegar a experimentar al ser participantes activos de dinámicas que involucren su experiencia y sentir.

Así como se vale de diversas técnicas durante el proceso de la composición, también se da en ella la utilización de diversos instrumentos. Goldberg (2013) sugiere la idea de que la escritura a mano es quizás la más adecuada para las cosas emotivas e insiste en que la escritura manual está ligada a los movimientos del corazón. Teniendo en cuenta que en este tipo de escritura las ideas son el insumo fundamental del escritor, conviene llevar a la mano algún instrumento que permita el registro de las mismas en cualquier momento o circunstancia. Aconseja una pequeña libreta que pueda ser guardada en el bolsillo ya que de esta manera las ideas en ella consignadas serán como un secreto bien guardado. Esta propuesta resulta bastante interesante y merece ser tomada en cuenta en este trabajo ya que uno de los fines de la presente investigación es, precisamente, lograr que los estudiantes generen algún tipo de vínculo emotivo con aquello que escriben.

Otro de los planteamientos expuestos por la autora y que resultan supremamente llamativos para los fines aquí propuestos tiene que ver la manera en las ideas que dan vida a los escritos pueden llegar al sujeto en cualquier momento o lugar, de algo que se escucha, de algún recuerdo, etc. De lo anterior es posible inferir la conveniencia de sugerir y fomentar en los estudiantes de 502 la adopción de una suerte de *disposición de escritor*; un estado en el que el

estudiante este presto a aprovechar las ideas que puedan surgir de manera esporádica o al encontrarse en medio de las situaciones que le son cotidianas.

Si bien es cierto que, como se ha mencionado anteriormente, en los ejercicios de escritura creativa no tienen cabida las reglas inquebrantables, también resulta cierto que cada autor tiene una serie de sugerencias para aquellos que están iniciándose en estas formas de expresión. En torno a las temáticas que sirven de insumo en los ejercicios de escritura creativa resulta manifiesto el hecho de que no existe una sola temática o grupo de temáticas que se puedan tratar. Mientras que Goldberg habla de recuerdos, comentarios, lo que se hizo el día anterior, lo que se dejó de hacer, emociones, obsesiones, las calles de la ciudad o la luz que entra por la ventana. Valerie Goldberg, en *El Gozo de la Escritura*, hace una serie de recomendaciones, las cuales resume de esta manera ( 2013, Pág. 37):

1. *Mantened la mano en movimiento.*
2. *No borréis.*
3. *No os preocupéis por la ortografía, la puntuación y la gramática o los márgenes de la página.*
4. *Perded el control.*
5. *No penséis. No os dejéis engatusar por la lógica.*
6. *Apuntad a la yugular.*

Como bien se puede evidenciar se trata de estrategias en las que el escritor aprovecha la fluidez de las ideas y trata de conservarlas intactas, al menos al inicio, para posteriormente contar con tantos elementos ricos en creatividad como sea posible. Para las dinámicas propuestas en el presente trabajo resulta de vital importancia el consejo 2. *No borréis*. Esto en la medida en que se plantea la necesidad de que tareas de creación, revisión y corrección se den en momentos claramente diferenciados.

Para Goldberg, la práctica de la escritura tiene además por objetivo el lograr darle confianza a la mente y al cuerpo, asegura también que mediante la escritura las personas nos volvemos pacientes, dejando la agresividad.

#### **2.2.4 El taller de escritura creativa**

Se parte entonces del supuesto de que el taller de escritura creativa puede ser llevado al aula no sólo para despertar el interés de los estudiantes hacia los procesos de expresión escrita, sino que además se puede constituir como el escenario en el cual los estudiantes puedan encontrar placer mientras aprenden, a la vez que exploran estrategias que pueden tener incidencia en el fortalecimiento de sus habilidades de expresión escrita. Se busca a la vez configurar la práctica escritora como un escenario en donde se escuche y se sea escuchado, se lea y se sea leído; un escenario que haga de la producción escrita una actividad más significativa para los estudiantes. Se espera, además, que este trabajo tenga alguna incidencia en el fomento del interés de los estudiantes hacia los procesos de lectoescritura en el aula. Con respecto a esta última idea, Álvarez señala que:

el taller de escritura creativa... pretende despertar en los alumnos el gusto por la escritura, por la invención, por la fabulación; en definitiva, por la literatura. Estos talleres están pensados para contar las historias que toda persona lleva dentro. (2012, Pág. 112)

Es necesario tener presente que si bien el taller de escritura creativa se trabaja con el lenguaje escrito y se siguen estrategias que llevan a los participantes a elaborar relatos, no es este el fin máximo. Elementos como ejercicios de lectura, la generación de ideas, la redacción, la relectura, la corrección y el compartir lo creado con otros, son parte del escenario preparado para ayudar a los jóvenes escritores, a los estudiantes participantes de este proyecto, a encontrar su propia manera de plasmar su subjetividad haciendo uso del código escrito.

En un taller de escritura creativa se realizan acercamientos a manifestaciones literarias, fijándose en los mecanismos aplicados por los autores durante la creación, con la finalidad de que el estudiante pueda experimentar el fenómeno creador directamente en la práctica. De acuerdo con RELATA, este tipo de talleres es ante todo una *comunidad creativa*, un espacio en donde el joven escritor se entrena en el oficio de la escritura (2010, Pág. 43). Teniendo en cuenta que una de las problemáticas observadas en el aula es la necesidad de lograr que los estudiantes escuchen al otro, el taller de escritura se presenta como el escenario idóneo para trabajar dicha problemática. Esto se debe a que un taller de escritura creativa es, adicionalmente, el espacio por excelencia en donde cada uno de los integrantes tiene la oportunidad de aprender a escuchar a cada uno de sus compañeros; un lugar en el cual se explora y aprende del proceso propio y del de los demás participantes (RELATA, 2010).

En un taller de escritura creativa tienen lugar varios de los procesos que se habían mencionado anteriormente cuando se aludía el hecho de que la escritura no era el resultado de un único momento. Cuando se participa en un taller de escritura creativa se asume que el ejercicio de escribir se compone de múltiples acciones, entre las que sobresalen: la selección de ideas, la lectura de lo escrito, la corrección y edición de las producciones. Lo ideal es que los procesos de edición y corrección cuenten con la participación del grupo de participantes, de esta manera se permitirá la pluralidad de opiniones, se enriquecerá el texto en cuestión y se dará el lugar para que cada uno aprenda del proceso del otro.

El acercamiento a textos de tradición literaria es otra de las actividades comunes en un taller de creación literaria. Teniendo en cuenta que aquí se trabaja con el lenguaje, se ha de procurar el aproximarse con mirada crítica a las obras de autores ya establecidos; esto con miras a desenmarañar los mecanismos de los cuales se valen los autores para dar vida a sus creaciones. Además, un elemento que hace del taller de escritura creativa el escenario ideal para llevar a cabo

las sesiones con el grupo participante en este proyecto es el hecho de que en este tipo de prácticas se necesita y favorece el respeto de los participantes hacia cada una de las creaciones, opiniones, gustos y apreciaciones de los demás integrantes.

Resulta apremiante no olvidar que el taller de escritura creativa es un escenario en donde se da pie para que cada individuo exprese sus propias ideas, a la vez que consolida y refuerza sus habilidades de expresión escrita. La idea de este ejercicio es la de ayudar a los participantes a empezar a afianzarse en el camino de la escritura, pero cada integrante del grupo deberá llevar a cabo procesos individuales por fuera del taller que ayuden a su vez a refinar sus propios mecanismos de creación. De forma tal que el encuentro con la escritura que se da en el aula no puede ser el *único* espacio en el cual los estudiantes lean o escriban, sino el eje central de actividades que se extiendan a su vez a tiempos y espacios ajenos a los del taller.

Habiendo mencionado que el ejercicio de escritura es un *proceso*, es entonces el proceso en su totalidad el que tiene que ser valorado, procurando siempre que el participante supere el nivel de desempeño con el que inició, fortalezca sus propios mecanismos de expresión, agudice sus estrategias de creación y descubra su propia voz como escritor. En relación con esta voz, RELATA indica que se trata del estilo único que cada participante utiliza para dar vida a sus creaciones dependiendo de sus propias experiencias y expectativas.

Una vez se llega a la conclusión de que un texto ha sido finalizado, es conveniente proceder a la publicación. Para los fines de este trabajo este momento es de crucial importancia ya que se asume será una de las razones que motiven a los estudiantes a participar activamente en las diferentes actividades dentro del taller.

Habiendo mencionado que el ejercicio aquí propuesto es un gran proceso conformado por diversos momentos, se hace necesario precisar algunos de los momentos que tienen lugar dentro

del proceso de la creación. La Red de Escritura Creativa propone el desarrollo de los siguientes estadios:

\* El punto de partida: Un buen inicio puede ser el seguir una *intuición*, una idea que bien puede surgir de la conversación que se escucha, de una canción o melodía, de algo que se ha leído, de una noticia que ha llegado a nosotros, etc. Conviene encontrar algo que podamos conectar, preferiblemente con alguna de nuestras emociones, deseos, preocupaciones, temores, etc. Al respecto son siempre aconsejables juegos como los propuestos por Gianni Rodari en su *Gramática de la Fantasía*.

\* Acercamiento al fenómeno literario: Resulta recomendable y casi necesario el aproximarse al texto literario en busca de un motivo, de un mecanismo, de un ejemplo o, sencillamente, de algo que resulte inspirador antes de iniciar la labor creadora. Este acercamiento se debe dar, en la medida de lo posible, por medio de la lectura en voz alta.

\* El primer borrador: Habiendo hecho explícitos los criterios que servirán de horizonte, se procederá al inicio de la labor creadora, teniendo siempre en cuenta que ese primer escrito tiene los rasgos de un borrador.

\* La reescritura: Una vez terminado el primer borrador, conviene tomar algo de distancia con respecto al escrito y cuestionarse acerca de las relaciones que se dan al interior del mismo. ¿qué tono tiene?, ¿cómo es el narrador?, ¿qué efecto causa hasta ahora en el lector?, preguntas de este corte pueden ser realizadas por diversos integrantes del grupo buscando ayudar al creador en su tarea.

\* Circulación: Siendo uno de los objetivos del taller de escritura creativa el configurarse como una comunidad creativa, resulta indispensable el compartir lo creado con los compañeros. De esta manera se somete a valoración del grupo las ideas propias y se da la oportunidad de reflexionar sobre aspectos quizás no contemplados con anterioridad.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente propuesta busca, además de proponer el diseño e implementación de una estrategia didáctica que permita el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes, conocer las distintas percepciones que éstos tienen en relación con los procesos de escritura en el aula y medir el impacto que tiene la implementación de una propuesta didáctica en la problemática observada. Por esta razón, este proyecto se enmarca dentro del paradigma crítico-social, ya que no sólo intenta observar y comprender un fenómeno de la realidad, sino que, además, busca generar cambios en la realidad en la cual se inscribe (Melero, 2011).

Aquí se trata de diseñar e implementar estrategias didácticas que incidan y transformen el ámbito escolar. Debido a la naturaleza del objeto de estudio, este proyecto es de carácter cualitativo, puesto que persigue intereses relacionados con la expresión de la subjetividad de los individuos, la motivación a la escritura dentro del aula y el libre desarrollo de la creatividad e imaginación. Estos elementos, de corte subjetivo, íntimo y personal, pueden ser abordados por la investigación cualitativa, ya que, para Badilla (2006), uno de los rasgos característicos de la investigación cualitativa es el buscar dimensiones poco o nada conocidas de un hecho social. Las aproximaciones a estas dimensiones se buscan a partir de la manera en la que el objeto de estudio es percibido y entendido por los sujetos o grupos afectados por él.

Teniendo en cuenta que el ámbito de estudio del presente trabajo se relaciona con las dinámicas que se dan dentro del aula, y que los fines aquí perseguidos van más allá del acercamiento descriptivo de una realidad, resulta imprescindible llevar a cabo un tipo de

investigación que le permita al investigador reflexionar acerca de su propio rol dentro del aula. Tras dichas reflexiones se espera el surgimiento de propuestas que permitan enriquecer las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Esto concuerda con lo planteado por Carr, citado por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1997), cuando afirma que la investigación acción es un proceso dinámico que permite a quien la lleva a cabo centrar su atención en el mejoramiento de las prácticas. De lo anterior se deriva la conveniencia de utilizar la metodología propia de la investigación acción para alcanzar los fines propuestos en este proyecto. Este tipo de investigación ha sido ampliamente caracterizada como una de las formas por excelencia de la que los maestros se sirven para llegar a niveles de comprensión más profundos en relación con las prácticas que llevan a cabo; lo que finalmente les permite mejorar su praxis en el aula. Esto se debe al hecho de que las decisiones tomadas por el maestro empiezan a ser fruto de la observación y el análisis (MCE, 1997).

La investigación acción tiene, además, como fin el configurar escenarios que permitan al investigador generar transformaciones en una realidad concreta, que en este caso se compone primariamente por la relación de los estudiantes con las formas de expresión escrita dentro del aula. Dicha realidad está compuesta tanto de prácticas educativas como de dinámicas de enseñanza y aprendizaje en torno a la escritura; por lo que al buscar una transformación este trabajo seguirá una metodología propia de la investigación-acción. Con respecto a esta última es importante lo planteado por Elliot (1993), cuando afirma que la investigación-acción propicia la conjugación de procesos como la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación y la investigación; lo cual la hace idónea para los fines de este proyecto.

Con respecto a las fases que se han de llevar a cabo en la investigación acción, Kurt Lewin (MCE, 1997) menciona la necesidad de establecer por lo menos cuatro momentos claramente diferenciados. En primera instancia se ha de realizar un diagnóstico que permita caracterizar el

objeto de estudio e identificar una situación problema presente en la realidad en la que se inscribe el objeto de estudio. Un segundo momento está compuesto por la formulación de estrategias encaminadas a resolver el problema o los interrogantes iniciales de la investigación.

Seguidamente se lleva a cabo la implementación de las estrategias diseñadas y se recoge información para su posterior análisis. La última instancia se halla conformada por el análisis de los resultados obtenidos; procesos que permite llegar a una serie de conclusiones y reflexiones.

Dichas conclusiones y reflexiones han de ser el punto de partida a la hora de decidir el rumbo que toman las dinámicas dentro del aula (MCE, 1997).

Estos momentos encuentran posteriormente desarrollo en Kalmbach-Carr (2010), quienes profundizan las actividades generales que han de tener lugar en la investigación acción:

- Especificar el tema en el que se va enfocar la investigación.
- Identificar el problema y establecer la importancia que éste tiene para los sujetos en proceso de aprendizaje.
- Establecer la pregunta de investigación y la hipótesis o supuesto que servirán de guía durante la investigación.
- Implementar acciones que permitan recoger, analizar e interpretar información proveniente de los participantes.
- Analizar la información recogida.
- Llegar a conclusiones acerca de los beneficios, alcances, limitaciones de la propuesta.

### **3.2 POBLACIÓN**

Como se describió anteriormente, la población con la que se desarrolló el proyecto estuvo conformada por los 33 estudiantes del curso 502 del Instituto Pedagógico Nacional, durante el segundo semestre de 2016 y los dos semestres de 2017. En aquel momento las edades de los

estudiantes oscilan entre los 9 y 12 años teniendo la mayoría se ellos 10 años. Son estudiantes que ya han realizado, durante el grado 3° y 4° y con el acompañamiento de la maestra titular, sus primeros acercamientos a ejercicios de redacción textual. Es un grupo que se pudo caracterizar por la unión de sus integrantes y por el trabajo que han venido realizando para aprender a escucharse mutuamente dentro del aula en el cual aún tienen un gran camino por recorrer. Se trata de estudiantes en los que, gracias a las edad en la que se encuentran, se percibe fácilmente la curiosidad y el interés hacia las actividades nuevas que se les proponen.

De igual manera ya han iniciado un proceso de formación de hábitos en torno a los procesos de lecto-escritura de la mano de la maestra titular, proceso al que resulta vital darle continuidad en beneficio del desarrollo de las habilidades de expresión de los estudiantes. A pesar que se encuentran en las primeras etapas de su formación en el ámbito de la escritura ya resulta evidente las dificultades que muchos de ellos encuentran en el uso de la escritura. Esto parece deberse a que no han encontrado en la expresión escrita una utilidad más allá de la que les requiere el ámbito escolar, por lo que en sus producciones escritas se tornan evidente ciertas dificultades para ajustarse a los requerimientos formales que conlleva la escritura, como lo son la coherencia, cohesión, corrección gramatical, uso de los signos de puntuación y caligrafía, siendo por esto en algunas ocasiones de difícil legibilidad sus escritos. De igual manera, teniendo en cuenta el potencial creativo que se hace manifiesto en ellos, se torna necesario su participación en dinámicas de aprendizaje que favorezcan el fortalecimiento de sus procesos de producción escrita, propiciando a la vez, el desarrollo de su creatividad, el uso de la imaginación, el interés de éstos hacia la expresión escrita involucrando el ejercicio de aprender a escuchar al otro dentro del aula.

### 3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y MATRIZ CATEGORIAL

Dentro del análisis de datos se tuvo en cuenta la técnica de triangulación, ya que como menciona Sampieri (2006), la información recogida se enriquece y profundiza al provenir de diferentes actores involucrados en el contexto a estudiar. De igual manera fueron tenidos en cuenta las indicaciones del mismo autor en cuanto a la importancia de identificar una unidad de análisis y también diseñar una matriz que servirá como instrumento de análisis de datos.

Llegado este punto resulta de trascendental el llevar a cabo procesos de *Triangulación de técnicas*. Indica Badilla (2006) que esto sucede cuando un mismo fenómeno se aborda teniendo en cuenta información proveniente de diversas fuentes. Esto permite a su vez aumentar la fiabilidad del conocimiento producido por la investigación. Cabe decir que para los fines del presente trabajo se prestará especial atención a las producciones escritas de los estudiantes, siendo esta la razón por la cual se tomará la escritura como unidad de análisis.

Teniendo en cuenta los elementos conceptuales presentes en el marco teórico se ha elaborado la siguiente matriz, la cual contiene las categorías de análisis que han de orientar la recolección, clasificación, análisis e interpretación de la información.

Categoría	Subcategoría	Indicador
Escritura	Coherencia	El texto producido puede ser percibido como una unidad con sentido
	Cohesión	Se percibe la relación existente entre las partes que componen el texto producido
	Corrección gramatical	El estudiante lleva a cabo procesos de corrección gramatical dotando a sus escritos de calidad
	Composición textual	El estudiante produce escritos atravesando los distintos momentos de la escritura
Escritura Creativa	Acercamiento al fenómeno literario	El estudiante se acerca a textos de corte literario y valoran en estos los elementos que le resultan útiles como escritor
	Adecuación	El estudiante adecua sus producciones escritas en relación con necesidades comunicativas específicas
	Interacción	El estudiante valora las creaciones de sus compañeros nutriéndose además de las apreciaciones que éstos emiten sobre sus propias producciones.
	Creatividad e Imaginación	El estudiante produce escritos en donde se evidencia el uso de su imaginación y creatividad

### 3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Con la finalidad de recoger información diversa que pueda ser posteriormente analizada e interpretada en el presente trabajo se recurrió a la utilización de diversos *artefactos*. Kalmbach-Carr (2010) emplean el término *artefacto* para referirse a todos aquellos documentos, proyectos, producciones artísticas u otra clase de objeto del que se valga el investigador para realizar un análisis posterior de la información. Los *artefactos* constituyen en sí una suerte de evidencia que habla por sí misma y que además refleja de forma directa el impacto que tiene una propuesta en un grupo determinado. A su vez, los *artefactos* pueden ser producidos por los estudiantes, por los maestros, o incluso por las instituciones.

Otro instrumento corresponde a las *Observaciones directas* de las manifestaciones lingüísticas de los estudiantes, las cuales fueron consignadas, analizadas e interpretadas en los diarios de campo. De acuerdo con Elliot (1993), la observación permite al investigador acceder a fuentes de información más flexibles y fiables dentro de la investigación. Estas observaciones dieron cuenta del nivel y forma en la que los estudiantes utilizan el lenguaje en sus cuatro manifestaciones principales: oralidad, escucha, lectura y escritura. En relación con el grado de implicación del investigador, la primera fase de este proyecto se caracterizó por la *observación no participante* mientras que fases posteriores requirieron la aplicación de *observación participativa*.

*El diario de campo* desempeñó un rol fundamental a lo largo de esta investigación ya que fue allí en donde se plasmaron los principales eventos que en relación con el fenómeno del lenguaje tuvieron lugar dentro de las observaciones. De igual manera en un diario de campo se depositan las impresiones e interpretaciones que el observador tuvo acerca del fenómeno observado. En él hallan contenidas las ideas inmediatas surgidas a partir de la observación,

comentarios propios del investigador o de terceros, temores, confusiones, posibles soluciones, entre otros,

*Entrevista abierta de carácter semiestructurado* a la profesora titular del grado 502 en donde se recogen sus impresiones con respecto a la manera en la que los estudiantes hacen uso del lenguaje, la forma en la que éstos interactúan, y lo que ella considera que son algunas de las fortalezas, debilidades y necesidades en relación al aprendizaje y desarrollo del lenguaje. Se escogió tipo de entrevista porque puede favorecer la interacción de la entrevistada y el entrevistador, permitiendo la posibilidad de que la conversación fluya hacia temas no contemplados inicialmente.

*La encuesta diagnóstica* a los estudiantes en la cual se evidencian sus gustos e intereses en torno a distintas formas en las que se manifiesta el lenguaje, la percepción y expectativas que tienen hacia la clase de lengua castellana. De igual manera en la encuesta diagnóstica se esbozó el interés que sentían hacia actividades particulares como lo son la lectura y la escritura.

En relación con el análisis de documentos, Elliot (1993) menciona que éstos resultan de vital importancia dentro del curso de la investigación ya que pueden ser utilizados como fuente directa de la percepción que tienen los sujetos que los generan acerca del fenómeno de estudio.

*El análisis de los contenidos plasmados en los cuadernos* de los estudiantes resultó ser un insumo de gran cuantía en la medida en que se pudo observar la forma en la que los estudiantes utilizan el lenguaje escrito dentro del aula. *El análisis de las producciones escritas* por los estudiantes resultado de la creación de un cuento y de la posterior modificación que dicho texto tuvo para ser llevado a la forma de texto dramático. La representación teatral que los estudiantes hicieron de dichos textos fue una fuente fundamental en relación al uso del lenguaje hablado y de la escucha.

En relación con la manera en la que se han de alcanzar los objetivos propuestos, en la

primera parte de este proyecto se logró caracterizar los procesos de producción escrita que llevan a cabo los estudiantes. Habiendo logrado esto se pudo diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica dado consecución al segundo de los logros específicos planteados.

Finalmente, se recogieron los datos que surgieron durante la implementación y tras su posterior análisis se determinó la influencia que tuvo la implementación del taller de escritura creativa en el fortalecimiento de los procesos de escritura de los estudiantes.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **4.1 EL PROYECTO DE AULA**

El proyecto de aula es una forma en la que se desarrollan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. El proyecto de aula es para Bell (2010) en esencia un enfoque innovador para el aprendizaje que brinda a los participantes del proceso educativo beneficiarse de dinámicas no contempladas por enfoques de enseñanza más tradicionales. Señala la autora además que en él se dan cambios significativos en la forma de relacionarse entre maestros y estudiantes. Para Thomas (2000) es un modelo en el que el aprendizaje se halla organizado en torno a proyectos; siendo éstos tareas complejas que desafían a los estudiantes, involucrándolos en procesos de diseño, de resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación; todo esto en un marco de trabajo a largo plazo. Dan además al estudiante la oportunidad de realizar un trabajo relativamente autónomo por periodos de tiempo generalmente extensos. Para este autor, el trabajo por proyectos de aula culmina en la producción de productos tangibles.

Se originan, de acuerdo a Rincón (2012), de manera concertada entre el maestro y los estudiantes; igualmente de forma conjunta se da su planificación, ejecución y evaluación. Nacen además de la necesidad que tienen las partes por aprender sobre alguna temática en particular, por alcanzar la resolución de un problema o para conseguir algún propósito de interés en el aula. Menciona Bell (2010), que la aplicación de un proyecto de aula favorece además la aparición de hábitos asociados con el aprendizaje a largo plazo y de responsabilidades para con la comunidad. De igual manera, señala la autora que en ellos no se lleva a cabo un currículo paralelo al

propuesto por la escuela sino que se busca integrar el currículo, los intereses de quien enseña y las necesidades de quien aprende.

Una de las características que tiene la presente investigación es que busca conjugar las bondades encontradas en trabajo de aula por proyectos con los beneficios ofrecidos por un proyecto de vida cotidiana, que para Rincón (2012), está orientados a mejorar las relaciones de convivencia dentro del aula. Este componente resulta fundamental dadas las condiciones específicas de interacción de los estudiantes con los que aquí se trabajó. Señalando también que con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, trabajar por proyectos facilita que los participantes comprendan que la lengua no se restringe a una materia en específico, sino que se extiende al ser el sistema que permite la comunicación, un medio de aprendizaje y un objeto de conocimiento en sí misma.

Resulta entonces que uno de los pilares del proyecto de aula es que con su aplicación se busca promover la autonomía de los estudiantes, teniendo en cuenta que ésta ha de darse de manera gradual partiendo de factores tan variados como lo son la edad, el nivel y la experiencia de los estudiantes. Al respecto señala Bell (2010) que usualmente dicha autonomía se da de forma gradual y que además en este tipo de experiencias es común que los roles del maestro y del estudiante tiendan a salirse de las concepciones tradicionales ya que se espera que el maestro adopte un papel de mediador o facilitador en el procesos de aprendizaje al interior del aula.

Entre las virtudes de trabajar por proyectos dentro del aula resalta Thomas (2000) el hecho de que el aula puede fácilmente convertirse en un escenario en el que se conjugue la investigación, la experimentación, la presentación oral, la interacción, el desarrollo autónomo, la retroalimentación y la reflexión constante sobre el proceso que sigue cada estudiante.

## 4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

Es así como tras haber atravesado un gran momento de caracterización y acercamiento a la población, de haber recurrido a diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron recopilar información relacionada con las formas en la que se utiliza en lenguaje dentro del aula, de haber identificado una problemática en el aula relacionada con la necesidad de fortalecer los procesos de producción escrita y en consenso con la maestra titular; se adoptaron los planteamientos propuestos por el enfoque de trabajos en el aula por proyectos, con el objetivo de enriquecer las prácticas de escritura al interior del aula a la vez que se da respuesta a las necesidades de los estudiantes que en dicho proceso intervienen. De igual manera, con la aplicación de dicho proyecto de aula se buscó propiciar la comunicación asertiva y participación colaborativa entre los estudiantes de 502.

Para la planeación, elaboración, desarrollo y puesta en escena de las distintas etapas se contó además con el constante apoyo de la docente titular y de esta manera se tuvieron en consideración dos grandes fases, cada uno de los cuales se encuentra a su vez compuesto por distintos momentos y responde además a necesidades y objetivos muy particulares dentro de la propuesta de investigación. La primera de estas fases tuvo como objetivo favorecer la sensibilización de los estudiantes hacia el fenómeno de la escritura entendida como un proceso y hacia la interacción asertiva con sus compañeros.

En la segunda fase se procuró mantener progresos logrados durante la primera fase incluyendo además reflexiones constantes acerca de las formas concretas que tomaba la expresión escrita de cada estudiante y el desarrollo de la creatividad e imaginación que éste podía experimentar a través de las prácticas escritas. Asimismo fue en este eje en el cual se fomentó la consolidación de los hábitos que aparecieron en los estudiantes buscando hacer del ejercicio de

escritura algo que no se limitara al ámbito escolar. Es preciso anotar que aspectos como la reflexión y la evaluación fueron una constante a lo largo de cada una de las fases, con miras a que cada participante tuviese la oportunidad de reflexionar sobre la evolución de su propio proceso.

### **Fase 1. SENSIBILIZACIÓN.**

Durante esta etapa de la propuesta estudiantes lograron acercarse al fenómeno literario de manera tal que tuvieron oportunidad de reflexionar en torno a las posibilidades que puede ofrecer el lenguaje para la creación de realidades antes inexistentes. Desde el inicio de esta etapa se colocó frente a los estudiantes la posibilidad de despertarse un día convertidos en algo más y la atención del trabajo se centró en algunos aspectos relacionados con el acto de la escritura teniendo como eje la pregunta *¿Cómo escriben los escritores?*. Durante esta etapa se logró que los estudiantes se familiarizasen con procesos de escritura en los cuales se dedicasen diferentes momentos a la realización de las varias tareas que conforman el acto de la creación. El acercamiento al fenómeno literario permitió a la vez la reflexión sobre la manera en la que los autores de grandes textos elaboraban sus escritos, lo cual facilitó que los estudiantes reconociesen la importancia de cada momento dentro del proceso de la escritura. Este fue un periodo en el que los estudiantes pudieron iniciar la transición de composiciones descriptivas hacia terrenos de lo narrativo.

El acercamiento a lo literario se realizó considerando la necesidad de conjugar el rol de lector con el papel de creador que se intentaba fomentar en aquel momento. Este fue un momento caracterizado por la confrontación de los estudiantes ante unas circunstancias dentro del aula que para la mayoría de ellos resultaban desconocidas. En esta etapa fue evidente el hecho de que reconocerse como individuo capaz de participar en la creación no se dio de igual manera para

todos los estudiantes. Dinámicas de producción escrita en donde los estudiantes pudieron reconocer la compleja labor que puede estar detrás de los textos a los que se acercaron y en las que no conocer el final de las historias se convirtió en un incentivo para la curiosidad de los estudiantes. De igual manera en este momento se procuró llamar la atención de los estudiantes sobre la importancia de construir el *sentido global* de la creación desde antes de empezar a escribir.

Un segundo momento estuvo caracterizado por la profundización en tareas de creación en las cuales iniciando desde los recursos y facilidades ofrecidas por el texto descriptivo, para posteriormente explorar distintas formas de apoyar la expresión escrita como lo fue la representación gráfica de las ideas. Uno de los proyectos de mayor envergadura en este momento fue la creación de un Animal Extraordinario. Para esto se presentó a los estudiantes el libro *Animalario del profesor Revillod*, un álbum no más grande que un cuaderno el cual se compone de diversas láminas intercambiables con figuras de animales y una inscripción con ciertas características del animal y del lugar en donde vive. Lo interesante de este libro es que al pasar las páginas las láminas e inscripciones se van intercambiando dando como resultado nuevos ejemplares con curiosas inscripciones. Como resultado de la interacción de los estudiantes con este libro los estudiantes iniciaron el proyecto de descubrimiento de su propio animal extraordinario. Borradores, esquemas, bocetos, correcciones, procesos de revisión, edición y reelaboración permitieron a los estudiantes reconocer la necesidad de atravesar esta múltiples procesos para generar producciones escritas más elaboradas. Compartir el resultado de sus creaciones con el resto de la clase fue de mucho provecho para reconocer la necesidad de trabajar en escuchar al otro.

## **Fase 2. CONSOLIDACIÓN**

Esta etapa se caracterizó por la forma en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocerse, ya no como estudiantes, sino como escritores en formación. Es aquí en donde se presenció la aparición de una especie de *consciencia de escritor* en los participantes. En este momento del proyecto se hizo visible la forma en la que el proyecto de escritura empieza a tener un alcance que sobrepasa los límites del aula de clase. Esta fase favoreció la consolidación de hábitos y actitudes adquiridas con respecto a las práctica de expresión escrita, siendo notable la forma en la que los estudiantes se apropiaron de la identidad de escritores lo cual les permitió desarrollar diferentes grados de autonomía frente al proceso llevado por cada uno de ellos. Durante todo el desarrollo de esta fase los estudiantes llevaron acabo procesos de generación de ideas previas, elaboración de borradores, procesos de revisión, edición y reelaboración de sus escritos. Fue durante esta etapa que se acentuó notablemente la transición del terreno descriptivo y la enumeración de ideas hacia la confección de párrafos con mayor grado de elaboración y la producción de textos de corte narrativo. Durante esta etapa se mantuvieron las dinámicas de reflexión en torno a los recursos que utilizan los escritores en su actividad creadora.

Uno de los textos que generó un impacto notable en el grupo fueron los *Cuadernos Norteamericanos*, de Nathaniel Hawthorne. El acercamiento a dicho textos en ese preciso momento fue trascendental para los fines del proyecto ya que los estudiantes se encontraban en la mejor de las disposiciones para explorar sus capacidades creativas. Asimismo, durante este momento de la intervención se dio la consolidación de los hábitos de escritor en los estudiantes. Cada uno recibió una Libreta de Escritor en la cual los estudiantes plasmaron no solo sus ideas, sino sus reflexiones, sus anhelos, sus temores y sus secretos. Fue este hecho el que permitió evidenciar el hecho de que el proyecto había logrado impactar de manera positiva la vida de los estudiantes.

*La historia de Eusebio*, texto cuya autoría es hasta ahora desconocida fue otro de los textos cuyo abordaje favoreció la actividad creativa de los estudiantes. Ya habiendo pulido ciertas habilidades relacionadas con la conservación del sentido, la cohesión textual, la adecuación y la composición textual, resultó de mayor facilidad para los estudiantes centrar su atención en la búsqueda, desarrollo y profundización de ideas que resultasen novedosas. Como resultado material de dicho proceso se obtuvo la creación de una nueva Fobia por cada estudiante. Las producciones escritas de esta etapa reflejan la manera en la que muchos de los estudiantes utilizaron la práctica de escritura como un ejercicio de catarsis para las distintas situaciones por las que podían estar atravesando en aquel momento.

Fase	Etapa	Semana	Fecha
Sensibilización	Acercamiento al fenómeno literario	Semana 1 – 5	Febrero 24 / Marzo 24
	Asumiéndonos como escritores	Semana 6- 10	Marzo 31 / Abril 28
Consolidación	Fortalecimiento de los hábitos	Semana 11- 16	Mayo 5 / Junio 2
	Expansión del ejercicio de escritura	Semana 16 – 24	Agosto 18 Octubre 6

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se expone el análisis de datos llevado a cabo tras haber desarrollado las distintas fases de la propuesta pedagógica; de esta manera fue posible identificar el impacto que tuvo la misma en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que en ella participaron; a la vez que se obtuvo la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación de este proyecto.

Las piezas de información que se obtuvieron en distintos momentos de la propuesta procedieron de diversas fuentes como lo fueron las producciones de los estudiantes, los diarios de campo del maestro en formación, y encuestas que recogen la voz tanto de los participantes como de la maestra titular. Tras su recolección, dichas piezas fueron ordenadas en categorías y clasificadas teniendo en cuenta aquellos elementos que permitieron su asociación con respecto a ejes temáticos; esto se realizó con la finalidad de favorecer el posterior análisis e interpretación de la información obtenida.

El análisis e interpretación se llevo a cabo teniendo en consideración las distintas categorías de análisis previamente establecidas. Es preciso señalar que las distintas categorías en las que se organizó la información surgieron del problema de investigación, de la pregunta de investigación, de los referentes teóricos que dieron fundamento conceptual al presente proyecto y de la forma misma en la que los estudiantes respondieron a la propuesta en sus distintas fases. Teniendo en cuenta lo anterior fue posible establecer *Escritura* como una primera gran categoría de análisis; conformada a su vez por las subcategorías *Coherencia*, *Cohesión*, *Corrección gramatical* y *Composición textual*. Una segunda gran categoría está compuesta por la *Escritura creativa* la cual se subdivide en *Acercamiento al fenómeno literario*, *Adecuación*, *Interacción* y finalmente *Creatividad e Imaginación*. Una vez organizada la información alrededor de los

distintos núcleos temáticos conformados por cada categoría de análisis, se procedió a encontrar en ella rasgos que permitieran dar cuenta del desarrollo de las habilidades de expresión escrita de los estudiantes, procediendo a analizar los elementos encontrados a la luz de las categorías de análisis procurando establecer un contraste entre lo observado durante la etapa de diagnóstico y los resultados finales que permitiera dilucidar la forma en la que la aplicación del proyecto de aula incidió en los procesos de expresión escrita de los estudiantes y en su relación con la escritura.

## 5.1 ESCRITURA

Esta categoría se halla relacionada en gran medida con *las formas en las que se escribe* y hace referencia principalmente a la manera en la que los estudiantes no solo se expresan de forma escrita sino que además dotan a sus escritos con elementos propios de un texto. Aquí se abarca el espectro de las manifestaciones tangibles del código escrito y los grados de elaboración de las mismas, por lo que se atiende a aspectos formales y procedimentales del ejercicio de la escritura. Para esta categoría y guardando relación con los fines perseguidos en este proyecto, se tuvo en cuenta el acto de escritura concebido como un proceso complejo, el cual se halla conformado por diversas etapas las cuales exigen de quien escribe la ejecución de diversas tareas. Es además éste un acto en el que se generan producciones escritas susceptibles de ser analizadas a la luz de los diversos elementos que componen un texto. Al respecto de los elementos analizados en los escritos de los estudiantes conviene recordar a Krashen (1981) cuando señala que escribir es un acto mediante el cual se ponen en evidencia además distintas manifestaciones de la *competencia*, ese acervo de conocimientos que los estudiantes tienen en relación con el uso que se hace de la lengua escrita (Krashen, 1981).

### 5.1.1 Coherencia

**Indicador: El texto producido puede ser percibido como una unidad con sentido.**

Teniendo en cuenta que la elaboración de un texto implica que el estudiante haga uso de su habilidad de expresión lingüística de manera tal que logre **expresar** sus ideas reflejando en éstas una *unidad de sentido* y partiendo de un contexto determinado (Salas, 2011), esta categoría tiene como centro de atención los medios mediante los cuales los participantes del taller organizaron las distintas unidades que habrían de componer su texto de forma que cada una de ellas respondiese a un sentido global más amplio llevando a la vez procesos en los cuales la información presentada fuera desarrollada progresivamente (Romera, 2011). El análisis de esta categoría indagó también acerca de la forma en la que el estudiante mantuvo dicha *unidad de sentido* desde las fases más tempranas del acto creativo; ya que como lo sugieren Niño-Pachón (2009), la coherencia se halla presente ya en la selección de ideas que han de dar vida al texto, afectando incluso el orden en el que han de ser presentadas, sin perder de vista la intención que se tiene al escribir en unas circunstancias comunicativas específicas. A continuación se presenta como desde la etapa de planeación y selección de ideas los estudiantes utilizaron la *Libreta de Escritores* que les entregó el maestro en formación para plasmar diversas ideas relacionadas con el proyecto que en ese momento estaban trabajando en el taller de escritura.

Otra de tantas fobias es la Perrofobia, perrofobia consiste en tenerle miedo a los gatos.

Otra de tantas fobias es la bebefobia la bebefobia consiste en tenerle ~~miedo~~ miedo a los bebés.

Mis fobias

- A las Peliculas de terror
- A que mis papas se peleen
- A las Fracturas (cuando uno se fractura algo)
- A comer cosas raras
- A no jugar bien baloncesto
- A Noise
- A no ir a la Fobia despues (2017)

Posteriormente, con el objetivo de dotar a sus escritos con la coherencia que caracteriza a un texto, de las ideas previas contenidas en sus *Libretas de Escritores* los estudiantes utilizarían solamente aquellas ideas que guardaban relación con el miedo que habían escogido para la elaboración de su *Fobia recién descubierta*. La información recogida durante la prueba diagnóstica relacionada con la forma en la que los estudiantes construyeron y mantuvieron el sentido reveló que aún cuando se les brindó un punto de partida para la construcción del sentido en el enunciado “*Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas*”, algunas de las respuestas parecieron desconocer por completo el sentido propuesto ya que no le dieron tratamiento alguno dentro del desarrollo del texto. Aun así y teniendo en consideración que los estudiantes podrían haber decidido un nuevo sentido para el texto, se hizo evidente que no se logró mantener la unidad de sentido durante el desarrollo de la prueba inicial. Muestra de esto es el siguiente texto en el cual los estudiantes incluyeron elementos como *zombies* o *come cráneos* sin llegar a establecer ningún tipo de relación entre estos dos elementos con el sentido global del texto que ya habían empezado a construir al inicio del mismo.

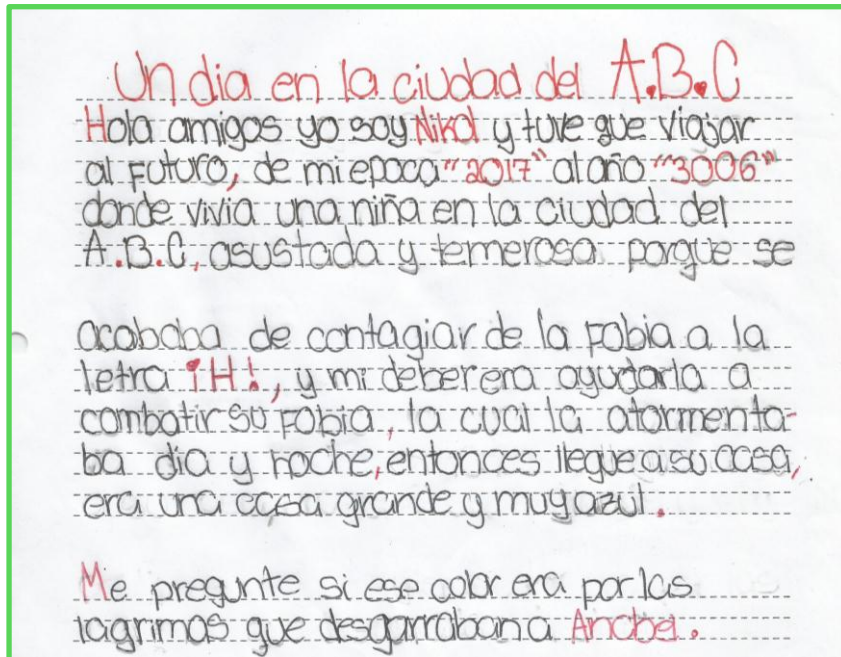
A  
proyecto

Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas para que la luz no le reflejaron en los ojos, para que no entraran animales, y como abia mucho humo los cerraron para que no entrara el humo y para que los zombies no entraran porque habia un apocalipsis y tampoco entren bacterias y si te no se infecta despues llgo un bebe come craneos que se apodero de Todo el mundo incluso la familia cominda el cual era la mas poderosa de Toda La Tierra.

medida que el  
avanzaba y los  
estudiantes

contaban con mayores herramientas para expresarse mediante la escritura de una manera mucho más autónoma, los niveles de calidad en la conformación de sus textos reflejaron evidentes mejorías. Uno de los rasgos que dan cuenta de esto se relaciona con la progresión temática, cualidad que para Romera (2011) es de capital importancia dentro de un texto ya que esto

determina la forma en la que el autor va desarrollando la información que le presenta al lector de forma tal que éste logre relacionar y percibir como un todo las diferentes partes del texto con las que se encuentra. En las producciones escritas de los estudiantes fue notoria la manera en la que los estudiantes aplicaron diversos mecanismos para garantizar la armoniosa disposición de las ideas al interior de sus escritos a la vez que generaban lazos entre las mismas.

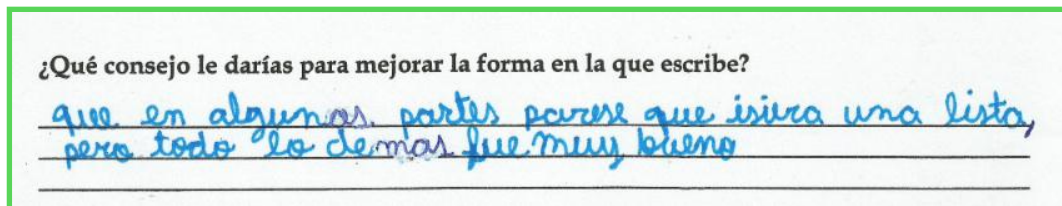


La anterior es una muestra de la forma en la que una de las estudiantes jerarquizó y reorganizó la información del párrafo inicial de su *Fobia a la letra H*, de manera tal que la información es desarrollada progresivamente; *inicia hablando de la narradora, menciona el tiempo, menciona el personaje principal, el lugar en donde suceden los acontecimientos, las emociones del personaje, las causas de dichas emociones, su deber frente a esas emociones y así sucesivamente.*

### 5.1.2 Cohesión

Indicador: Se percibe la relación y conexión existente entre las partes que componen el texto producido por el estudiante.

En esta subcategoría se realizó un rastreo de las marcas tangibles que el estudiante utilizó en su escrito en aras de mantener un conexión permanente entre las distintas partes de las que se compuso su texto. Tras haber atravesado las distintas etapas de la investigación fue evidente que los estudiantes hacían un uso significativo de diversos mecanismos para lograr producir textos con altos niveles de cohesión. Con relación a dichas marcas presentes en el texto Romera subraya principalmente la presencia de elementos gramaticales como los conectores y el mantenimiento de la referencia dentro del desarrollo de los enunciados (2011). De acuerdo a Niño-Pachón (2009) para los estudiantes no es tarea fácil la correcta utilización de los conectores; por esta circunstancia dentro de este proyecto se procuró alentar el acercamiento de los participantes hacia las distintas formas de cohesión textual partiendo de la reflexión que éstos pudiesen hacer acerca de la necesidad, conveniencia e importancia de dotar sus escritos con la cohesión necesaria para que el lector los percibiese como elementos de una misma estructura.

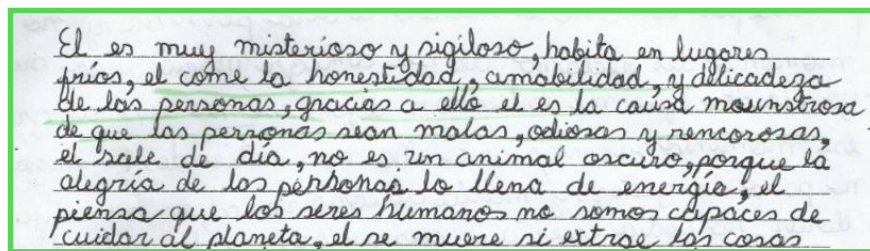


Este extracto de una de las sesiones en las cuales los estudiantes interactúan nutriéndose mutuamente de los comentarios de sus compañeros, permite evidenciar que los participantes empezaban a forjar un criterio que les permitía darse cuenta cuando sus escritos eran o no lo suficientemente cohesivos; la expresión *hacer una lista* empieza a hacer parte del uso regular de los estudiantes al referirse a lo que deben evitar en sus composiciones escritas.

Durante las primeras instancias del proyecto se estableció con los estudiantes que uno de los propósitos de escribir, leer, corregir, editar, reescribir y releer sería no solamente trabajar en correcciones de tipo ortográfico sino que también se trataría de reflexionar sobre la intención comunicativa que se tenía con cada uno de los escrito, sobre las distintas partes que iban a conformar la versión final, sobre el orden que tenían que tener las diversas partes y sobre la forma más adecuada para lograr una armoniosa conexión entre las diversas partes del escrito.

Un ejemplo de esto se evidencia en uno de los borradores y en la versión definitiva del *Titorro*, uno de los *Animales Extraordinarios* descubierto por una de los participantes del taller.

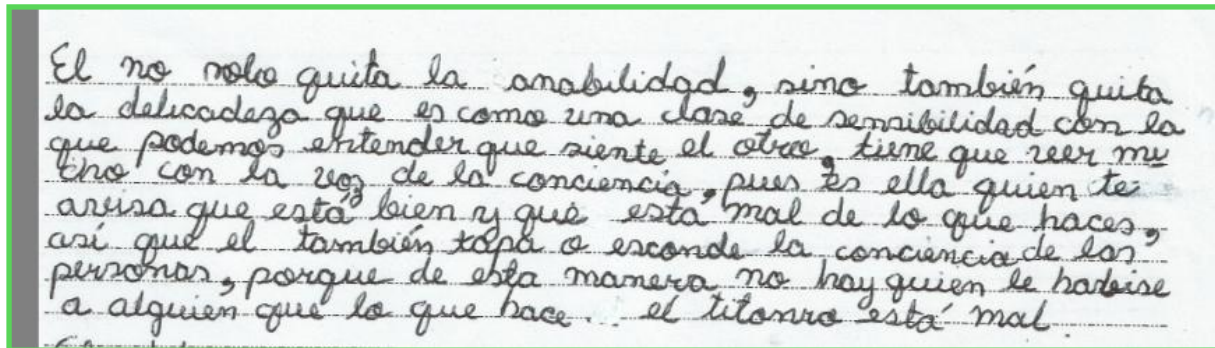
En una de los borradores las primeras siete líneas contienen al menos siete tipos distintos de información relacionada con *el lugar que habita, la forma en la que se desplaza, de lo que se alimenta, lo que piensa de los humanos y el efecto negativo en la vida de estos últimos*.



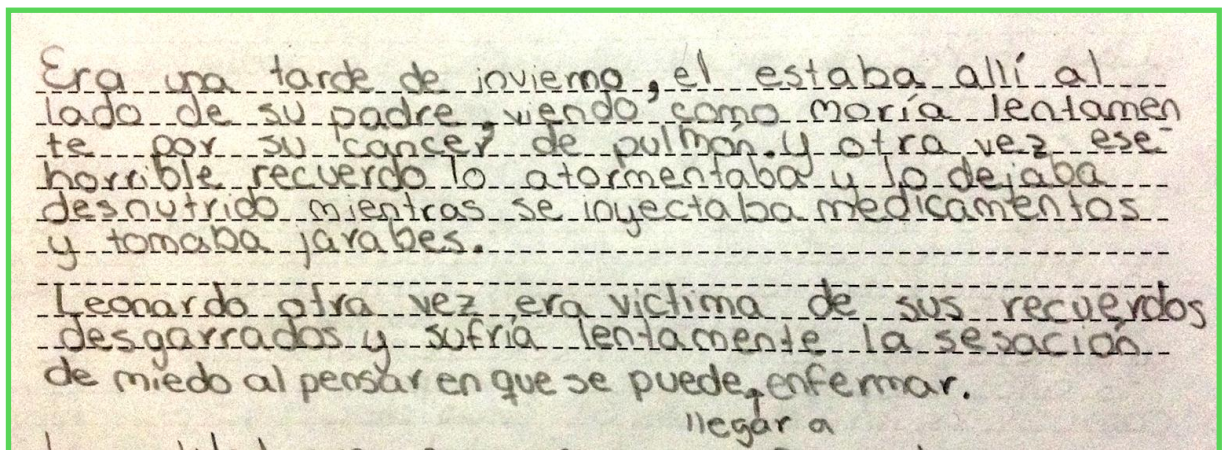
El es muy misterioso y vigiloso, habita en lugares  
 fríos, él come la honestidad, movilidad, y delicadeza  
 de las personas, gracias a él es la causa monstruosa  
 de que las personas sean malas, odiosas y rencorosas,  
 él sale de día, no es un animal oscuro, porque la  
 alegría de las personas lo llena de energía, él  
 piensa que los seres humanos me somos capaces de  
 cuidar al planeta, él se muere si extrae los corazos

En versiones posteriores es posible identificar la manera en la que la estudiante dispuso la información de forma tal que le fuese más fácil relacionarla entre sí; para ello, y tras procesos de jerarquización de las ideas, en uno de los párrafos ubicó, desarrolló y dio profundidad a un único tipo de información. Parte de un hecho específico (...él quita la amabilidad y delicadeza de las personas...), continua detallando aquello que acaba de introducir (...una clase de sensibilidad con la que podemos entender lo que siente el otro...) y finaliza señalando el efecto de esto en la vida de las personas (...no se dan cuenta de lo que está bien o de lo que está mal...). Es así como

moviéndose de lo específico a lo general y estableciendo relaciones de causalidad la autora logró establecer conexiones entre las distintas ideas con las que conformó este párrafo.



Los datos recogidos durante la fase final de la propuesta arrojaron además información que permitió corroborar el correcto uso de diversos recursos de cohesión gramatical en las composiciones de los estudiantes.



Aquí se aprecia la manera en que la autora ha escogido iniciar su relato *in media res* (...él estaba allí al lado de su padre, ...) y para garantizar que el lector identifique de quién se está hablando recurre al uso de referencias catafóricas mencionando posteriormente el nombre del personaje (*Leonardo...*). De acuerdo a Halliday y Hasan (1976), el uso de la referencia es fundamental para la cohesión textual dado que en el texto aparecen dos elementos diferentes y

uno de ellos (...*él estaba allí al lado de su padre,...*) es susceptible de ser interpretado gracias a la aparición posterior de un segundo elemento (*Leonardo...*).

### 5.1.3 Corrección gramatical

Indicador: El estudiante lleva a cabo procesos de corrección gramatical dotando a sus escritos de calidad.

El hecho de atravesar distintos momentos durante la elaboración de un escrito fue trascendente dentro del proyecto ya que permitió a los estudiantes reflexionar constantemente sobre las formas que su producción iba tomando. Este ejercicio constante de escribir y reescribir brindó además la posibilidad de que cada participante cumpliera el rol de *editor* de su propio texto, teniendo entonces la oportunidad de *releer* lo que ya estaba escrito, de someterlo a la lupa del correcto uso de la lengua y de reparar en los desaciertos en los que se hubiese incurrido en las versiones preliminares. Esta característica es de vital importancia para Niño-Pachón quienes señalan que el escritor debe procurar ajustar su expresión de forma tal que mediante el seguimiento de las reglas gramaticales pueda demostrar un buen uso de la lengua (2009), por lo que en este apartado la atención se centró en las formas en las que los estudiantes hicieron uso del lenguaje escrito teniendo en cuenta los parámetros de la gramática y el uso léxico adecuado.

Como es apenas entendible, durante las primeras instancias de la intervención los estudiantes parecieron depender de la constante valoración del maestro en formación para realizar las diferentes correcciones de sus escritos; así mientras que en la prueba diagnóstica se escucharon peticiones como *¿profe, así vamos bien?* (Diario de campo 6) o *Yo no sigo escribiendo si no me revisa primero*, a mediados del proceso fueron transformándose en *...no me lea que está en desorden... y en todavía no se puede leer, yo le aviso profe...* para en las sesiones finales convertirse en *...Profe, yo le estoy haciendo unos cambios a mi texto, pero no se lo puedo mostrar todavía porque es un a sorpresa...* o también *...¿Profe me puedes dar otro*

*formato? es que yo estuve mirando mi fobia y ya se me ocurrió una más chévere.* (Diario de campo 9)

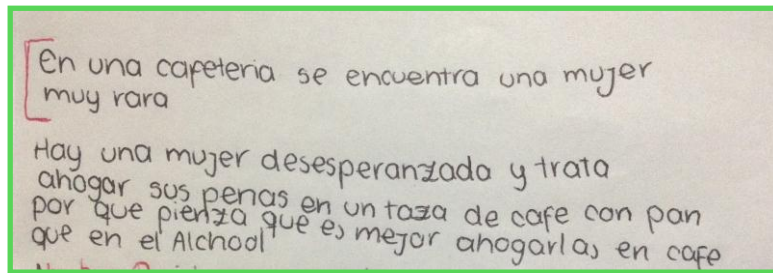
Fenómenos como el anterior permitieron al maestro en formación evidenciar que los estudiantes habían, poco a poco, empezado a desarrollar una actitud crítica frente a sus propios escritos, lo cual a su vez les permitió tener un criterio con respecto a la forma en la que debían desarrollar las ideas. Lo anterior se consolida como uno de los logros más significativos del proyecto ya que como señala Ruiz (2011) es de vital importancia que la escuela pugne por incluir a quien aprende en los procesos de evaluación formativa, ya que esto es lo que hace que gradualmente quien aprende tenga una mayor autonomía al gestionar su propio proceso.

Una de las estudiantes quien en las sesiones iniciales no compartía absolutamente ninguna de sus producciones. Paulatinamente se pudo llegar a la observación de que la causa de esto era la falta de confianza que la estudiante experimentaba ya era consciente de los múltiples errores que cometía en cuanto al uso correcto de la lengua escrita. Asimismo no conocía la forma correcta de escribir muchas palabras; debido a esto en sus producciones se podía encontrar que faltaba la letra *H* al comienzo de las palabras que requería su presencia y ciertos casos de transposición de la *S* con la *C*. En etapas posteriores del proceso la participante logró, además de tener en cuenta la ortografía en general y en específico el uso de la *H*, participar tranquilamente en la socialización de sus producciones (*Fobia la letra H*) pues entendió que cualquier confusión gramatical u ortográfica eran también parte del proceso de aprendizaje.

### 5.1.4 Composición textual

Indicador: El estudiante produce escritos atravesando los distintos momentos de la escritura.

Esta categoría está profundamente permeada por planteamientos que proponen que la escritura no es concebible como un *acto único* ni se lleva a cabo en *momento único*. En relación con lo anterior y **en concordancia con** lo manifestado por Cassany (1989), a los estudiantes se les propuso participar en dinámicas de *composición textual* en las cuales la expresión escrita no conoció una primera y única versión sino que la mayoría de actividades llevadas a cabo por los estudiantes implicó procesos de generación, selección, desarrollo, transformación, revisión y consolidación de las ideas que habrían de ser plasmadas en cada una de sus composiciones.



La anterior es una muestra de cómo los estudiantes llevaron a cabo procesos de escritura en distintos momentos, siendo éste uno de aquellos momentos de la escritura en los cuales una de las participantes empieza a dar vida a una historia. Se aprecian dos ideas de las cuales la primera parece encontrar desarrollo y profundidad en la segunda, además la inclusión del conector de consecuencia *por que* brindan al escrito la cohesión de la cual las producciones carecieron durante el diagnóstico. En esa etapa del proyecto los estudiantes procuraron generar esbozos generales de historias que posteriormente fueron utilizados para la construcción de sus relatos.

El siguiente es un fragmento en el cual se evidencian algunos de los recursos empleados por el estudiante en uno de los momentos de edición de los borradores. En él se puede apreciar la inclusión de conectores de tipo justificativo, explicaciones que dan profundidad al carácter de su

personaje. Se reconocen además inserciones que apuntan a dar cohesión a distintos tipos de ideas (*el lugar en el que habita, lo que le gusta de habitar aquel lugar y las razones por las cuales hace lo que hace en aquel lugar*). Como es perceptible, la inclusión de líneas, flechas, tachones y anotaciones han hecho de este borrador todo un diagrama en el cual se reconoce lo planteado por Cassany (1989) al sugerir que el texto final será el resultado de un proceso en el cual las ideas no solo se generan sino que se desarrollan, son releídas, transformadas y pulidas dentro del llamado proceso de composición textual.

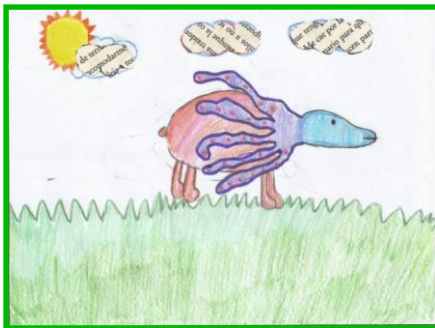
<sup>parte</sup>  
 donde casi nadie llega y corre el riesgo de perderse  
 entre las multitudes de árboles.  
 El Tigre Sergio Amarillo habita en los bosques más apartados y misteriosos de Colombia. Le gusta el clima cálido, nocturno, se come el calor, se pone feliz cuando sale el sol y la luna le gusta recorrer el bosque en las noches, pues en ellas sale a buscar los sueños de las buenas personas, con otros animales extraordinarios porque comienza a nutrirse de este calor que le cubre el alma y lo vuelve tranquilo. También el Tigre Sergio Amarillo le gusta la luna y por eso sale a recorrer el bosque en las noches...

Su cuerpo es de tigre pero color amarillo con alas blancas.  
 Es un mamífero único de su especie, pues gracias a la humanidad el resto de su especie se ha extinguido. Su estatura es entre 155 y 165 cm, es un mamífero de ojos blancos y sus poderes son: leer y controlar mentes, volar, multilingüe, alejar y acercar pesadillas, sabiduría infinita y viajes en el tiempo (cuando es necesario).

Escribir en momentos diferenciados resultó vital para los procesos desarrollados en este proyecto ya que para los estudiantes los distintos momentos de composición textual implicaron la realización de diversas tareas tales como efectuar búsquedas previas de información, acercarse a textos similares de otros autores, elaborar de manera diferenciada las distintas partes que habrían de constituir su texto, escuchar la opinión que otros tuviesen sobre sus escritos, encontrar distintos formas posibles de dar desarrollo a los contenidos de sus escritos o complementar su escrito con una representación gráfica de lo allí contenido. A este respecto Niño-Pachón (2009).

se pronuncian señalando que la composición textual no se limita a la redacción, ya que para componer un texto se torna preciso buscar las palabras, seleccionar títulos, acudir a las imágenes u otras formas simbólicas, citar otros textos, realizar descripciones, narrar, recurrir argumentos o brindar ejemplos.

Las siguientes son un par de muestras de la forma en la que dos de los participantes acudieron a la representación gráfica en el proceso de composición de sus textos. Este momento del proyecto no solo sirvió para atraer la atención de los estudiantes sino que además les permitió reflexionar aún más detenidamente sobre los rasgos que habría de tener su creación escrita.



Una vez los estudiantes reflexionaron sobre el trabajo requerido para generar escritos que tuviesen calidad y se ajustasen a las necesidades comunicativas que las dinámicas del taller les proponían, lograron trabajar cuidadosamente en cada una de las etapas de la construcción de sus textos. Muestra de esto son las siguientes imágenes en donde se aprecia parte del trabajo de la participante para la generación de ideas para su escrito; se trata uno de sus *Cuadros de Síntomas* en donde en cada recuadro hay una idea diferente y un pequeño número asignado por la autora, evidenciando con esto la forma en la que la estudiante atravesó por procesos de jerarquización de las ideas en las diferentes etapas de composición textual.

FORMATO INICIAL DE REGISTRO DE FOBIAS RECIEN DESCUBIERTAS	
Nombre de la extraña enfermedad: <b>Fobia a la letra H</b>	
Nombre de quien la descubrió: <b>Niko Dajana Daza Queda</b>	
CUADRO DE SÍNTOMAS	
<p>6. Cada vez que mi paciente escribe tiene mala ortografía sobre todo si la palabra es con H y se pone de los colores del arcoiris antes de desmayarse, y al reaccionar no puede pronunciar palabra que tenga H.</p>	
Situaciones especiales que agravan la situación del paciente	Tratamientos anteriores que no funcionaron
<p>3. Cuando la profesora dicta con ortografía él se pone más grave.</p>	<p>5. *Mirar el abecedario durante horas.</p>
Cosas o situaciones que debe evitar el paciente	
<p>2. La clase de lengua castellana porque dan ortografía.</p>	<p>*Decir H durante semanas.</p>
Recomendaciones especiales:	
<p>4. Cuando su piel este color arco iris no te acerques más te puede contagiar de su fobia.</p>	

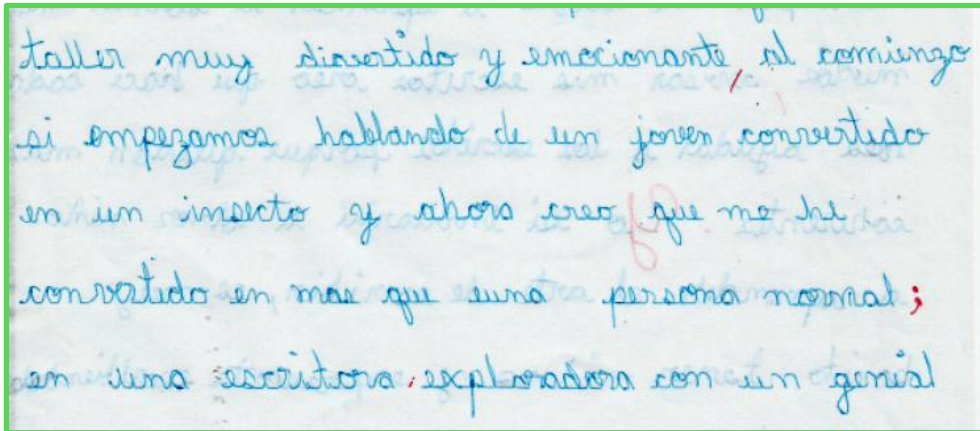
Cuadro de Síntomas

## 5.2 ESCRITURA CREATIVA

### 5.2.1 Acercamiento al fenómeno literario

Desde la sesión inicial se procuraron los medios para que el estudiante sintiera que además del rol que siempre había desempeñado, el de *lector*, podía darse el caso de que se despertara un día convertido en algo diferente, en *escritor*. Para esto se presentó a los estudiantes el fragmento inicial del *La Metamorfosis*, de Franz Kafka. Inicialmente los estudiantes no pudieron ocultar su sorpresa al pensar en lo extraño de aquella situación y se entabló una reflexión colectiva en torno a las consecuencias de aquello para la vida de Gregorio Samsa. Llegado este punto se les plantearon una serie de preguntas que los invitaba a reflexionar sobre cómo sería la situación si esto les sucediese a ellos. Mediante preguntas orientadoras se llevó a los estudiantes a cuestionarse sobre las posibilidades de que un día despertasen convertidos en algo más, en *escritores* por ejemplo. A continuación se evidencia la forma en la que una de las estudiantes recordaría este primer encuentro con el fenómeno literario. En este punto es vital

contar con la voz de la participante ya que tras el acercamiento al fenómeno literario desempeñando un rol creador dice haberse convertido en *algo más que una persona normal, en una escritora...*

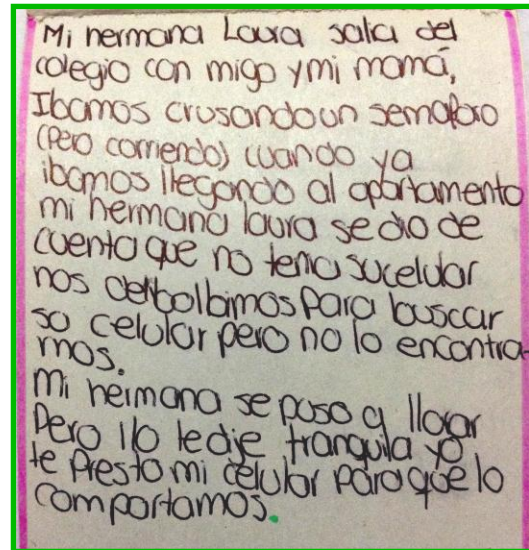
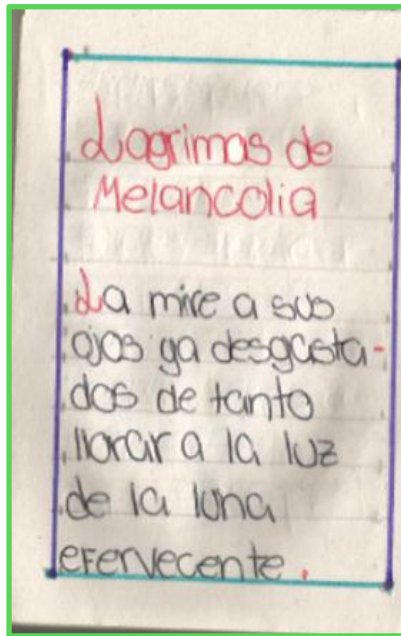


Un momento bastante enriquecedor dentro de la experiencia fue el acercamiento a los *Cuadernos Norteamericanos*, de Nathaniel Hawthorne. Los estudiantes lograron no solo comprender lo que sucedía en los distintos fragmentos que se les presentaron sino que establecieron que no había conexión aparente entre ellas, por lo se aventuraron a decir que se trataba de muchas historias muy cortas. Este fenómeno fue muestra de que los estudiantes lograban abstraer la esencia de cada una de aquellas estructuras y a medida que ellos iban preguntando se les iban revelando más detalles al respecto. Algunas de las impresiones de los estudiantes en este ejercicio quedan plasmadas en los apuntes de campo del maestro información; *...a lo que algunos de los estudiantes indican que ellos consideran que fueron escritas por diferentes autores. Algunos estudiantes sostienen lo contrario basados en el hecho de que a pesar de ser historias diferentes tienen elementos en común, como la forma en la que fueron escritas...no solo se preguntan por la técnica sino que aventuran hipótesis sobre el propósito del autor...indican que el autor anotaba todo lo que se le ocurriera y elaboraba pequeñas historias*

*que tenían ya mucha información que podría ser utilizada después para la elaboración de novelas o cuentos más largos...* (Diario de campo 7)

Este encuentro con el fenómeno literario demostró haber sido de gran utilidad para los estudiantes pues lograron reconocer la técnica empleada por el autor para generar y desarrollar ideas, reconocieron igualmente la posibilidad de que ellos mismos utilizaran algo similar de tenerlo a la mano, pudieron ver en las *Libretas de Escritor* que les entregó el maestro en formación una prometedora oportunidad para guardar ideas que podrían serles de utilidad en el futuro.

Como resultado de analizar, interpretar, y conjeturar alrededor de los *Cuadernos de Hawthorne* los estudiantes empezaron a llevar consigo sus *Libretas de Escritores*. A continuación se presenta una muestra del uso dado por algunos de los participantes a sus libretas. Con respecto a lo anterior es importante señalar que el contenido de las libretas de muchos estudiantes es completamente secreto y desconocido incluso para el maestro en formación pues los participantes consideraron que sus libretas contienen elementos demasiado íntimos como para ser compartidos con alguien más; lo cual es muestra del impacto emocional y de la forma en la que los participantes generaron vínculos hacia sus propias producciones escritas.

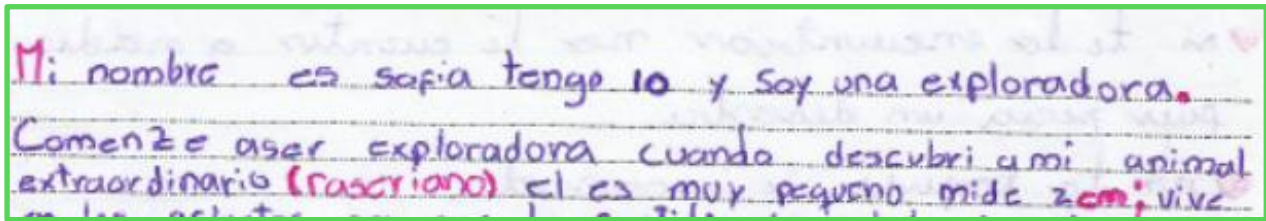


Como se puede apreciar en las imágenes los estudiantes han desarrollado o fortalecido hábitos relacionados con las prácticas de escritura por fuera del aula, fuera del contexto académico y por motivos tan variados como personales. Este hecho se consolidó como uno de los aportes más significativos que el proyecto tuvo en la vida de los participantes.

### 5.2.2 Adecuación

Indicador: El estudiante adecua sus producciones escritas en relación con necesidades comunicativas específicas.

Durante el desarrollo de este proyecto se tuvo en consideración el hecho de que para favorecer el natural desenvolvimiento de los participantes en las distintas dinámicas propuestas, desde el inicio no se les daría el tratamiento de *estudiantes*. En lugar de esto, desde el primer día se les invitó a asumirse como escritores; y en adelante se les trató siempre como a *Escritores en formación* o a *Exploradores de mundos desconocidos*.

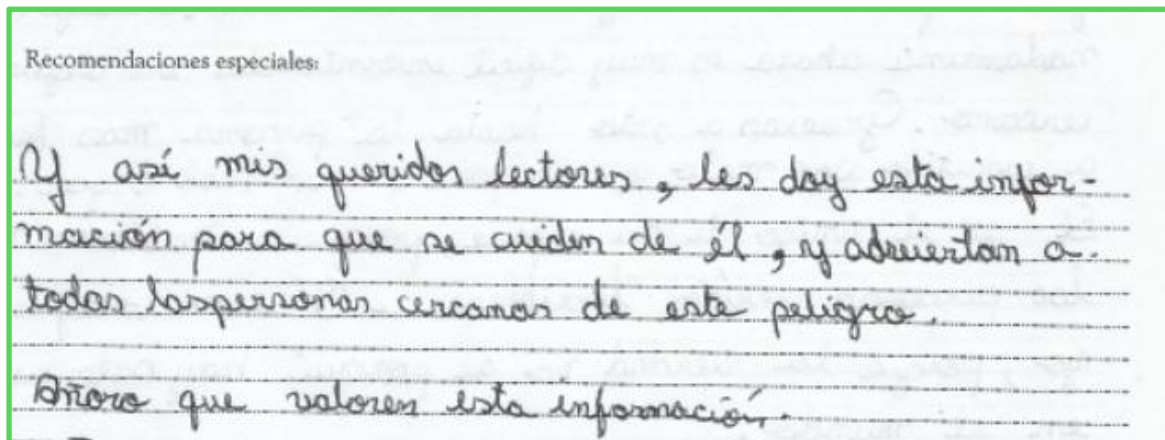


Este fragmento releva la manera en la que, ya desde las primeras actividades, los estudiantes lograron producciones escritas con altos niveles de adecuación al contexto comunicativo de cada ejercicio. De esta manera se logró que participaran de las actividades con mayor convicción y entrega. A este respecto indica RENATA que la acción de un taller de escritura está guiada por el la convicción de que los seres humanos tienen la capacidad para convertirse en escritores, indicando además que un escritor es aquella persona que tiene la voluntad, mediante el uso de sus propios recursos de expresión, de contar una historia (2010).

Debido a esto, desde la planeación, diseño y elaboración del material introductorio de cada actividad, el maestro en formación fue muy cuidadoso al procurar que cada uno de los elementos de la actividad tuviese coherencia con los objetivos de la misma; para lo cual se presentó a los estudiantes material concebido, creado y adaptado para los fines específicos del taller, relacionado directamente con el tipo de creación al que se les invitaba a participar.

Es de esta manera que las instrucciones de creación del *Animal Extraordinario*, no iban dirigidas a estudiantes sino a *Exploradores*, el formato que sirvió para depositar las ideas generales de la *Fobia recién descubierta* no fue una hoja en blanco sino todo un *Cuadro de Síntomas*, los consejos que los estudiantes recibían constantemente iban dirigidos a *Escritores*, la información relacionada con temas de gramática fue presentados como *Boletines Informativos para Escritores*, los distintos espacios de socialización de los resultados de los ejercicios de escritura tomaron nombres como *Primera Gran Convención de la Sociedad Internacional de Exploradores* o *Primera Muestra de las más extrañas Fobias Recién Descubiertas*.

Las producciones escritas de los estudiantes recogidas a lo largo de la intervención dan muestra de los distintos mecanismos empleados por los estudiantes para lograr altos niveles de adecuación los cuales no limitaron a la simple ejecución de una tarea. Estos niveles de adecuación fueron alcanzados por los estudiantes gracias a que para ellos pareció ser un juego cada una de las macro actividades propuestas. *una de las participantes pide con insistencia un formato adicional pues su primo desea hacer la actividad, afirma que se quiere llevarle un formato ya que desea que su primo se convierta también en escritor como ella...* (diario de campo) Dentro de las producciones textuales de los estudiantes se pudieron rastrear marcas muy tangibles de los mecanismos empleados para lograr altos niveles de adecuación. Es así como en las historias creadas por los estudiantes se encuentran inicios en donde se incluyeron elementos que dieron una mayor credibilidad a los sucesos que habrían de ocurrir en la historia.



El anterior es un fragmento del cierre que una de las escritoras en formación dio a una de sus creaciones; en él se aprecia la manera en la autora se asume como escritora, incluyendo además la solicitud a sus lectores de que *cuiden* de su *Animal Extraordinario* si lo llegasen a encontrar. De esta manera se evidencia que los estudiantes no solo adecuaron el contenido y desarrollo de sus textos a los requerimientos de cada tarea asignada sino que además lograron

asumir el rol que la actividad les proponía. Fue así como se evidenció que una de las fórmulas preferidas por los participantes para adecuar sus textos al contexto del ejercicio se hizo tangible por la manera en la que iniciaron el desarrollo de sus escritos. Entre los recursos más utilizados por los estudiantes más utilizadas por los escritores en formación destacan los siguientes:

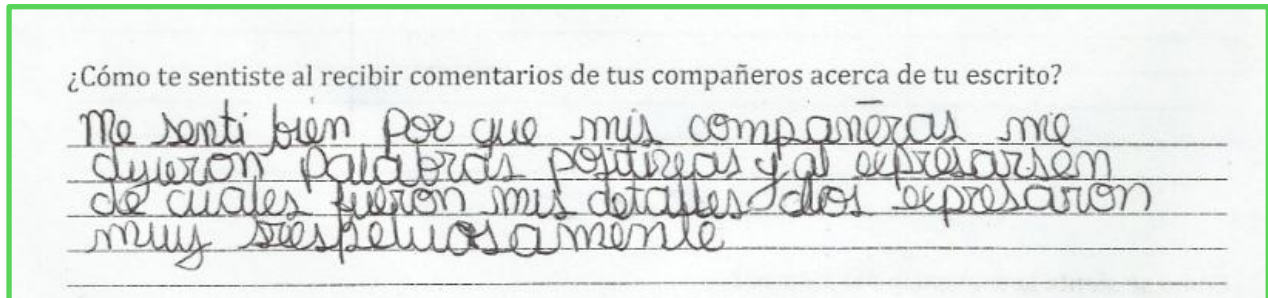
*...lograron con suprema facilidad asumir el rol que la actividad les propone, convirtiéndose en escritores o exploradores, mencionan que vieron a los pacientes, otros incluso mencionan que ellos mismos hablaron con los enfermos de la fobia, cierran los ojos para imaginar como son las cosas en la escena que imaginan, hablan al lector agradeciéndole o brindándole consejos...(diario de campo).*

En resumen se podría afirmar que las formas de expresión escrita de los estudiantes lograron niveles de adecuación bastante altos debido a que en el desarrollo de sus composiciones hicieron uso de diversos recursos lo cual garantizó que su escritura se adaptase fácilmente a las necesidades de cada escenario propuesto dentro del taller.

### **5.2.3 Interacción**

Uno de los rasgos distintivos del taller de escritura propuesto a los participantes de esta investigación tuvo como característica el intentar facilitar el acercamiento entre los participantes y sus producciones. Con respecto a la forma en la que se nutrieron los estudiantes de los aportes de sus compañeros se puede mencionar que *...a medida que transcurren las sesiones parecen preocuparse por poder escuchar bien lo que dice su compañero, por lo que tratan de escuchar atentamente al menos en el momento en el que dura la intervención de éste (Diario de campo 8)*  
*...ahora ya no solo dicen que les “gusta o no”, indican lo que les parece interesante y hacen preguntas acerca del porqué de las elecciones en el desarrollo del escrito...(Diario de campo 10)*

Además del tipo de interacción en el que los estudiantes se fijan en la forma o contenido de la producción escrita de su compañero y considerando que la información recogida durante la fase de diagnóstico y caracterización aportó valiosa información sobre las dificultades que tenían los estudiantes para escucharse mutuamente, se hizo necesario que la categoría de *interacción* indagase por el impacto que tuvo el proyecto en la forma de interacción de los participantes.



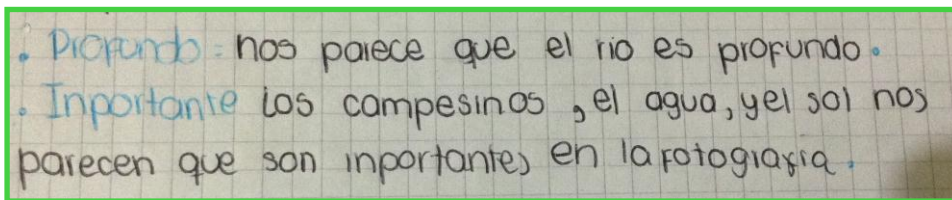
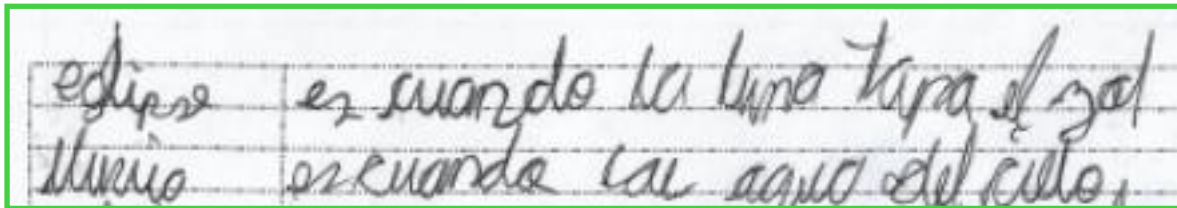
La voz de esta estudiante permite vislumbrar que no solo recibió comentarios sobre su escrito sino que además los recibió *muy respetuosamente*, esto podría con el tiempo traducirse en motivación para escribir al sentir que sus ideas son valoradas.

Como puede observarse tras lo manifestado por los estudiantes y que a su vez es cogido en los diarios de campo, los diferentes ejercicios cumplieron su función de ir poco a poco, facilitando el terreno para que los estudiantes contasen con una más amplia gama de herramientas al momento de producir ideas factibles de ser convertidas en textos. Además de esto es importante resaltar que el proyecto no solo resulto de beneficio en la parte técnica, al permitir explorar diferentes técnicas de escritura, sino que el haber participado en ejercicios en donde el material de trabajo fue su creado por ellos mismos, fue sometido a revisiones ediciones y correcciones, se pudo generar el ambiente propicio para que el estudiante utilizase el ejercicio de escritura en el aula como una oportunidad para decantar gran variedad de situaciones íntimas, sentimentales que hasta entonces no parecía haber encontrado en el aula.

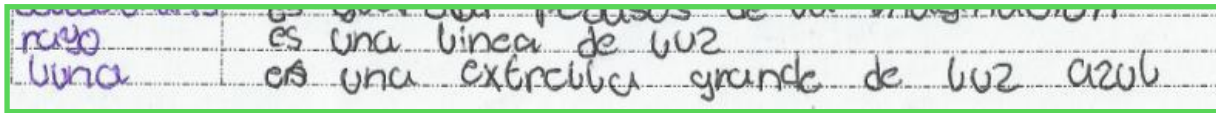
### 5.2.4 Creatividad e Imaginación

Indicador: El estudiante produce escritos en donde se evidencia el uso de su imaginación y creatividad

Dentro de una de las actividades propuestas en el diagnóstico se pedía a los estudiantes que, evitando repetir la definición que probablemente pudieran encontrar en el diccionario, utilizaran sus propias palabras para elaborar una nueva definición de alguna de las palabras brindadas. Como resultado la mayoría de estudiantes utilizaron la palabra a definir y formaron una nueva oración, la cual pese a estar bien construida no pareció ser el producto de sus propias palabras ni alejarse demasiado de la definición que se encuentra en el diccionario.

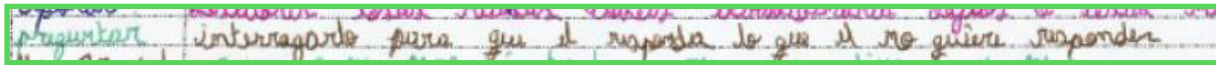


A modo de contraste a continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos en sesiones posteriores, en donde ante requerimientos de igual naturaleza los estudiantes ofrecen definiciones de mayor complejidad y elaboración, mostrando además mayores niveles en el uso de la creatividad e imaginación.

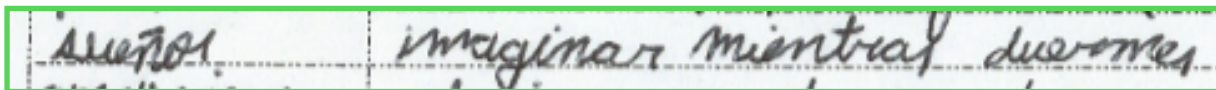


*Rayo: Es una línea de luz*

*Luna: Es una estrella grande de luz azul*



*Preguntar: Interrogarlo para que él responda lo que no quiere responder.*



Como se puede apreciar, en etapas posteriores los resultados revelan un mayor uso del componente relacionado con la creatividad e imaginación.

Con relación a la creatividad que los estudiantes demostraron en el desarrollo de la prueba diagnóstica sobresale la forma en la que a partir de el enunciado “*Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas*”, los estudiantes generaron pequeñas historias en las cuales la mayoría de ellas contaban con elementos que no solo se repetían en las historias, sino que además eran elementos extraídos del libro que habían estado leyendo durante aquel mes como parte del plan lector *Faltan 77 días*.

Una de las actividades incluidas para el ejercicio diagnóstico proponía a los estudiantes contar una historia a partir de un elemento inicial brindado de antemano por el maestro en formación. De esta manera a los participantes se les brindó el enunciado “*Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas*” el cual sirvió a manera de título. A partir de dicho elemento los estudiantes desarrollaron pequeñas narraciones en las cuales pudieron observarse diferentes rasgos relacionados con la forma en la que éstos escriben. Esta actividad fue relevante ya que al no pedir que se diera cuenta de un contenido previamente explorado por los estudiantes a modo

de resumen, planteó a los estudiantes, de forma sutil, la posibilidad de asumir el rol de creadores dentro de la práctica de lecto-escritura. Con respecto a la necesidad de que los estudiantes desempeñasen un papel creador es remarcada por Vigotzky (1986), al señalar que la actividad creadora es una de las formas en la que los individuos pueden proyectarse hacia el futuro teniendo además injerencia sobre su presente inmediato.

A pesar de contar con un inicio o título que podría resultar novedoso el material producido por los estudiantes en dicha actividad reflejó que los componentes de sus historias prácticamente no se apartaban de las escenas comunes en la vida diaria de los estudiantes. Algunos de estos elementos fueron el hecho de que los personajes de sus historias fuesen estudiantes, que *asistieran a un bonito colegio*, las actividades realizadas por los personajes durante los descansos, los personajes secundarios eran *otros estudiantes a los que nunca les mandan onces, niños que piden dinero en las calles*. En otras de las respuestas contenían los personajes dedicaban sus tardes a las mismas actividades realizadas por los estudiantes, *jugaban Xbox, Call of duty o World of War...*

A continuación se presenta una muestra tomada del diagnóstico y que refleja de la manera en la que el insumo para la elaboración de estos primeros textos se hallaba conformado por las situaciones más cotidianas e inmediatas en el diario vivir de los estudiantes sin que se propusiese algún tipo de reflexión que llevara al estudiante a proponer una posible alternativa para la realidad que le circunda.

Cuando le sirvieron el té las ventanas  
 estaban cerradas  
 Había una vez en un país muy lejano en donde existía unos  
 mellizos llamados martin y martina-ellos eran muy inteligentes  
 y muy juiciosos ellos tenían un colegio muy bonito y muy adecuado  
 en los descansos solían jugar los dos lo pasaban muy divertida y también  
 jugaban muy chess, los onces les parecían muy ricos pero lo que  
 más les gustaba eran sus amigos y amigas. Pero un día ellos estaban  
 en el parque y se le acercaron unos niños pidiéndoles comida,  
 al parecer nunca les mandaban onces a esos niños  
 Ellas al ver a estos niños les dio pena y compartieron con ellos  
 su comida. Al día siguiente los mismos niños aparecieron, pero  
 esta vez pidiéndoles ser sus amigos y apoyándoles en cualquier circunstancia, los mellizos  
 aceptaron y así los sirvió pero cada uno de los grupos y esta gran historia llega a su fin

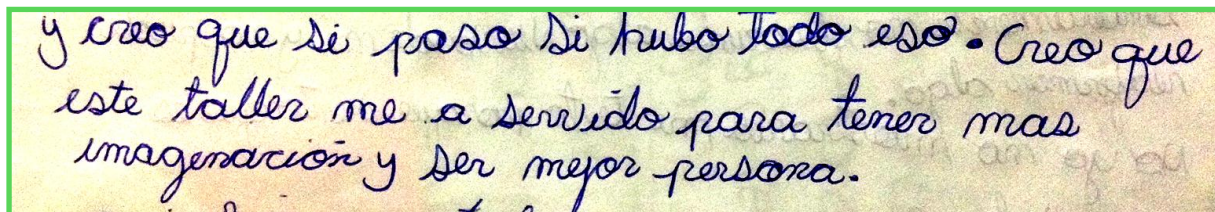
La originalidad fue otro de los elementos que poco se evidencian dentro de las producciones ya que en muchos de los casos los estudiantes recurrieron a situaciones y escenarios presentes en libro *Faltan 77 días* el cual habían estado leyendo en sesiones anteriores. Con lo anterior no se pretende señalar que para escribir con creatividad e imaginación se tenga que escribir sobre cosas novedosas y no se pueda recurrir a lo que nos rodea; al contrario, para Niño y Pachón escribir con creatividad e imaginación incluye además la posibilidad de escribir sobre la realidad que se conoce reflexionando sobre la misma y planteando además otras alternativas que permitan la transformación del mundo conocido por los estudiantes (2009). Esto último resulta de vital importancia para entender el impacto real que generó el proyecto en la vida de los estudiantes. En relación con el desarrollo de esta categoría se puede afirmar que la percepción general que queda tras haber finalizado el proyecto es que a medida que avanzaban las sesiones los estudiantes iban desarrollando o puliendo las herramientas necesarias para aplicar creatividad e imaginación a sus producciones escritas.

Con respecto a la evolución de el componente imaginativo en la escritura es importante resaltar el caso de varios estudiantes quienes en las primeras sesiones no parecía encontrar las

ideas necesarias para dar vida a sus escritos. Las primeras impresiones apuntaron a que esto se debía a falta de seguridad en la calidad de sus propias ideas lo que a la vez se reflejaba en la falta de confianza en sus propias capacidades creadoras. Esto es evidenciable en extractos de diarios de campo xxxx en los cuales los estudiantes manifiestan que *"...es que no se me ocurre nada...¿Cómo así? Es que no sé que hacer...¿por qué a ella sí le queda chévere y a mí no?...es que no quiero que lean el mío porque es muy bobo...solo tú lo lees es que ellos se ríen..."* ?  
(Diario de campo 7)

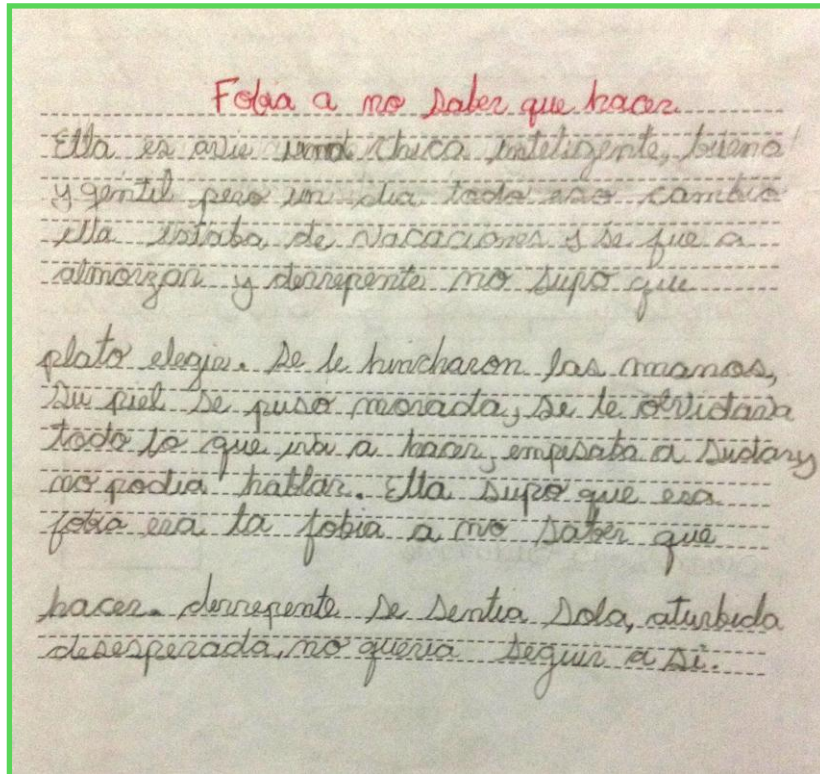
Dentro del desarrollo del proyecto se pudo observar la manera en la que cada estudiante lidió con sus propios obstáculos, temores y demás limitantes que generaban inhibiciones en las etapas iniciales de la intervención; de esta manera y tras el paso de las sesiones los estudiantes demostraron de diversas maneras no solo el haber desarrollado más confianza hacia sus propias habilidades sino que en algunos casos lograron utilizar la escritura como un escenario de catarsis en donde se confrontó aquello que cada cual identificó como sus propias limitaciones.

Muestras de esto puede encontrarse en las composiciones realizadas por una estudiante quien utilizó como material para sus escritos su realidad más cercana, la indecisión, la inseguridad y la escasez de ideas que según ella la aquejaban. De acuerdo a las palabras de la estudiante participar en las distintas dinámicas de escritura fue de gran provecho no solo para el desarrollo de sus habilidades de expresión escrita.



y creo que si paso si hubo todo eso. Creo que este taller me a servido para tener mas imaginacion y ser mejor persona.

Teniendo en cuenta lo afirmado por la estudiante con relación a la forma en la que el taller le resultó útil en la medida que ahora *tiene más imaginación* es necesario tener en cuenta una de sus ulteriores producciones en busca de elementos que den muestra de aquello.



En el escrito resulta evidente la forma en la que la estudiante no solo habla de su realidad, *el nunca saber qué hacer*, sino que intenta utilizar la escritura para comprender el porque de su situación, y finalmente reírse de lo excéntrico de las circunstancias. De esta manera, al hablar de su realidad reflexionando sobre la posibilidad de cambiarla se está adentrando en los terrenos de la creatividad e imaginación de acuerdo a los planteamientos anteriormente expuestos.

## 6. CONCLUSIONES

La presente propuesta de proyecto de aula giró en torno al impacto que tuvo para el desarrollo de las habilidades del lenguaje, particularmente su forma escrita, la inclusión del taller de escritura creativa en el fortalecimiento de los procesos de producción escrita, de desarrollo de la expresión creativa y del uso de la imaginación en el ámbito escolar; todo esto conjugado con la necesidad de propiciar la reflexión alrededor de la interacción que tienen los estudiantes en la escuela, y tomando en consideración el proceso llevado a cabo con los participantes de este proyecto de aula, se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

a) Incluir dentro de las dinámicas que tienen lugar en aula dinámicas que permitan que el material de trabajo provenga del mundo interior de los estudiantes es de vital importancia para el desarrollo de su personalidad, esto debido a que la escuela no puede ser un lugar en donde los sujetos dejan de ser ellos mismos para convertirse en estudiantes. Así que es necesario que el desarrollo de los contenidos de la clase vaya a la par con la exploración que cada sujeto pueda hacer de su propia subjetividad, solo así el proceso de aprendizaje que éste siga puede llegar a ser realmente significativo.

b) Resulta necesario proponer entornos de aprendizaje en los cuales los roles tradicionales de maestros y estudiantes rebasen sus límites de forma tal que el maestro no se asuma como la figura que ostenta el saber mientras que el estudiante poco tiene que aportar a la construcción de conocimiento. Esto teniendo en cuenta que el estudiante va a la escuela en busca de un entorno que le permita aprender a conocer y dentro de ese aprender a conocer está también el aprender a conocerse; proceso que necesariamente implica que su voz tiene que ser escuchada en aras de que el proceso formativo resulte tan enriquecedor para todas las partes que en él intervienen.

c) Resulta evidente que los procesos de expresión escrita se ven fortalecidos con la inclusión del taller de escritura creativa ya que éste tipo de dinámicas hacen del salón de clase un escenario de reflexión y experimentación en torno al fenómeno del lenguaje. Al ser un escenario de reflexión se logra propiciar que el estudiante tome consciencia sobre su propio desarrollo, lo cual redundará en beneficios como es el fomento de la autonomía del estudiante frente al proceso que lleva en el aula. De igual manera se logra dar solución a problemas de *cómo se escribe* y de *para qué se escribe en la escuela*.

d) Propiciar espacios en el aula para que el estudiante pueda socializar sus creaciones y a la vez acercarse a la creación de sus compañeros indispensable pues esto favorece la aparición de actitudes elementales como lo son el saber escuchar y respetar el momento y la palabra del otro.

d) Trabajar con la modalidad de taller resulta supremamente interesante dentro del aula ya que en todo momento se está haciendo algo, por lo que el estudiante demuestra sentirse sumamente interesado por saber *qué* es ese algo que va a hacer en cada sesión. Esto evidentemente hace que el evento de la enseñanza – aprendizaje resulte mucho más placentero tanto para estudiantes como para docentes.

e) Ayudar a que el estudiante reconozca a en la escritura un proceso que no se da en un solo acto resulta trascendental pues al trabajar en procesos de generación de ideas, elaboración de borradores, procesos de relectura, de reelaboración y de confección de versiones definitivas es útil al estudiante en la medida que le ayuda a forjar hábitos de constancia, autorregulación, autonomía y autocorrección que a la vez le hacen partícipe activo de su desarrollo y aprendizaje.

Se puede concluir entonces que, dadas las condiciones de la población con la que se trabajó en relación con el uso del lenguaje, el haber incluido el taller de escritura creativa en la modalidad

de proyecto de aula generó un impacto positivo no solo en el fortalecimiento de los procesos de expresión escrita sino en el componente emocional y afectivo de los estudiantes de 502 del Instituto Pedagógico Nacional, lo que a su vez permitió que la escritura desbordara los límites del ámbito escolar para convertirse en una necesidad esencial en la vida de los estudiantes.

## 7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Diagnóstico Localidad Usaquén Sector Hábitat*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Álvarez, A. (2012) *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones OCTAEDrO, S.L.

Bal, M. (1998). *Teoría de la narrativa. Introducción a la narratología*, Madrid, Cátedra.

Cámara de comercio de Bogotá. (2006). *Perfil económico y empresarial Localidad Usaquén*. Bogotá: Cámara de comercio de Bogotá.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Chomsky, N. (1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.

Cuetos Vega, F. & De Vega, M. (1999). *Psicología del Lenguaje. Cap 8, Procesamiento del discurso*. España: Trotta.

Fajardo Sánchez, M. (2013). *La Escritura como libre expresión en los estudiantes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Foronda Ramírez, D. (2013). *La escritura creativa, una oportunidad para fomentar la lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Instituto Pedagógico Nacional. (2006). *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Goldberg, N. (2013). *El gozo de escribir. El arte de la escritura creativa*. Barcelona: La Liebre de Marzo, S.L.

Halliday y Hasan. (1976) citado en Salas, C. (2011). *Los elementos cohesivos en el discurso académico escrito*. Revista Legenda, vol 15.

Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon.

Larringan, L. (2011). *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Serie: Didáctica de la Lengua y la Literatura/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado*. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

Melero, Noelia. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las Ciencias Sociales*. Sevilla: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla.

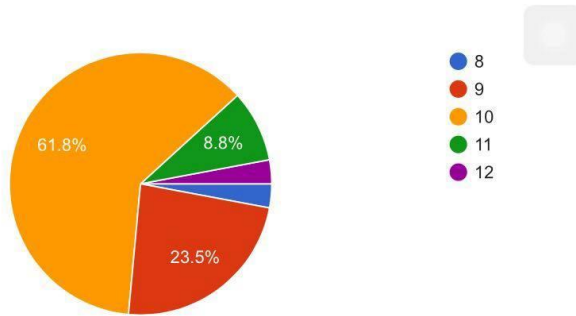
Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Neri, M.. (2004). *El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa en los niños de tercer grado*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Niño, V, Pachón, T. (2009) *Cómo formar niños escritores*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Niño, V. M., Pachón T. (2009) *Cómo formar niños escritores* Bogotá, Ecoe Ediciones.
- Ministerio de Cultura. (2010) *Guía para talleres de escritura creativa Creación y planeación*. Bogotá. Taller de Edición Rocca S.A.
- Ong, W. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. (1987). Traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México, 2da. imp. 1997.
- RELATA, Red de Escritura Creativa (2010). *Guía para talleres de escritura creativa*. Bogotá. Rocca S.A.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.
- Santamaría, A. (2000). *La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos*. En: Anuario de Psicología, vol. 31 n.4. pag. 139 – 161
- Thomas, J. (2000). *Review\_of\_project\_based\_learning*. Recuperado de [http://www.bie.org/research/study/review\\_of\\_project\\_based\\_learning\\_2000](http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000)
- Vásquez, F. (2011). En Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Vol 41, Pág. 17.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.
- Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

## 8. ANEXOS

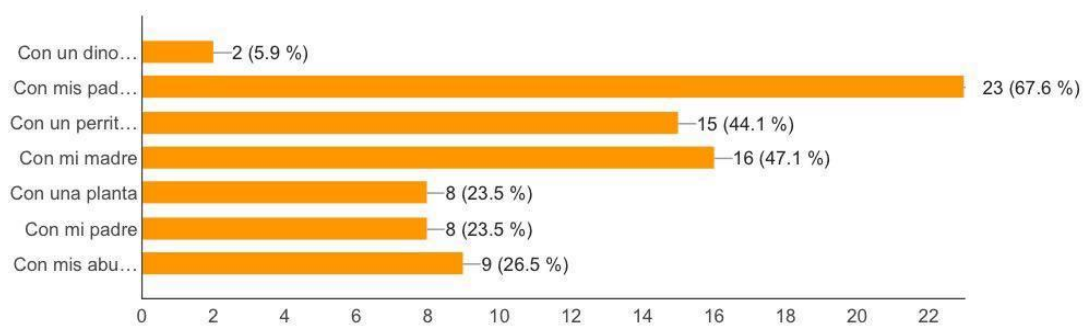
Gráfica 1.

¿Cuántos años tienes? (34 respuestas)



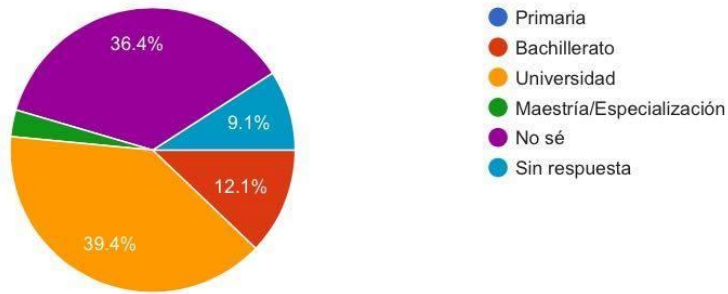
Gráfica 3.

¿Con quién vives? (34 respuestas)



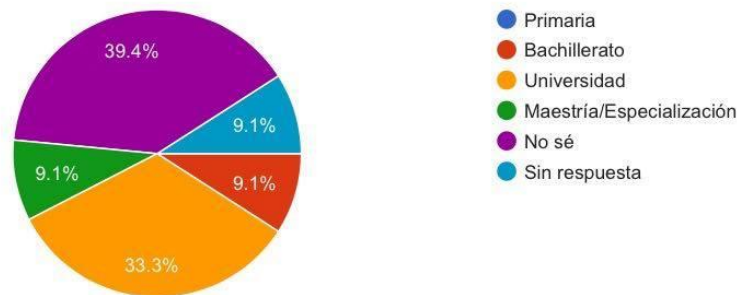
Gráfica 4.

Nivel de estudio del padre (33 respuestas)



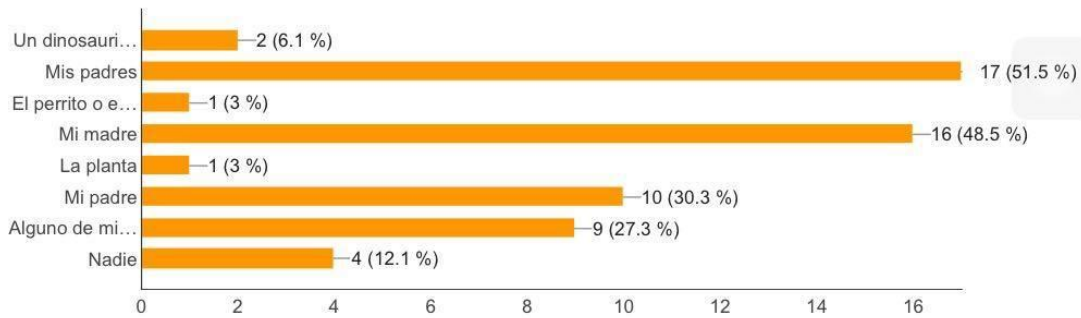
Gráfica 5.

Nivel de estudio de la madre (33 respuestas)

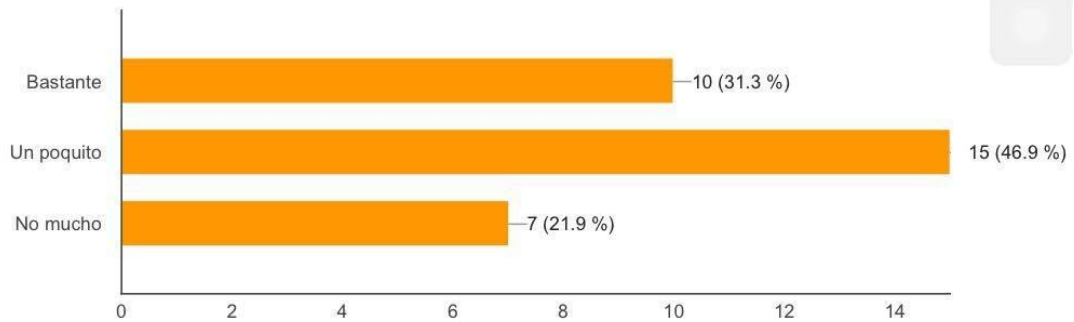


Gráfica 6.

¿Quién te ayuda con las tareas? (33 respuestas)



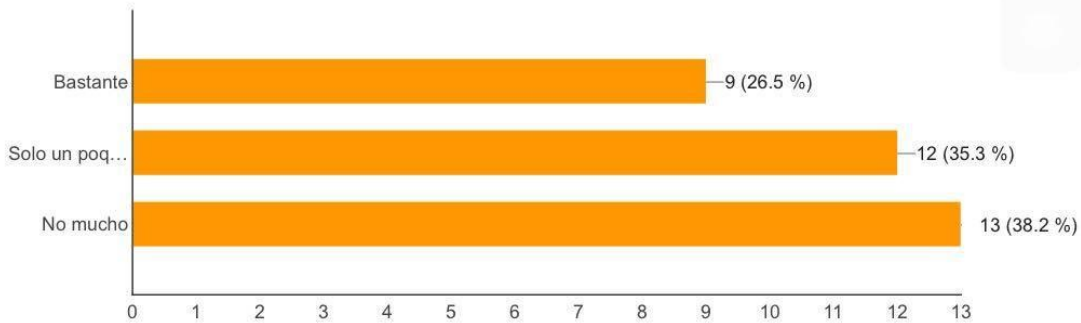
¿Te gusta leer? (32 respuestas)



Gráfica 7

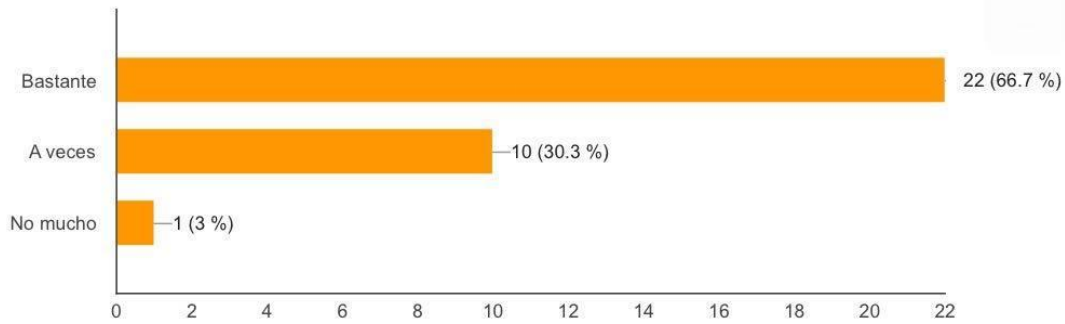
Gráfica 8.

¿Te gusta escribir? (34 respuestas)



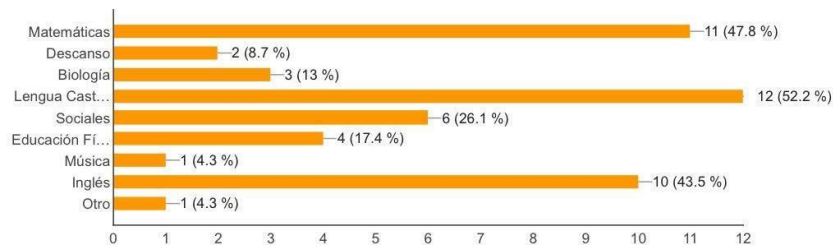
Gráfica 9.

¿Te gusta dibujar? (33 respuestas)



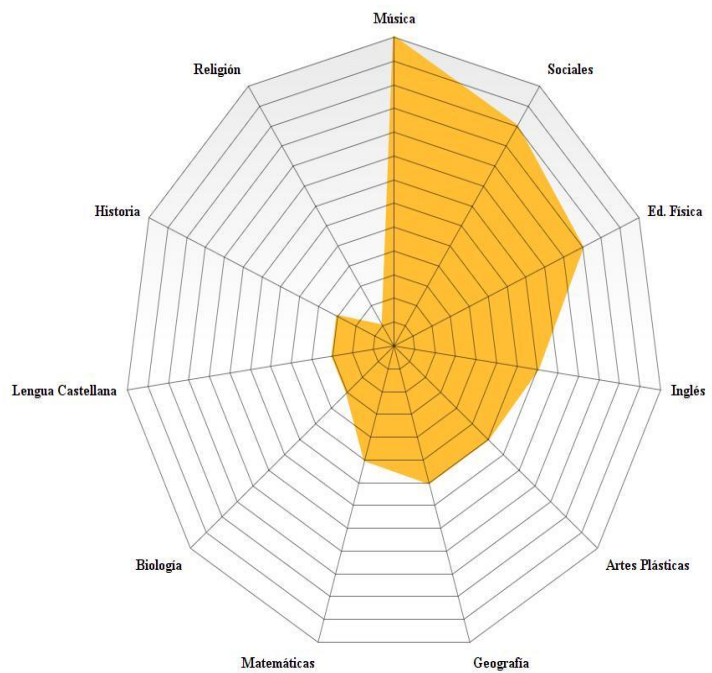
Gráfica 10. ¿En cuáles materias te va mal?

(23 respuestas)

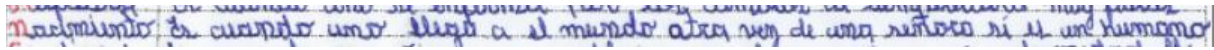


Lengua Castellana aparece como la materia en la que una menor cantidad de estudiantes sienten que les va bien.

Gráfica 13. ¿Cuáles son tus tres materias favoritas?

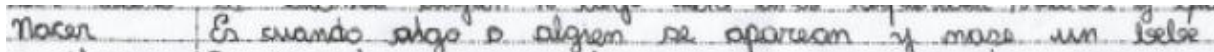


**Resultados obtenidos durante la segunda fase del proyecto, en donde se puede apreciar que ante la actividad de *Desmenuzamiento* o definición del término con palabras de los estudiantes, éstos generaron respuestas que resultaron novedosas.**



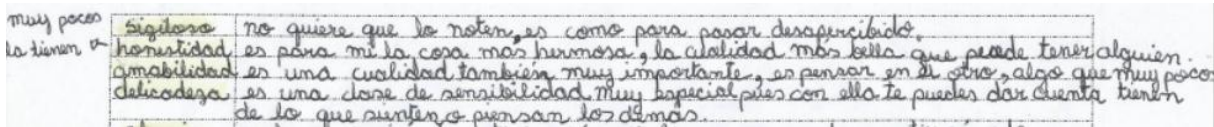
Nacimiento: Es cuando uno llega al mundo a través de una señora si es un humano.

Nacimiento: Es cuando uno llega al mundo a través de una señora si es un humano.



Nacer: Es cuando algo o alguien se aparean y nace un bebé.

Nacer: Es cuando algo o alguien se aparean y nace un bebé.



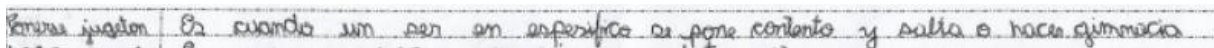
muy pocos  
 la tienen o  
 Sigiloso: no quiere que lo noten, es como para pasar desapercibido.  
 honestidad: es para mí la cosa más hermosa, la cualidad más bella que puede tener alguien.  
 amabilidad: es una cualidad también muy importante, es pensar en el otro, algo que muy pocos hacen.  
 delicadeza: es una clase de sensibilidad muy especial pues con ella te puedes dar cuenta también de lo que sienten o piensan los demás.

Sigiloso: No quiere que lo noten, es como para pasar desapercibido.

Honestidad: Es para mí la cosa más hermosa, la cualidad más bella que puede tener alguien.

Amabilidad: Es una cualidad también muy importante, es pensar en el otro, algo que muy pocos hacen.

Delicadeza: Es una clase de sensibilidad muy especial pues con ella te puedes dar cuenta también de lo que sienten o piensan los demás.



Ponerse juguetón: Es cuando un ser en específico se pone contento y salta o hace gimnasia.

Ponerse juguetón: Es cuando un ser en específico se pone contento y salta o hace gimnasia.



!!!Únicamente para escritores y exploradores!!!

## **BOLETÍN INFORMATIVO ACERCA DE LAS PROPIEDADES DE LOS TEXTOS.**

Apreciados escritores:

Como ya bien sabemos, para construir buenos textos no basta con tener buenas ideas. Es necesario que nuestras buenas ideas se relacionen con armonía dentro de nuestro escrito. Lograr esta armonía no es tan difícil pero sí es de cuidado. Para lograr esta armonía de la que te hablo es necesario tener en cuenta dos elementos importantísimos a la hora de escribir.

### **La coherencia**

Cuando un texto tiene coherencia puede ser leído y comprendido sin mayores dificultades. Para esto es necesario escoger muy bien el tema del que queremos hablar y las ideas que necesito poner en el texto para que se entienda todo lo que quiero decir. Si solo utilizo la mitad de las ideas mi texto puede terminar siendo incoherente ☹️.

**¡Alerta!** Si las ideas que utilizo para formar mi texto no tienen un orden adecuado nadie va a poder entender lo que escribo. ☹️

**Consejo 1:** *Ordenar adecuadamente las ideas antes de escribir el texto.*

Antes de comenzar a escribir es conveniente hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de texto voy a escribir?
- ¿Qué sensación deseo causar en quien lo lee?
- ¿Cuáles son las ideas que deseo plasmar?
- ¿Cuáles ideas van a ir al principio y cuáles al final?
- ¿Cómo van a estar unidas las ideas?
- ¿Los detalles que brindo son suficientes para que mi lector me entienda completamente?

Entonces la coherencia es utilizar las ideas que sean necesarias, sin omitir ninguna. Brindar suficientes detalles para que todo que de lo suficientemente claro.

**Consejo 2:** *No puedo hablar del tratamiento de la fobia si antes no he mencionado que existe una fobia y si no he mencionado cuales son sus síntomas aún.*

## PRUEBA PARA PEQUEÑOS ESCRITORES

**Hola. La prueba que tienes en tus manos es bastante especial y diferente a todas las demás pruebas que has presentado en el colegio porque en esta prueba no hay respuestas malas. Todas las respuestas son especiales, así que te invitamos a contestar con la mayor tranquilidad del mundo. Gracias.**

1. Te hemos entregado una imagen muy interesante, se trata de un cuadro famoso en la historia del arte. Queremos que nos digas que elementos ves en ese cuadro y que historias crees que podrían suceder allí adentro, para eso puedes utilizar una *lluvia de ideas*.

2. Entre los integrantes de tu grupo van a crear una historia teniendo en cuenta la siguiente oración:

*Cuando le sirvieron el té las ventanas estaban cerradas*

Puedes utilizarla como título o como la primera frase de la historia, cada uno de ustedes escribirá al menos tres renglones y al final veremos que historia han creado.

3. Palabras perdidas del diccionario

Te vamos a dar tres palabras y necesitamos que nos digas qué significa cada una de esas palabras para ti. Necesitamos que nos des la definición pero utilizando tus propias palabras y evitando repetir la definición que podemos encontrar en un diccionario.

Gracias por participar en esta prueba.

FORMATO OFICIAL DE REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN DE ANIMALES  
EXTRAORDINARIOS

La Sociedad Mundial de exploradores se enorgullece en presentar:

Nombre del animal extraordinario:

Nombre del explorador que lo descubrió:

Fecha del avistamiento:

Especificaciones:

