# Voces que se escriben: Propuesta pedagógica para fomentar la escritura creativa

Sara Camila González Cadena

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Departamento de lenguas

Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

Bogotá, D. C.

2026

# Índice

Introducción ..... 8

Capítulo 1. Problema ..... 10

1.1 Contextualización ..... 10

1.1.1 Institucional ..... 10

1.1.2 Caracterización ..... 12

1.2 Diagnóstico ..... 18

1.3 Delimitación del problema ..... 23

1.4 Justificación ..... 25

1.5 Pregunta Problema ..... 27

1.6 Objetivo General ..... 27

1.7 Objetivos específicos ..... 27

Capítulo 2. Referentes teóricos ..... 28

2.1 Antecedentes del estudio ..... 28

2.2 Marco Teórico ..... 34

2.2.1 La producción escrita ..... 34

2.2.2 Componentes y fases ..... 36

**2.2.3 Propiedades del texto escrito** ..... 39

2.2.4. Escritura creativa ..... 41

Capítulo 3. Diseño metodológico ..... 45

3.1 Enfoque de investigación....45

3.2 Tipo de Investigación....46

3.3 Técnicas e instrumentos....47

3.3.1 Observación participativa....47

3.3.2 Encuesta....48

3.3.3 El diario de Campo....48

3.3.4 La prueba diagnóstica....49

3.3.5 La rúbrica....**¡Error! Marcador no definido.**

3.4 Categorías de análisis y Matriz categorial....49

3.5 Población....50

3.6 Consideraciones éticas....51

Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica....53

4.1 Fase de planeación. Primeros trazos....54

4.2 Fase de acción. Arquitectura de la palabra....54

4.3 Fase de observación. Manos a la palabra....56

4.4 Fase de observación. Ecos de la palabra....58

Capítulo 5. Análisis de resultados....60

5.1 Fase de planeación. Primeros Trazos....61

5.2 Fase de acción Arquitectura de la palabra....62

5.3 Observación Manos a la palabra....65

5.4 Fase de evaluación. Ecos de la palabra.....67

Capítulo 6. Conclusiones.....70

Capítulo 7. Recomendaciones.....72

Referencias.....73

Anexos.....77

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios, pues cada logro alcanzado ha sido posible gracias a Él.

A mi madre, Clara, por su apoyo incondicional, por acompañarme y sostenerme en cada paso de este camino; y a mi padre, Juan Carlos, quien me introdujo en el pensamiento crítico y la rebeldía.

A mi hermana, Lissa, por reconocer en mí un gran potencial y fortalecer mi confianza con cada una de sus palabras.

A Tatiana, por ser un soporte emocional invaluable en los momentos más difíciles.

A mis maestros y a mi asesora de trabajo de grado, cuyo conocimiento y dedicación fueron fundamentales en mi formación académica.

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi segunda casa, donde recibí una educación de calidad y, sobre todo, aprendí a ser persona. Este logro es para ustedes y gracias a ustedes.

Finalmente, a todas las personas que hicieron parte de este proceso, expreso mi más sincera gratitud.

## Resumen

La presente investigación tiene por objetivo fortalecer la producción escrita de las estudiantes del grado 905 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño mediante la implementación de la propuesta pedagógica *Voces que se escriben*, basada en la escritura creativa. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con tipología de investigación-acción que se organizó en cuatro fases: planeación, acción, observación y evaluación. Para la recolección y análisis de la información se crearon y emplearon instrumentos como rúbricas, diarios de campo, observación participativa y una encuesta. Los resultados evidenciaron una mejora moderada en las propiedades textuales y en los procesos de escritura, así como un fortalecimiento significativo en la dimensión expresiva y creativa. De igual manera, se observó mayor apropiación de la escritura como práctica significativa, favoreciendo la exploración de experiencias personales y la construcción de una voz propia. Se concluye que la integración de la escritura creativa en el aula favorece tanto el desarrollo académico como la expresión personal, permitiendo resignificar la escritura como un proceso de creación, reflexión y construcción de sentido.

## Abstract

The present study aims to strengthen the written production of the 905th-grade students at Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño through the implementation of the pedagogical proposal *Voices That Are Written*, based on creative writing. This research was developed under a mixed-methods approach, with an action-research typology organized into four phases: planning, action, observation, and evaluation. For the collection and analysis of information, instruments such as rubrics, field journals, participant observation, and a survey were employed. The results showed a moderate improvement in textual properties and writing processes, as well as a significant strengthening of the expressive and creative dimension. Likewise, a greater appropriation of writing as a meaningful practice was observed, fostering the construction of an authentic voice and the exploration of personal experience. It is concluded that the integration of creative writing in the classroom promotes both academic development and personal expression, allowing writing to be redefined as a process of creation, reflection and meaning-making.

## Introducción

La enseñanza de la escritura en el contexto escolar representa un desafío, razón por la cual han surgido una serie de propuestas pedagógicas para desarrollar esta habilidad. La presente investigación tiene como propósito generar espacios seguros de expresión creativa, reflexiva y consiente; para fortalecer el proceso de escritura. Surge luego de observar y reconocer las principales necesidades de las estudiantes del grado 905 del Liceo femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, durante la clase de lengua y literatura. Fue posible evidenciar dificultades en las propiedades textuales para cumplir con la calidad comunicativa de un texto; el desconocimiento del proceso mismo y la ausencia de voz propia y falta de motivación. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo el fortalecimiento del proceso de escritura en las estudiantes del grado 905 del Liceo femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, a partir de una propuesta pedagógica basada en la escritura creativa.

En este marco, se comprende la escritura a partir del modelo cognitivo de Flower y Hayes, quienes la presentan como la habilidad cognitiva de orquestar y organizar una serie de procesos de pensamiento de carácter cíclico, que ocurren en un entorno social y cultural, realizando una transformación activa del conocimiento. Asimismo, la escritura creativa es la alternativa abordada, que permite a las estudiantes la exploración de sus experiencias, emociones e ideas, favoreciendo no solo el proceso, sino también la autorreflexión, la construcción de identidad y subjetividad. De modo que, la escritura y el proceso mismo, pasan de concebirse como una tarea meramente académica, a un espacio de expresión y transformación.

Esta investigación se enmarca en un enfoque mixto debido al uso de datos cualitativos y cuantitativos, con un diseño de investigación acción, ya que permite observar e intervenir de manera directa dentro del aula y analizar los cambios generados a partir de la implementación

propuesta. El presente trabajo no solo busca la respuesta a una problemática específica, también la reflexión frente a la enseñanza del proceso la escritura, entendida como una herramienta fundamental para la expresión, el pensamiento crítico y la construcción del sujeto.

# Capítulo 1. Problema

Para el primer capítulo se aborda la contextualización de la institución educativa y la caracterización de la población de este trabajo de investigación. Se tomó en cuenta el Proyecto Institucional Educativo (PEI) del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, como también las observaciones participativas realizadas y plasmadas en los diarios de campo, además de una encuesta llevada a cabo por las estudiantes del curso 905 Jornada única. Posteriormente, se encuentra el diagnóstico en el que se identifican las habilidades comunicativas tales como la producción oral, la producción escrita y la comprensión lectora. A partir de lo anterior, en el siguiente apartado se plantea la delimitación del problema, seguido de la justificación, en donde se evidencia la pertinencia de la investigación y en las últimas dos secciones se presenta la pregunta problema, el objetivo general y los específicos que orientan este trabajo.

## 1.1 Contextualización

### 1.1.1 Institucional

El presente trabajo se realizó en la institución educativa de carácter público; Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, ubicado en la ciudad de Bogotá en la localidad Rafael Uribe Uribe, barrio San Jorge Sur, en la dirección Avenida Caracas N 24 - 24 Sur. Para esta caracterización institucional se hace una breve reseña histórica, seguida de los programas y grados que ofrece. Finalmente, la visión y proyección del colegio de acuerdo con el PEI (2022).

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, se fundó en el año 1916 por Diego Garzón, párroco de Las Cruces. Inicialmente, adoptó el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios, buscaba la preparación de la mujer en las labores del hogar. Luego, cambia su ubicación, como también su nombre a Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para

señoritas ubicándose en la Calle 15 con carrera 15. En el año 1941 se traslada a la actual sede ubicada en la Avenida Caracas N 24 - 24 sur. Para 1960 adopta el nombre Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño y en el año 2002 el colegio empieza a ser propiedad del Distrito Capital, luego de una protesta estudiantil al anunciarse el cierre del colegio, teniendo ésta éxito y dándole continuidad a la institución.

En la actualidad, el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, brinda los niveles de educación en preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media con líneas de profundización en Artes y diseño , Ciencias Básicas, como, Biología, química, Física y C. Naturales, Educación física y Deportes y Lenguas y Humanidades; Inglés y Francés. Adicionalmente, el programa volver a la Escuela y Nocturna de Educación para Adultos con jornadas en la mañana, tarde, noche y fines de semana para jóvenes y adultos, en el 2022 el colegio contaba con 5.126 estudiantes matriculadas en educación regular (PEI, 2022).

Por otra parte, la institución está implementando el bachillerato internacional que de acuerdo con la visión presentada en el PEI (2022) se espera que el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, se reconozca internacionalmente por la calidad del servicio en el contexto del bachillerato internacional (IB), de igual forma por su modelo educativo plurilingüe y la excelencia en el dominio de saberes fundamentales para la sociedad del conocimiento y la convivencia. A su vez, menciona que la liceísta debe ser comprometa con la transformación social asumiendo posturas relacionadas con sus saberes, contexto y cotidianidad, por medio de la comunicación asertiva de pensamiento autónomo, reflexivo, analítico y crítico, capaz de proponer soluciones, asumir las responsabilidades y tomar decisiones.

### 1.1.2 Caracterización

Para la caracterización de la población, se implementaron como herramientas de recolección de datos la observación participativa, plasmada en los diarios de campo (Ver Anexos 1,2,3) y una encuesta (Ver Anexo 4) realizada a 28 estudiantes del curso 905 de la institución educativa; Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño jornada única en la segunda mitad el año 2025.

La observación participativa involucra al observador, llegando a identificarse con el grupo estudiado, comprendiendo así actividades y sentimientos, lo que permite entender la organización cultural (Aranda, 2009). De igual forma Hernández Sampieri et al. (2022) presenta el diario de campo como la herramienta que se utiliza para el registro de anotaciones iniciales y posteriores a la observación, las cuales pueden ser directas, interpretativas, temáticas y personales. Para este trabajo, se llevaron a cabo tres observaciones que tenían por objetivo reconocer las habilidades lingüísticas de clase, como también, el manejo y desarrollo de las mismas.

En la primera observación (ver anexo 1), la actividad principal fue la exposición de los escritos de autoría propia, de acuerdo con el tipo de texto que la maestra les otorgó (cuento, fábula, artículo de opinión). Durante dichas presentaciones, fue posible evidenciar los nervios y el temor de las alumnas por hablar al frente de sus compañeras, si bien el desempeño en general fue bueno, se reconoció un alto porcentaje de estudiantes que no crearon textos propios, sino que utilizaron Inteligencias Artificiales (IA). Esto fue posible determinarlo junto con la maestra al transcribir los textos en el buscador de internet. Consecuentemente, las alumnas presentaron mayores dificultades al hablar de un tema que no conocían en comparación con quienes crearon sus escritos y, por ende, eran capaces de identificar las partes. De acuerdo con lo anterior, fue posible evidenciar la falta de voz propia y creatividad, además lo desafiante que resulta crear

textos de su propia autoría. Por otro lado, se reflejó la seguridad que les genera hablar sobre temas que conocen.

La segunda observación (ver anexo 2), tuvo como actividad principal la elaboración de diferentes tipos de noticias (deportiva, de opinión, cronológica, informativa, etc.) basada en el contexto escolar de la institución. Estos escritos grupales eran para ser presentados en la semana del Liceísta. La tarea conllevó dudas frente a cómo empezar a escribir, las estudiantes solicitaban ayuda de las maestras, para asegurarse que lo estaban haciendo bien. Por esa razón, se les pidió iniciar con el reconocimiento de las características y elementos del tipo texto que les correspondió, con el objetivo de realizar una estructura inicial. Con esa instrucción se notó menor confusión y mayor claridad para iniciar con la redacción, así se hizo una lluvia de ideas de los posibles temas a tratar. Hubo una disposición positiva frente a la clase y la actividad, pero, se reconocieron las dificultades que poseían para iniciar con la creación de un texto, no se identificó el proceso de escritura ya que no había una planificación previa, además se evidenció la falta de seguridad.

La tercera y última observación (ver anexo 3) tuvo como actividad principal un taller de lectura, para este, la maestra entrego unas hojas con la reseña de una serie de Netflix que abordaba el acoso en un entorno académico, lo que conllevo al asesinato de una estudiante. La lectura se realizó en voz alta, de vez en cuando, la maestra detenía con el objetivo de abordar preguntas para aclarar y enfatizar la información, la participación fue positiva. Después, cada estudiante respondió en un taller escrito una serie de preguntas relacionadas con la información explicita, implícita, y por último, una reflexión sobre la situación de la serie en su propio contexto.  Se evidenció fallas en la lectura en voz alta y dudas frente al desarrollo del taller, sin

embargo, respondieron asertivamente y realizaron reflexiones pertinentes. Cabe agregar que se encontraron estudiantes realizando el taller con ayuda de Inteligencia Artificial.

A partir de las observaciones, se concluyó que las estudiantes del grado 905 presentaron disposición e interés en clase y participaron de forma activa, especialmente en actividades guiadas; sin embargo, se evidencian dificultades notorias para la producción de textos propios. Asimismo, el uso recurrente de herramientas de Inteligencia Artificial hizo notoria la falta de confianza, creatividad, motivación y dominio en la escritura, lo cual repercutió en su habilidad para exponer y la confianza para hablar en frente de sus compañeras. No fue posible identificar un proceso de escritura, de hecho, se evidenció el reto que conllevó empezar a escribir. También, se observó que, con la orientación del docente y estrategias de organización textual, las estudiantes mejoraron su desempeño y muestran mayor seguridad, esto señala la necesidad de fortalecer de manera sistemática las competencias de escritura y oralidad. Igualmente, que el acompañamiento en la lectura en voz alta.

Ahora bien, el tercer instrumento de recolección fue una encuesta que se diseñó (Ver Anexo 4) la cual permite identificar ideas, necesidades, preferencias y hábitos. Esta es la técnica estandarizada de interrogación para tener mediciones cuantitativas de características que bien pueden ser objetivas y subjetivas (Torres, 2019). Se diseñó por medio de *Google Forms* (ver anexo 4) , contaba con 22 preguntas y tenía como objetivos reconocer aspectos demográficos de las estudiantes, como también las perspectivas de la clase de español y de sus habilidades lingüísticas. Por consiguiente, la encuesta se organizó de la siguiente manera; las siete primeras preguntas deseaban conocer aspectos demográficos, como el nombre, la edad, el núcleo familiar, el estrato, el barrio de residencia y el acceso a internet. Seguidas de cuatro que exploraban las perspectivas de las estudiantes frente a la clase de lengua y literatura, si era de su agrado o no,

como también las actividades que más disfrutaron y cuáles les gustaría realizar. Las tres preguntas posteriores pretendían reconocer cuál de las habilidades (lectura, escritura, oralidad y escucha) les resulta más desafiante y por el contrario, cuál era la que más se les facilita. Finalmente, las siguientes ocho abordan la opinión del proceso de escritura y el proceso de lectura.

Dicho lo anterior, la encuesta fue realizada por 31 estudiantes del grado 805 jornada única en el segundo periodo del año 2025 y dieron los siguientes resultados: en cuanto a los datos demográficos, se obtuvo que las estudiantes están entre los doce a quince años; el 54,8% de trece años, el 38,7% catorce y el 6,4% de doce y quince. Gaete menciona que son edades pertenecientes a las dos etapas de adolescencia denominadas media y tardía, en las que se está en la búsqueda de la identidad y el desarrollo de un sentido coherente y estable de quien se es; lo que incluye, el conocimiento y aceptación de la personalidad, del cuerpo, la identidad sexual, vocacional y la formación de una filosofía de vida. Así mismo, se caracteriza por el desarrollo de la competencia emocional y social, dado que la relación con pares contribuye al bienestar psicosocial (2015).

Adicionalmente, de acuerdo con Vygotski (1934 - 1993) esta es la etapa de la adolescencia en que, de acuerdo con la correcta estimulación, el adolescente, a través del uso funcional de las palabras, es capaz de alcanzar la formación de conceptos donde intervienen todas las funciones intelectuales, así generando una combinación original. Siendo la palabra un recurso fundamental para dirigir deliberadamente la atención, selección de atributos, abstracción, síntesis y simbolización con ayuda del signo, siendo así el lenguaje, el factor primordial del pensamiento adolescente (tomado de Cano, 2007).

Continuando con los datos demográficos, se evidenció que las estudiantes nacieron en la capital del país, Bogotá. En términos de estrato socioeconómico, el 51,7%, vive en estrato tres, el 31% en estrato dos y el 13,8% en estrato uno y el 3,4% en estrato cuatro (Ver figura A1). En cuanto al acceso a internet, el 48,4%, cuenta con Wi-Fi y datos, el mismo porcentaje sólo con Wi-Fi en casa y un 3,2% reporta no tener acceso a internet (ver figura A2). Finalmente, respecto al núcleo familiar el 24, 1% vive con la mamá, el papá y uno o varios hermanos; otro 24, 1% vive solo con la mamá seguido de un 17, 2% que vive con la mamá y uno o varios hermanos; y un 10, 3% que vive con la mamá y papá. El resto se distribuyen en porcentajes más bajos y específicos compartiendo el lugar con mamá y abuela u otros familiares, abuelos paternos y sólo papá, predominando así los hogares encabezados por la madre y en segundo lugar, los hogares biparentales.

Dichos datos demográficos nos permiten comprender que las estudiantes del grado 905 del Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada única son estudiantes que viven en la ciudad y pueden tener acceso a redes de información, estando entre los primeros tres niveles de estratificación de la ciudad; siendo baja y medio baja. En adición, la mayoría provienen de una familia donde la madre es cabeza de hogar, pero con un alto porcentaje en familias biparentales.

En cuanto a la percepción de la clase de español, el 83,9% de las estudiantes manifestó gusto por esta clase en comparación con el 16,1% que no. Entre las razones positivas se mencionaron clases entretenidas, fáciles de entender y con aprendizajes nuevos; las negativas se relacionaron con la exigencia de la clase, clases percibidas como aburridas o con exceso de escritura. Las actividades que tuvieron mejor recepción por las estudiantes fueron hacer un artículo para el periódico, ya que pudieron trabajar en conjunto con sus compañeras y podían decorar el periódico a su gusto; como también actividad de exponer los escritos de su propia

autoría, ya que les dio la oportunidad de conocer los diferentes tipos de textos y las opiniones de sus compañeras. Así mismo, lo que menos se apreció de la clase es cuando la organización del salón es en filas y en orden de lista o cuando las clases conllevan mucha escritura. Entre las actividades que les gustaría realizar el 65, 5% manifestó leer historias de terror, el 31%, hacer debates y el 13, 8% teatro, otro 13, 8% escribir cuentos y el mismo porcentaje crear historietas (ver figura A3).

Respecto a las habilidades lingüísticas, el 64, 5% señaló dificultades al hablar en público en que expresaron razones como la timidez, el miedo a equivocarse y/o que se invalide su opinión. Mientras que el 32,3%, mencionó dificultades para escribir debido a las faltas ortográficas y organización de ideas (ver figura A4). Por el contrario, en cuanto a las habilidades que más se les facilita el 41, 9% indicó escuchar y un 38,7% escribir, dejando el 22,6 % leer y el 19,4% hablar en público (ver figura A5). Así mismo, un 74, 2% de las estudiantes manifestó gusto a escribir en comparación del 25, 8% de ellas que no, escogiendo como temas para sus textos las emociones e historias de ficción y de temas de debate, como feminismo, drogas y política.  Mientras que para la actividad de leer el 71% dijo que le agradaba en comparación de 29% que no, escogiendo como temas de lectura novelas, cuentos y manga.

De acuerdo con lo anterior, se concluyó que las estudiantes manifestaron una percepción positiva de la clase de español y motivación por actividades creativas como leer historias de terror, debatir y escribir textos de ficción. No obstante, mencionaron dificultades en la expresión oral y la escritura, mientras que la escucha y la lectura resultan más accesibles. Esto evidenció la necesidad de promover espacios seguros de diálogo y argumentación, y a su vez potenciar la producción escrita con actividades significativas que desarrollen la creatividad e imaginación, sin generar desmotivación por la exigencia.

## 1.2 Diagnóstico

Teniendo en cuenta las observaciones, los diarios de campo y la encuesta donde se reflejó la poca confianza de las estudiantes al realizar escritos, y, asimismo, exponerlos, se decide realizar una prueba diagnóstica (ver anexo 5) con el objetivo de ahondar más en las habilidades lingüísticas de las estudiantes en producción escrita, producción oral y comprensión lectora. Para la evaluación de estas, se realizaron rúbricas (ver anexo 6), a partir de los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2020) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para cada una de las habilidades definiendo criterios y desempeños. La prueba fue realizada en 29 estudiantes del curso 805 del Instituto Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño en el segundo semestre del año 2025.

Inicialmente, con el objetivo de identificar el nivel en la comprensión lectora de las estudiantes, la prueba diagnóstica presentaba el cuento infantil *El zar y la camisa* del escritor León Tolstói (2003). Seguido de una serie de nueve preguntas cada una perteneciente los tres criterios de evaluación plasmados en la rúbrica de acuerdo con el MEN (2020) para la comprensión e interpretación textual; las primeras tres preguntas pertenecientes al nivel literal, las siguientes tres al inferencial y las últimas tres al nivel crítico (Ver anexo 6). En el grado octavo y noveno, se espera que el estudiante desarrolle lectura crítica y analítica de diversos textos, formulando hipótesis a partir de elementos como la estructura, los títulos y los recursos lingüísticos. De igual forma, comprender el sentido global, identificar la intensión comunicativa del autor. Además, sea capaz de inferir significados implícitos, relacionando el contenido con factores sociológicos, ideológicos, científicos y culturales (MEN, 2020). Así como se presenta en la tabla 1 de la rúbrica de comprensión lectora.

**Tabla 1.**
*Rúbrica comprensión lectora para el diagnostico*

| CRITERIO | DESEMPEÑO | | |
|---|---|---|---|
| | **Excelente** | **Aceptable** | **Deficiente** |
| **Nivel literal** | Identifica información explícita dentro del texto. | Se le dificulta identificar información explícita dentro del texto. | No identifica información presente de manera explícita dentro texto. |
| **Nivel inferencial** | Jerarquiza la información, construye la interpretación a partir de la intención comunicativa y al sentido general del texto. | Se le dificulta jerarquizar la información y la interpretación a partir de la intención comunicativa y al sentido global del texto. | No jerarquiza la información ni hace una interpretación de la intención comunicativa y al sentido general del texto. |
| **Nivel Crítico** | Adopta una postura crítica y reflexiva ante los textos que interpreta y produce. | Se le dificulta adoptar postura crítica y reflexiva ante los textos que interpreta y produce. | No adopta una postura crítica y reflexiva ante los textos que interpreta y produce. |

Nota: Esta rúbrica fue adaptada de los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2020) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para grado octavo y noveno.

Los resultados evidenciaron que para el nivel literal en que se espera que las estudiantes sean capaces de identificar la información explícita en el texto, el 65.52 % de estudiantes presentan un desempeño excelente, el 27,59% aceptable y 6,9% deficiente (ver figura A6). En cuanto al nivel inferencial, en que se pretende que las estudiantes sean capaces de jerarquizar la información, inferir la interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido del texto; se obtuvo como resultado que el 51,7% se encontraba un nivel excelente y el 48,2% aceptable mientras el 0% deficiente (ver figura A7). Finalmente, para el nivel crítico en el que se desea que se adopte una postura crítica frente a los textos que lee y elabora, se demostró

que el 24,14 % de las estudiantes estaban en un nivel excelente, el 68,9% aceptable y el 6,9% deficiente. (ver figura A8).

En la segunda parte de la prueba diagnóstica las estudiantes debían escribir un texto narrativo en 20 minutos, la instrucción les solicitaba cautivar al su lector. En este apartado del diagnóstico, se utilizó la rúbrica de producción textual, en que se tomaron como criterios de evaluación la ortografía, la coherencia, la cohesión y la adecuación. Tomando como referencia los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBA, 2015) en que se espera que las estudiantes desarrollen la capacidad de estructurar correctamente sus textos, con el uso correcto de la acentuación y signos de puntuación, eligiendo de manera consciente entre diversas las formas de expresión, de acuerdo con el propósito comunicativo y el contexto en el que se encuentran. A continuación, se presenta la tabla 2 con la rúbrica para la producción textual.

**Tabla 2.**
*Rúbrica comprensión lectora para el diagnostico*

| **CRITERIO** | **DESEMPEÑO** | | |
|---|---|---|---|
| | **Excelente** | **Aceptable** | **Deficiente** |
| **Ortografía** | Utiliza de manera correcta acentuación, signos de puntuación y mayúsculas | Comete algunos errores al usar acentuación, signos de puntuación y mayúsculas | No usa la acentuación, signos de puntuación y mayúsculas |
| **Coherencia** | El contenido es pertinente al igual que las inferencias, hay una organización clara y definida, con anclaje enunciativo. | El contenido e interferencias poseen vacíos, hay problemas en la organización y el anclaje enunciativo. | El contenido e interferencias no tiene relación, no hay organización del texto ni anclaje enunciativo. |
| **Cohesión** | Hay conexión de ideas entre párrafos, usa preposiciones, conectores y puntuación | Hay dificultades en la conexión de ideas y hace falta el uso de preposiciones, conectores | No hay conexión de ideas, ni uso correcto de preposiciones, conectores y puntuación. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | de manera adecuada. | y puntuación. | |
| **Adecuación** | Presenta un propósito comunicativo claro, con un estilo definido y lenguaje apropiado. | Presenta un propósito comunicativo deficiente, al igual que el estilo y hay problemas en el uso del lenguaje. | No presenta un propósito comunicativo claro, no hay un estilo y el lenguaje es inapropiado. |

Nota: Esta rúbrica fue adaptada de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBA, 2015)

En el criterio de ortografía en que se espera que las estudiantes hagan uso correcto de la acentuación, los signos de puntuación y mayúsculas se obtuvo que el 31% de las estudiantes tuvieron un desempeño excelente, el 55,1% aceptable y el 13,7 % deficiente (ver figura A9). Para el criterio de coherencia en que se espera un contenido y producción de inferencias pertinente, como una organización clara y definida con el anclaje enunciativo. Se obtuvo que el 27% de las niñas tuvieron un desempeño excelente, 58,62% aceptable y el 13,7% deficiente (ver figura A10) . En cuanto al criterio de cohesión en que se desea que haya conexión de ideas entre párrafos, utilización correcta de preposiciones, conectores y puntuación, se evidenció que el 20,6% de las alumnas presentaron un resultado deficiente, 72,4% aceptable y tan sólo 6,9% excelente (ver figura A11) . Finalmente, en el criterio de adecuación en que se pretende que las estudiantes presenten un propósito comunicativo claro con un estilo definido y lenguaje apropiado, fue posible evidenciar que 10,3% obtuvo un desempeño deficiente, 62% aceptable y 27,5% excelente (ver figura A12).

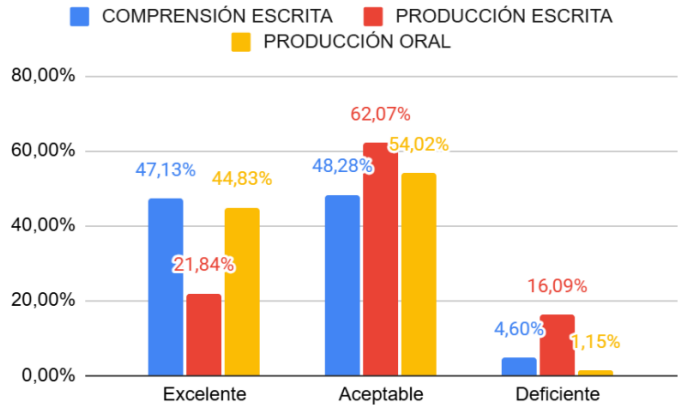
Para la tercera y última parte de la prueba diagnóstica, se conformaron grupos de cuatro estudiantes en que leyeron sus escritos y posteriormente hablaron frente a la clase acerca del texto que más les gustó y el porqué. Para evaluar la producción oral, se usó la rúbrica de producción oral, en que se tomaron los criterios de evaluación de vocabulario, claridad y fluidez. De acuerdo

con los DBA (2016) se espera que las estudiantes de grado octavo, sean capaces de participar activamente en espacios discursivos propios de su ambiente escolar, para conocer y comprender los distintos puntos de vista de sus compañeros en diversos temas, comprendiendo los contenidos de los diálogos y siendo capaces de predecir posibles ideas que pueden surgir en sí mismos, como también identificar el nivel de formalidad o informalidad presente en los intercambios comunicativos, desarrollando hacia habilidades de interacción oral crítica y consciente.

Los resultados fueron los siguientes; para el criterio de vocabulario en que se busca que las estudiantes utilicen un vocabulario pertinente para expresar sus ideas, se obtuvo que solo el 3,4% presentó vocabulario con desempeño deficiente, el 75,8% aceptable y el 20,6% excelente (ver figura 13). En cuanto al criterio de claridad en que se espera que la estudiante exprese de forma clara sus ideas; el 0% evidencia un desempeño deficiente, el 41,3% aceptable y el 58,6% excelente (ver figura 14). Por último, en el criterio de fluidez en que se desea que la estudiante exprese de forma rápida, y sin muletillas sus ideas se presentó el 0% en el desempeño deficiente, el 44,8% aceptable y el 55% excelente (ver figura A14).

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que en las habilidades en que hubo mayoría de estudiantes con un desempeño deficiente fue la producción escrita, con un porcentaje del 16%, seguido de un 4,6 % en comprensión escrita y tan sólo un uno, 1,5% en producción oral. Asimismo, fue la producción escrita el criterio con mayor porcentaje de estudiantes en el desempeño aceptable con un 62% en comparación de un 54% en la producción oral y un 48, 28% en la comprensión escrita. Y por último fue la producción escrita con el menor porcentaje de estudiantes con un desempeño excelente, teniendo así mayor porcentaje la comprensión escrita con un 47, 13%. Seguido de un 48, 83% en la producción oral y tan sólo un 21, 84% en la producción escrita como se observa en la figura 1.

**Figura 1.**
*Grafica de resultados de los desempeños en las habilidades lingüísticas*




Por consiguiente, los datos reflejan a la producción escrita como la habilidad con mayores dificultades en comparación de la comprensión escrita y la producción oral. Esto teniendo en cuenta que es la habilidad con el mayor porcentaje en nivel deficiente y el menor en el desempeño excelente. En conclusión, si bien en la encuesta las estudiantes manifestaron mayores dificultades en la producción oral siendo la seguida de la de producción escrita, en los resultados del diagnóstico se evidenciaron las dificultades principalmente en la producción escrita. Asimismo, en las observaciones de clase, si bien se reflejó las dificultades para exponer sobre un tema del que no se sentían seguras, fue aun más clara la ausencia de voz propia, la falta de un proceso claro de escritura y lo retador que resultaba escribir un texto de su propia autoría.

## 1.3 Delimitación del problema

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la caracterización y el diagnóstico, la esta investigación se propone fomentar espacios en que se otorgue principalmente atención al proceso de escritura. De acuerdo con los EBC (MEN, 2020) Se espera que los estudiantes de grado octavo y noveno sean capaces de diseñar planes textuales en donde presentan sus ideas, pensamientos y

saberes en distintos contextos, elaborar textos ajustados a su interlocutor y a la intención comunicativa, aplicar estrategias que garanticen la coherencia de la cohesión y la pertinencia, además de respetar las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción escrita.

Teniendo en cuenta las propiedades textuales usadas en las rúbricas para la evaluación del diagnóstico; coherencia, cohesión y adecuación. Cassany (2009) menciona qué la coherencia es la selección de la información explícita implícita y la organización del contenido semántico del texto. Mientras que la cohesión es el conjunto de mecanismos que permiten alinear el texto y conectar sus distintas partes (oraciones, párrafos, fragmentos). En el diagnóstico se evidenció las faltas conexiones lógicas y ordenadas de las ideas, como también la ausencia de mecanismos de conexión y la repetición o redundancia de ideas y palabras. Por otro lado, en cuanto a la adecuación Cassany (2009) menciona que incluye la adopción de la variedad dialectal, siendo esta apropiada para la situación comunicativa. Pero en los escritos de la mayoría de las estudiantes, este dialecto no es el apropiado para un texto narrativo de carácter escolar.

En adición, se evidencia que las estudiantes no realizan planes textuales, ni tienen una idea clara de cómo empezar un texto. Flower y Hayes (1981) definen la escritura como una serie de subprocesos que ocurren dentro procesos de pensamiento únicos, coordinados y/o estructurados con objetivos claros. En el diagnóstico y la contextualización, no hay reconocimiento de las fases que deberían ocurrir antes y durante la escritura. Por consiguiente, la inexistencia de un propósito genera fallas en el desarrollo, lo cual incide directamente en las propiedades textuales mencionadas anteriormente, que no se cumplen a cabalidad y por lo tanto no se presentan textos de calidad.

Ahora bien, se buscó la creación de que las estudiantes pudieran expresar y comunicarse, sin una visión meramente académica por parte del docente. De acuerdo con Graham, Harris,

McArthur y Fink (2002) las creencias del profesor determinan el estilo instruccional que emplea en la enseñanza de la escritura (citado en De Caso-Fuertes & García-Sánchez, 2026), lo que implicaría que los estudiantes la percibieran o no, el escribir como algo propio.

Por otro lado, la motivación resulta relevante según Supisiche (2014), en la enseñanza de la escritura con enfoque tradicional los estudiantes tienden a percibir la escritura como una actividad mecánica y poco significativa, lo que afecta negativamente su motivación y participación en el proceso de aprendizaje (citado en Chasi-Solórzano, Nuñez-Zumba, & Araujo-Chalá, 2025). Y es a partir de la motivación que las personas tienden a adaptar sus métodos y recursos de redacción dependiendo de los objetivos comunicativos y de la audiencia en la escritura. Asimismo, consideran la escritura como una actividad valiosa y muestran una actitud de mayor implicación y constancia durante el proceso de elaboración textual (Bruning y Horn 2000 citados en De Caso-Fuertes & García-Sánchez, 2026).

## 1.4 Justificación

El presente trabajo de investigación-acción *Voces que se escriben* tiene como objetivo fortalecer el proceso de escritura de las estudiantes de grado 905 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Mariño, a través de una estrategia didáctica pedagógica basada en la escritura creativa. Teniendo en cuenta el diagnóstico, fue posible reconocer dificultades en la producción de escritos en la clase de lengua y literatura, relacionados con la falta de confianza, la desmotivación, la proyección, la organización, la claridad y la intención del texto. A partir del reconocimiento de los gustos de las estudiantes por actividades que integren la creatividad, en conjunto con la ausencia de la voz propia y el uso de inteligencias artificiales, se propone la escritura creativa como herramienta didáctica dentro de la enseñanza del proceso de escritura.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2020), la producción escrita u oral, se entiende como el proceso mediante el cual los individuos construyen y comunican significado, bien sea para expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con el otros. Adicionalmente, resalta la relevancia de fomentar la habilidad productiva de los alumnos. De esta forma, se busca permitirles expresar sus emociones, observar y reinterpretar el mundo a medida que perfeccionan sus habilidades de escritura. Sumado a eso, destaca que la literatura contribuye al desarrollo de las capacidades expresivas, creativas y cognitivas de los alumnos. Por otro lado, a partir de los DBA (2015) se espera que los estudiantes de grado noveno sean capaces de crear textos verbales y no verbales a partir de la elaboración y el seguimiento de planes textuales, aplicando planes sistemáticos de revisión y corrección lingüística. De igual forma, reconocer su rol como enunciadores, adecuando sus producciones al propósito comunicativo y la situación específica, garantizando de esta manera la coherencia y organización de sus ideas, así como el uso pertinente de los recursos del lenguaje.

En ese orden de ideas, *Voces que se escriben* se plantea como una intervención que une el proceso de escritura con la creatividad, generando espacios en que se aborde la imaginación, la expresión de emociones y la autopercepción, a través de la producción de textos y su seguimiento, para que resulten organizados y coherentes, haciendo uso de los recursos del lenguaje, además, de ser adecuados en el contexto y propósito comunicativo. Es así como el diseño del presente proyecto se apoya en los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (MEN, 2020) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2015).

Es por lo anterior, que la enseñanza de la producción textual debe enfocarse en el proceso y su complejidad inherente, en que requiere una serie de etapas que permita analizar más allá del

resultado final del texto. Esto es precisamente lo que persigue *Voces que se escriben,* llevar a cabo una intervención pedagógica que promueva la producción escrita significativa para los estudiantes, mientras permite reconocer sus emociones y dejar fluir su imaginación y creatividad, competencias que son indispensables en el marco de la formación integral de los estudiantes.

## 1.5 Pregunta Problema

¿De qué manera incide la implementación *Voces que se escriben,* estrategia didáctica basada en la escritura creativa, en el fortalecimiento de la producción de textos de las estudiantes de grado 905 del Liceo Femenino de Cundinamarca?

## 1.6 Objetivo General

Identificar la incidencia de la implementación *Voces que se escriben, estrategia didáctica basada en la escritura creativa*, en el fortalecimiento de los procesos de escritura de las estudiantes de grado 905 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

## 1.7 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desempeño de la habilidad de producción escrita de las estudiantes de grado 905 del Liceo Femenino de Cundinamarca.
- Implementar la estrategia didáctica basada en la escritura creativa que posibilite a los estudiantes un espacio para escribir, reflexionar y crear.
- Evaluar la influencia de la estrategia didáctica basada en la escritura creativa, en el proceso de escritura de los estudiantes como su motivación en la producción de los textos.

# Capítulo 2. Referentes teóricos

En este capítulo, inicialmente se presentan los antecedentes tomados en cuenta para la propuesta de esta investigación, con el objetivo de conocer los trabajos más recientes acerca del fortalecimiento del proceso de escritura. De igual modo, en este apartado se encuentra el contenido teórico que delimita el objeto de estudio, y las categorizas con las que se pretende realizar el análisis, los principales autores abordados son a Hayes y Flower (1981), Cassany (2009) Rodari, G. (2004), Harper (2015) entre otros.

## 2.1 Antecedentes del estudio

Para el presente trabajo se revisaron diez investigaciones, según Hernández Sampieri et al. (2022) exponen que los antecedentes son la fase inicial del proceso investigativo de carácter cualitativo, en el cual se reúne, analiza y comprende la información existente sobre una problemática, debido a permite aclarar el tema, redefinir la perspectiva inicial y orientar el rumbo de la investigación. De los diez documentos, se seleccionaron seis trabajos de investigación publicados entre los años 2022 a 2025, para esto se buscó en el repositorio de la Universidad pedagógica Nacional, Universidad Pontificia Javeriana, como también la base de datos Google académico y Redalyc. Inicialmente, se presentan dos internacionales, ambos de Ecuador; seguido de dos nacionales uno aplicado en Bogotá y otro aplicado en el municipio de Soledad, Atlántico; y finalmente los dos últimos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá

El primer documento es el trabajo *Book Creator como herramienta didáctica para promover la escritura creativa en los estudiantes*, de María Margarita Cárdenas, Leidy Díaz y Diana Marcela, de Ecuador, publicado en la revista Pro Sciences: Revista Producción, Ciencias e Investigación en el año 2022. Este tuvo como objetivo analizar el uso del Book *Creator* como

herramienta didáctica para promover la escritura creativa, basada en una plataforma que permite hacer cuentos de manera virtual. La investigación se desarrolló en tres fases: la primera consistió en un análisis del estudiantado; la segunda en el diseño de actividades basadas en técnicas como el binomio fantástico, la hipótesis fantástica y los juegos con cuentos para fomentar la creatividad pertenecientes a *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (2004); y la tercera en la implementación de los contenidos, en la cual los estudiantes desarrollaron actividades y recursos dentro de la plataforma *Book Creator* para fortalecer su proceso de escritura. Tras su aplicación, se evidenció un aumento en el interés, la curiosidad y la producción escrita coherente, así como un mejor uso del lenguaje. Este trabajo resulta relevante en la medida en que abordó actividades haciendo uso de las herramientas plasmadas en la obra principal Gianni Rodari *Gramática de la fantasía (2004)*, uno de los mayores exponentes de la literatura infantil.

El segundo trabajo, titulado *Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita*, de los autores Chasi-Solórzano, Núñez-Zumba y Araujo-Chalá de la Universidad Central del Ecuador (Quito), realizado en el año 2025, tuvo como objetivo central evaluar el impacto de las técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita de estudiantes de educación general básica. Las intervenciones pedagógicas se centraron en dos técnicas de escritura creativa y en la aplicación de enfoques de enseñanza de la escritura. La técnica "¿Qué pasaría si…?" invitaba a los estudiantes a formular preguntas especulativas para imaginar situaciones inusuales y transformarlas en narraciones originales, estimulando su creatividad y capacidad reflexiva; mientras que "Vamos a confundir los cuentos" consistía en combinar elementos de relatos tradicionales, como Caperucita Roja y los tres cerditos, para crear nuevas versiones en las que los estudiantes asumieran un papel activo al tomar decisiones narrativas, fortaleciendo su autonomía y confianza. Estas actividades fueron

tomadas también de la obra *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (2004), en que se presentan una variedad de actividades para fomentar la escritura creativa. En los resultados se menciona que estas técnicas mejoraron significativamente la expresión escrita, favoreciendo la ortografía, la organización, la caligrafía. Además, estimuló la creatividad, lo que permitió que los estudiantes emplearan un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa. Este trabajo fue relevante, teniendo en cuenta la perspectiva de Harper (2015) sobre escritura creativa, percibida como la acción misma, guiada por la imaginación, comprensión y crítica del escritor, en que se representan conocimientos que no están dentro de los límites disciplinarios de las instituciones educativas.

El tercer trabajo, titulado *La ludificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura y escritura basada en TIC en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas*, de la autora María Lozada (2022) en la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia), tuvo como objetivo principal fortalecer las habilidades de lectura y escritura mediante estrategias pedagógicas apoyadas en elementos lúdicos y el uso de las TIC. Abordando a García, 2016 en la ludificación y las TIC en educación desde Prensky, 2001. Se realizaron talleres virtuales que integraron momentos presenciales y en línea, utilizando recursos como Quizziz, Google Forms, BATTLE y Kahoot, con los cuales se trabajaron temas como las reglas de acentuación, la comprensión lectora y la inferencia. Estas herramientas permitieron desarrollar actividades dinámicas, evaluaciones interactivas y espacios de participación que promovieron la motivación, el análisis, la creatividad y el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras. Los avances fueron registrados en un diario pedagógico que recopiló las experiencias de aprendizaje. Como resultado, los estudiantes del grado 905 mostraron mayor disciplina e interés por mejorar su lectura y escritura, a pesar de limitaciones

como los malos hábitos lectores, la falta de apoyo familiar y la carencia de recursos institucionales. El estudio evidenció un aumento significativo en la motivación, el uso positivo de herramientas virtuales y el fortalecimiento de las competencias digitales. Esta investigación resulta relevante teniendo en cuenta que presenta dos elementos que no aparecen en las anteriores, la ludificación; entendida como el uso de elementos de juegos en entornos no lúdicos, aplicando los aspectos del juego para que resulte atractivo y fomente la motivación, el esfuerzo y el rendimiento. Por otro lado, las TIC, tecnologías de la información y la comunicación en que se resalta el hecho de que los estudiantes son nativos digitales al crecer en una era en que viven permanentemente rodeados por la tecnología.

El cuarto trabajo titulado *palabras mágicas, una estrategia didáctica mediada por TIC para fomentar la escritura creativa* de la autoría de María Margarita Cárdenas Herrera, Leidy Viviana Diaz Romero y Diana Marcela Romero en el año 2023, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Este trabajo se basó en una estrategia didáctica mediada por TIC, organizada según la taxonomía revisada de Bloom y fundamentada en experiencias reales del estudiante (imágenes, emociones, comunicación y alimentos) y combinadas con recursos digitales como videos, encuestas y Google Sites. Este trabajo tomó como referentes teóricos la escritura creativa que presenta Lasso, según la taxonomía de Bloom 1969. La aplicación se organizó de la siguiente manera: en la semana 1 los estudiantes crearon historietas a partir de imágenes, en la semana 2 redactaron cartas personales reconociendo su estructura y propósito comunicativo, y en la semana 3 elaboraron recetas trabajando el género instructivo. De esta forma, se fortaleció la producción escrita a través de géneros narrativos, epistolar e instructivo, promoviendo autonomía, pensamiento crítico y creatividad. Se seleccionó este documento debido

a la relevancia que se le otorga a la imaginación de acuerdo con Lasso, dado que esta permite el goce tanto del estudiante, como del docente y el reconocimiento del otro.

El quinto trabajo, titulado *Laboratorio de escritura creativa para fortalecer la producción escrita, del autor Miller Alexander Romero de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia* (2024), tuvo como objetivo fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de grado tercero del Colegio Magdalena Ortega de Nariño mediante talleres de escritura creativa basados en los EPC. En este trabajo, se aborda la producción escrita desde Cassany y se tienen en cuenta las fases de producción escrita desde Huertas, 2007. Esta propuesta, inspirada en El taller de la imaginación de Care Santos (2014) se desarrolló en tres unidades en las que los estudiantes leyeron y escribieron relatos personales mezclados con ficción, crearon historias contrarreloj, interpretaron pinturas para narrar lo que imaginaban, inventaron animales fantásticos y redactaron descripciones y cuentos sobre ellos. Los resultados evidenciaron que los talleres fueron pertinentes y motivadores para la producción de textos, logrando una mejora notable en la escritura a través del uso adecuado de la puntuación, los conectores y la organización de ideas, lo que dio como resultado escritos más fluidos y cohesivos. Este trabajo se tiene en cuenta como un referente frente a las fases de producción escrita, que resultan determinantes para llevar a cabo el proceso, de acuerdo con el documento se toman en cuenta; planificar, redactar, revisar y editar.

Por último, se seleccionó *Historias de vida: un detonante para fortalecer la escritura en estudiantes de grado séptimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño,* elaborado por Leidy Cano de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en el año 2024, tuvo como objetivo fortalecer los procesos de escritura de las estudiantes del grado 702 de dicha institución, mediante la implementación de una propuesta pedagógica que se basó en la autobiografía. Tomando como referentes teóricos a Daniel Cassany en escritura y Jacques

Derrida y Jurki en el concepto de autobiografía. Dicha propuesta se estructuró en cuatro fases: la fase diagnóstica, en la que se evaluaron competencias de redacción, ortografía, gramática, puntuación y uso del lenguaje; la fase de sensibilización, en la que se promovió la lectura y el análisis de autobiografías; la fase de creación, donde las estudiantes planearon y produjeron su propia autobiografía utilizando esquemas como líneas de tiempo y mapas mentales; y finalmente, la fase de edición, en la que se realizó una revisión conjunta entre docente y estudiante para corregir aspectos lingüísticos y estructurales, con el fin de entregar un texto final. La investigación evidenció una mejora en la redacción de textos a través del uso de estrategias de planeación y corrección. Además, el trabajo pedagógico fortaleció los procesos cognitivos, lingüísticos y sociales, permitiendo que las estudiantes expresaran sus intereses personales y encontrarán su yo narrativo, elemento fundamental para el fortalecimiento de la escritura. En este trabajo se presenta un elemento fundamental para el proceso de escritura; la autobiografía, entendida como un género literario que no se basa únicamente en escribir sobre uno mismo, sino explorar la identidad crítica social y la experimentación literaria.

En base a los anteriores trabajos, se determina la relevancia de la escritura creativa desde distintos ámbitos; actividades de imaginación, ludificación, autobiografía, uso de TIC, entre otros. Pero, así mismo, todos concluyen con la importancia de abordar la escritura como un proceso creativo e imaginativo en que coexiste el goce y no es un proceso meramente académico, tomando en cuenta la perspectiva de Rodari (2003) sobre la importancia de la imaginación en el proceso educativo y creativo. De igual manera, la reflexión que generó Harper (2015) frente a el valor de la escritura creativa que no está presente en la educación institucional. Finalmente, los trabajos no solo aportan mejoras en el proceso y en el resultado, sino que también logran la reflexión y el reconocimiento en el estudiante y del contexto que les rodea.

## 2.2 Marco Teórico

Ahora bien, se presenta el marco teórico en el que se organiza y revisa las categorías conceptuales que sustentan los objetivos de la investigación. Inicialmente se aborda la producción escrita y luego, los elementos que forman parte del proceso de escritura, tomando como referente a Camps (2017), Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1987) y Kellogg (1999). A la par, se exponen las fases de producción escrita y se procede con las propiedades del texto de acuerdo con Cassany (2009). Por último, aparece la escritura creativa desde la perspectiva de Rodari (2004) y Alonso (2017).

### 2.2.1 La producción escrita

La producción escrita ha sido investigada por diversos autores, dada su crucial relevancia en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Asimismo, la importancia que ha tenido en la segunda mitad del siglo pasado el estudio de los textos escritos, como de los procesos implicados, esto se ha hecho evidente en las opciones para la enseñanza de lenguas (Camps, 2017). De acuerdo con Flower y Hayes (1981) la escritura es un proceso de pensamiento único coordinado y estructurado por los escritores, mientras se encuentran en el acto de composición, dicha estructura es jerárquica y entrelazada, dado que presenta subprocesos que se encuentran dentro de procesos más amplios que guían al escritor hacia objetivos personales que están en constante evolución, adaptándolas según su sentido de propósito en desarrollo. Así, este enfoque cognitivo revela la escritura como un proceso intelectual complejo y organizado, que posee fases y componentes que se relacionan entre sí.

Bereiter y Scardamalia (1987) identifican dos modelos esenciales de composición escrita: es el conocimiento dicho (*Knowledge Telling*) en contraposición con el conocimiento

transformado (*Knowledge transforming*). En el primero, los escritores se limitan a expresar de manera lineal y narrativa el conocimiento que ya poseen, enfocándose en transmitir información tal como la han adquirido, sin realizar una transformación significativa de la misma, lo que se asemeja a la simple narración de hechos o la repetición de información aprendida. Mientras que, el segundo implica un proceso más activo y reflexivo, donde los escritores no solo expresan lo que saben, sino que también reorganizan, analizan y relacionan su conocimiento con otras ideas, transformándolo en nueva información. Aquí, la escritura es considerada como una poderosa herramienta para el pensamiento crítico y la construcción activa del saber, lo que permite a los escritores ir más allá de la mera reproducción de información, comprendiendo a un nivel más profundo.

Así mismo, desde el modelo cognitivo presentado por Kellogg (1999) se percibe la escritura como un pensamiento prototípico, primero porque la escritura está intrínsecamente ligada a un razonamiento de calidad, si bien ello no garantiza la capacidad de hacerlo bien, resulta un elemento esencial.  Segundo, porque es una herramienta, dado que al escribir se transforma el conocimiento, lo que significa aprender lo que se piensa del tema que se escribe. Tercero, implica cuatro operaciones fundamentales: recopilar información, planificar ideas, traducirlas al texto escrito y revisar tanto ideas como el texto. Finalmente, este proceso requiere de esfuerzo y compromiso, la escritura no se desarrolla de forma automática, los escritores deben supervisar y evaluar constantemente sus pensamientos y escritos, lo que se conoce como pensamiento metacognitivo.

Ahora bien, la producción escrita desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo. Diversos estudios han enfatizado la necesidad de que la enseñanza de la escritura sea un proceso en el que el profesor actúe como guía, brindando el apoyo necesario para que los

estudiantes puedan tomar los desafíos que conlleva la composición textual (Camps, 2017). Dicha perspectiva se ha enriquecido gracias a las concepciones psicopedagógicas que destacan la importancia de la interacción entre aprendices y adultos o entre pares en la escritura. No obstante, la visión exclusivamente cognitiva del proceso de la producción ha evolucionado hacia una perspectiva socio-cognitiva situada socialmente, puesto que el contexto social y cultural, los objetivos personales y las actitudes, influyen de manera significativa en las fases (Milian 2001, citado en Castelló, 2002). De ahí que, para el presente trabajo, este no se comprenda desde una perspectiva únicamente cognitiva, sino que tomando en cuenta el contexto y el elemento social que está determinantemente incluido:

> La concepción socio-cognitiva supone considerar el proceso de composición escrita como un proceso cognitivo -que ocurre dentro de la cabeza del escritor, pero situado socialmente, -lo que acaba haciendo ese escritor depende de la situación comunicativa específica que le lleva a escribir. Desde el punto de vista educativo, la adopción de esta postura teórica acarrea cambios fundamentales tanto en los contenidos a enseñar como en la forma de enseñarlos (Castelló, 2002, p.169-162).

A partir de las concepciones presentadas, este trabajo entiende la producción escrita como una habilidad sociocognitiva. Es cognitiva porque organiza y articula diversos procesos de pensamiento en fases jerárquicas, compuestas por elementos interconectados que no siguen un orden lineal, sino cíclico, lo que implica posibles retrocesos en el desarrollo. Es también social, ya que se construye en un entorno cultural y social. Además, la escritura trasciende la simple reproducción de información, pues supone una transformación activa del conocimiento.

### 2.2.2 Componentes y fases

El modelo cognitivo de escritura que sirvió de base para lo demás fue el de Flowers y Hayes (1981) en donde se plantean una jerarquía de procesos, en que a su vez ocurren otros subprocesos, que además no son lineales, sino que los escritores pueden retroceder y revisar en cualquiera de las etapas. Igualmente, se plantea que la acción de escribir tiene un propósito específico, que está influenciado por la creciente red de objetivos que el propio escritor tiene en su mente y los crea de dos formas: metas de alto nivel y submetas de apoyo, las cuales según el sentido de propósito en desarrollo se irán adaptando. En este modelo, se presenta el entorno de la tarea (*the task environment*), la memoria a largo plazo del escritor (*the writer's long-term memory*) y los procesos de escritura (*the writing processes*) como elementos principales presentes dentro de las tres etapas de producción; planificación, traducción y revisión.

En primer lugar, el entorno de la tarea (*the task environment*) es el que engloba el contexto en el que se lleva a cabo la escritura, considerando aspectos como el propósito, la audiencia a la que se dirige y las restricciones de tiempo, lo cual incide en las decisiones que toma el escritor. En segundo lugar, la memoria a largo plazo (*the writer's long-term memory*), representa la acumulación de conocimientos, experiencias y habilidades a lo largo de la vida del escritor, incluyendo aspectos como la gramática, el vocabulario y las estructuras narrativas, influenciando la elección de palabras, el contenido y la estructura del texto. Por último, los procesos de escritura (*the writing processes*) comprenden las actividades mentales y cognitivas realizadas al crear un texto, abarcando la planificación, la redacción y la revisión, y siendo moldeados tanto por el entorno de la tarea como por la memoria a largo plazo del escritor. Estos tres componentes interactúan para dar forma al proceso de escritura y al producto final (Flower y Hayes, 1981).

Como menciona anteriormente, dicho proceso, que consta de tres fases; planificación (*planning*), traducción (*translating*) y revisión (*reviewing*), no resultan secuenciales, sino que el escritor puede retomar y devolverse en cualquier momento.

Inicialmente, la fase de planificación se refiere a la construcción de una representación interna del conocimiento, es decir, el contenido que se desarrollará en el texto. Esta representación es de carácter abstracto y previo a la escritura. lo que puede incluir códigos visuales o perceptuales.  Además, involucra los subprocesos de generación de ideas, organización de la información y fijación de objetivos. La generación de ideas consiste en la creación de conceptos, pensamientos y el tema que se abordará en la escritura. La organización de la información implica la tarea de estructurar y hacer coherente las ideas generadas, estableciendo patrones de presentación. Finalmente, en el subproceso de fijación de objetivos, se pretende determinar los propósitos y metas de la escritura, los objetivos pueden ser tanto procedimentales (cómo abordar el proceso de escritura) como sustantivos (el contenido y mensaje que se desea transmitir) (Flowers y Hayes, 1981).

En la segunda fase, denominada traducción se busca expresar en lenguaje escrito las ideas, lo que puede implicar la conversión de una representación interna. “Se ha elegido el término "traducir" para este proceso en lugar de otros términos como "transcribir" o "escribir" para resaltar las cualidades singulares de la tarea” (Flowers y Hayes, 1981, p. 373). Aquí, se requiere que el escritor maneje diversas demandas, cuestiones sintácticas y léxicas como también motoras en la formación de las letras. Este puede ser un proceso consciente o automático, lo que depende de las preferencias individuales de los escritores, su nivel de experiencia y el contexto de escritura (Flowers y Hayes, 1981).

Finalmente, la fase de revisión consiste en evaluar y revisar el trabajo escrito, es decir, un ejercicio de contante monitoreo, en que el escritor evalúa la adecuación de sus ideas, la coherencia global, la organización discursiva y el propósito. Asimismo, esta fase puede ser planificada, en que el escritor lee y revisa sistemáticamente, lo que a menudo conlleva nuevos ciclos de planificación y traducción, o también como una acción emergente desencadenada por el análisis del texto o propia planificación, es decir, las personas revisan pensamientos o declaraciones escritas y no escritas. En ambos casos la revisión genera retroalimentación interna que puede conducir a replantear la planificación inicial o modificar la textualización, lo que evidencia la naturaleza no lineal del proceso (Flowers y Hayes, 1981).

### 2.2.3 Propiedades del texto escrito

La escritura ha sufrido un gran cambio durante un corto período de tiempo, diversas disciplinas, como la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística y la psicología cognitiva, han aportado teorías y aplicaciones que han cambiado la comprensión de la escritura. Estos avances tuvieron un impacto significativo en su enseñanza y aprendizaje (Grabe y Kaplan, 1996 citados por Cassany, 2009). En ese sentido, Cassany (2009) presenta los conocimientos, las prácticas y las actitudes como elementos esenciales para el dominio de la escritura.

En cuanto a los conocimientos, estos hacen referencia a los datos (reglas morfológicas y sintácticas, repertorio léxico y fraseológico, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc.) que un escritor competente debe tener en la memoria a largo plazo, para producir un texto. Esta información permite el dominio del sistema lingüístico de la lengua, adoptando una perspectiva discursiva y comunicativa. Asimismo, Cassany (2009) presenta siete conceptos que denomina propiedades del texto, en que se evidencian dichos datos. Estos son corrección o

gramaticalidad, coherencia, cohesión , variación, adecuación o estilística y presentación. En el presente trabajo se tomarán en consideración la siguientes:

**a. Coherencia**

La coherencia hace refiere a la selección y organización del contenido semántico del texto, lo que abarca aspectos como la relevancia, la información implícita y explícita (Cassany, 2009). Este concepto se refiere a la relación lógica del tema con las ideas que lo desarrollan, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999):

> Alude a la estabilidad y a la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquemas de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos (p. 22).

En consecuencia, no se considera un fenómeno que sea exclusivamente objetivo en un discurso, sino que posee una dimensión subjetiva, que depende de la comprensión del individuo, quienes pueden incluso otorgar coherencia a frases que parecen carecer de sentido en contextos adecuados; adicionalmente, es el resultado de un grupo de procesos dinámicos al igual que la comunicación, pues no es una característica intrínseca del texto en sí (Roselló, 2015).

**b. Cohesión**

Es el conjunto de mecanismos que se utilizan para conectar y organizar el texto, lo que asegura, la fluidez entre los sintagmas, oraciones, párrafos y fragmentos. Además, permite vincular el texto con su contexto extralingüístico. Lo que puede implicar el uso de puntuación, marcadores discursivos, conectores, relaciones verbales y la articulación de rema y tema (Cassany, 2009).

> La cohesión deriva fundamentalmente de la continuidad referencial, puesto que el discurso está cohesionado si a lo largo de él hay una continuidad de los elementos referidos al mismo. El progreso de la información es muy difícil cuando se trata de oraciones que nada tienen que ver referencialmente entre sí, porque nuestra memoria a corto plazo se recarga de modo insoportable; pero si existe continuidad referencial a lo largo de todas las oraciones de un texto, la información progresa de manera creciente y gradual (Cabrera, 1991, p 739 citado en Rosselló, 2015).

**c. Adecuación**

La adecuación se refiere a la capacidad de involucrar la comprensión y uso correcto de la variación sociolingüística, en una situación comunicativa específica. Adicionalmente, considera elementos pragmáticos, como la identificación de los propósitos y las funciones que el texto debe cumplir en la situación dada, lo que refiere a el grado de especificidad, el canal de comunicación escrito, y el nivel de subjetividad requeridos en un texto (Cassany, 2009). Es, por lo tanto, la capacidad de adaptar el lenguaje y el estilo de acuerdo con las demandas de la situación comunicativa, a las normas lingüísticas, las características del receptor y el propósito del escrito.

### 2.2.4. Escritura creativa

Comprendiendo la producción escrita como un conjunto de procesos que organizan y orquestan una serie de conocimientos e información que cumplen con un objetivo, surge el debate acerca de si la escritura creativa debe formar parte de la enseñanza en la educación media. Esto debido a que apunta a una posible didáctica de la escritura literaria como un arte, que, a diferencia de las artes plásticas, la música, el cine, la danza, el teatro no se reconoce su

aprendizaje y, en consecuencia, su enseñanza (Alonso, 2017). De acuerdo con Rodari, G. (2004) la creatividad es una capacidad posible de desarrollar en diversas áreas, incluso aquellas que se denominan estrictas o racionales. Se comprende como sinónimo de pensamiento disidente y rompimiento de esquemas, ya que la mente creativa no se conforma con las respuestas establecidas, sino que pregunta y busca nuevos problemas y soluciones. La creatividad favorece la formación integral del ser humano al estimular la imaginación, el pensamiento crítico y expresión personal.

De acuerdo con Harper (2015) la escritura creativa puede comprenderse como un proceso complejo, que trasciende la simple producción de textos imaginativos, dado a que implica una forma particular de conocimiento en que influye la experiencia personal, la memoria, la sensibilidad estética y la capacidad crítica del escritor. Tipos de conocimiento individual que con frecuencia no se mantienen dentro de los límites disciplinares de colegios, universidades o escuelas. Dentro del desarrollo de la competencia literaria, la escritura creativa pasa a ser un elemento central de la enseñanza, ya que promueve tanto la exploración personal y el disfrute del lenguaje por parte del alumnado como la incorporación de dinámicas lúdicas y creativas en torno al texto literario (Segura y Ibarra, 2024).

**a. Exploración personal**

Harper (2015) resalta que, si bien algunos documentos y escritores mencionan que no se puede enseñar la escritura creativa, él, por el contrario, considera que dicha afirmación refleja ciertos mitos y critica la idea de que solo exista una sola conversación entre la escritura creativa y la educación. Por el contrario, considera que existen múltiples conversaciones, siendo la enseñanza de ésta no una sola acción, sino un conjunto de acciones, esto teniendo en cuenta que

los escritores creativos no están definidos únicamente por una cultura o sociedad, sino también por la naturaleza de su propio ser y por sus experiencias personales.

Es por lo anterior que, dentro de la escritura creativa, surge la exploración personal del escritor. Inicialmente, porque la escritura se concibe como una forma de existir, construir y reconstruir el mundo propio, debido a que permite la organización de pensamientos, ideas y emociones evidenciados en la creación propia de significados (Giraldo 2015, citado por Robles M, Samaniego M, 2024) Adicionalmente, este proceso creativo reporta los niveles más altos de introspección y concentración del autor (Harper, 2015). Así mismo, la misma exploración personal influye en una dimensión reflexiva, en que la autoevaluación de sus propios trabajos refuerce su autoestima y respeto por sus propias producciones (Segura y Ibarra, 2024).

**b. Sensibilidad artística y disfrute del lenguaje**

Ahora bien, el vínculo personal con el texto literario incide en la sensibilidad artística propia y el placer estético (Ballester, 2015). Teniendo en cuenta la escritura creativa posibilita a los estudiantes acercarse al lenguaje no desde la perspectiva utilitaria, sino, permitiendo la experimentación de forma y significado de las palabras jugando con éstas (Segura y Ibarra, 2024). Adicionalmente, con el uso estético de las palabras en la literatura sirve como herramienta para el desarrollo de la sensibilidad estética y emocional, en que se espera que los estudiantes más allá de comprender los textos, los aprecien como formas de arte (Cárdenas., 2021, citado por Segura y Ibarra, 2024).

En adicción, por medio del uso de metáforas y figuras retóricas, además de añadir estética al texto, también se construye la subjetividad y la sensibilidad humana. Rodari (2004) destaca que el acceso a todos los usos de la palabra posee un valor democrático y liberador, no para que

todos sean artistas, sino para que ninguno sea un esclavo. Así mismo, destaca la importancia de jugar con el "error creativo" para superar limitaciones y expandir la imaginación.

### c. Dinámicas lúdicas

Finalmente, para que el estudiante descubra el interés y el placer por el proceso de escritura, se habla de la dimensión lúdica, siendo este el centro de la escritura creativa ya que permite tomar el lenguaje como objeto de juego y experimentación (Segura y Ibarra, 2024). Por medio de dinámicas de recreación narrativa, como las presentadas por Rodari (2004) *Gramática de la fantasía* (¿qué pasaría sí?, fábulas al revés, ensalada de fábulas); sensoriales y multimodales como las presentadas por Harper (2015) en su libro *Creative writing and education* (paisajes olfativos, paisajes sonoros).

En adición, Cassany (2012) menciona que el uso TIC permite la motivación de los estudiantes en la producción de escritos, posibilitando además nuevas formas de textos y así impactando en nuevos modos de alfabetización. Es por lo anterior que resulta relevante abordar la tecnología, dado que al ser parte de la realidad actual permite comprender y diseñar una variedad de textos multimodales, lo que implica la necesidad de la adaptación de la enseñanza a partir de la comunicación multimodal contemporánea (Kress, citado por Álvarez, 2016).

# Capítulo 3. Diseño metodológico

En este capítulo se abordan los componentes metodológicos para el diseño del presente estudio. Se aborda el enfoque y el tipo de investigación, mixto y de investigación-acción. Adicionalmente, se exponen las técnicas de implementación junto con la matriz categorial y sus subcategorías e indicadores de aprendizaje. Y finalmente las consideraciones éticas y conclusiones que surgieron durante el diseño.

## 3.1 Enfoque de investigación

En este apartado se definió la naturaleza del presente trabajo de investigación de enfoque mixto. De acuerdo con Chen (2006)" el enfoque mixto es la integración de los métodos cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de tener una "fotografía" más completa del fenómeno" (citado en Hernández Sampieri et al.,2022, p 534). Los métodos mixtos recurren diversos tipos de evidencia, como datos numéricos, textuales, verbales, visuales y simbólicos, con el propósito de comprender de manera integral problemáticas propias del ámbito científico(Creswell, 2013a; Lieber & Weisner, 2010, citado en Hernández Sampieri et al., 2022)

Bajo el enfoque mixto, se recopilaron datos cualitativos, tales como percepciones de las estudiantes frente a sus habilidades y las clases; y datos cuantitativos como diagnósticos y aspectos sociodemográficos presentes en la encuesta.  Así pues, se exploraron las dificultades que tienen las estudiantes en la producción escrita, reconociendo perspectivas y experiencias propias para generar conocimiento. Todo esto, en el contexto educativo, desde su ambiente natural dentro del colegio, permitiendo conocer las características de su entorno y sus experiencias individuales.

### 3.2 Tipo de Investigación

Por otro lado, es de tipo investigación-acción, que se puede considerar como un término genérico que refiere a una variedad de estrategias usadas para mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2005). Pero de acuerdo con Elliott (1993) es el "estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (Citado por Latorre, 2005, p, 24). Así mismo Lewin (1946) la presenta como la unión de ambos términos, de acuerdo con él la investigación- acción es:

> Una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción (Citado por Latorre, 2005, p, 27).

Esto tiene como beneficio la comprensión y mejora de la práctica misma. Este tipo investigativo busca transformar la educación mediante procesos de cambio y la reflexión sobre sus efectos; no tiene como propósito central la generación de conocimiento teórico, sino que cuestiona las prácticas sociales y los valores que la sustentan. Finalmente, tiene como objetivo acercarse a la realidad y hacer protagonista al profesorado (Latorre, 2005).

Esta investigación se enmarca en esta tipología debido a que el objetivo planteado de mejorar las habilidades de producción escrita de los estudiantes, motivándolos por medio de la expresión, imaginación y cotidianidad. Esto con la idea de abordar el proceso educativo de los

estudiantes desde su contexto, así como enriquecer las prácticas pedagógicas de la investigadora en formación que desarrolla este trabajo.

### 3.3 Técnicas e instrumentos

Las técnicas de investigación constituyen procedimientos sistemáticos orientados a recopilar y analizar información con el propósito de resolver un problema o responder a una pregunta de investigación. De manera complementaria, los instrumentos de investigación son herramientas específicas empleadas para la recolección y análisis de datos, permiten obtener información precisa y confiable sobre el objeto de estudio y favorecen la construcción de conclusiones válidas, por lo que su adecuada selección resulta esencial para asegurar la calidad de la investigación (Medina, Rojas, & Bustamante, 2023).

#### 3.3.1 Observación participativa

La observación participante es una técnica que implica la intervención activa del investigador en el contexto estudiado, permitiendo integrarse a identificarse con el grupo observado, comprendiendo así actividades como sentimientos. Esta es útil en estudios exploratorios en los que no se conoce muy bien el fenómeno a estudiar, lo que permite entender la organización cultural y ganar credibilidad en sus interpretaciones (Aranda, 2009). Es por esta razón, que se usó esta herramienta de recolección de datos, para crear el diagnóstico de la población, lo que se encuentra reflejado en los diarios de campo (ver anexo 1,2,3). Adicionalmente, formará parte del desarrollo de los talleres a realizar en clase, para estar inmersa dentro del sentir de los estudiantes.

### 3.3.2 Encuesta

La encuesta permite identificar ideas, necesidades, preferencias y hábitos, es la técnica estandarizada de interrogación para tener mediciones cuantitativas de características que bien pueden ser objetivas y subjetivas (Torres, 2019). Esta se presenta como una alternativa valiosa y efectiva en el contexto educativo, que resulta aplicable en grupo de estudiantes para reconocer problemas específicos. Facilita un primer acercamiento a las percepciones sobre la evaluación del aprendizaje y sus buenas prácticas en la población estudiada, lo que además permite una amplia muestra que proporciona un estudio descriptivo y detallado de los encuestados (Sanjurjo, 2011, citado en Obez, 2018). Dentro de la fase diagnóstica, se creo como instrumento un cuestionario que constó de 15 preguntas que permitió determinar características demográficas, como opiniones sobre la clase en los estudiantes, lo que resultó fundamental en el desarrollo de la caracterización y el diagnóstico de estos.

### 3.3.3 El diario de Campo

El diario de campo es una herramienta clave para los investigadores donde es posible registrar las observaciones, percepciones e incluso sensaciones de ciertos espacios. Estas pueden ser durante o después de los eventos, se organizan por periodos que llevan fecha y hora específica. Para los diarios, es necesario añadir palabras propias, como emociones, sentires o reflexiones en que se añaden nuevas ideas y observaciones (Sampieri et al. 2022). Este instrumento se utilizó para el registro escrito de las observaciones realizadas en clase, que además permitieron generar reflexiones frente a la actitud de los estudiantes, el ser docente y el ser investigador.

### 3.3.4 La prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica o evaluación exploratoria, es el punto de partida que permite a los docentes identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, estructurar la planeación pedagógica, esta sirve como insumo inicial para que el educador oriente la intervención en un proceso de enseñanza-aprendizaje (Castro Castro et al., 2023). Dentro de investigación, esta técnica se utilizó para reconocer las dificultades en las habilidades lingüísticas (producción escrita, oral y comprensión lectora) por medio del instrumento cuestionario. En cuanto a la producción escrita, se solicitó escribir un texto que pudiera ser creativo o un artículo de opinión, dado que era un tema que acababan de ver en su clase. En esta parte de la prueba se evaluaron elementos ortográficos, así como de coherencia y cohesión que aparecen en las rúbricas (ver anexo 6). Finalmente, en la sección de producción oral se les hizo una variedad de preguntas que permitían ver su capacidad de hablar claramente y con fluidez. Esta prueba permitió reconocer sus niveles de desempeño en las diversas habilidades.

## 3.4 Categorías de análisis y Matriz categorial

**Tabla 3.**
*Matriz categorial y unidades de análisis de la producción textual*

| UNIDAD DE ANÁLISIS: PRODUCCIÓN TEXTUAL | | | |
|---|---|---|---|
| **Categorías** | **Subcategorías** | **Indicadores de logro** | **Autores** |
| Propiedades Textuales | Coherencia | Redacta el texto con ideas que se presentan de forma organizada y lógica, manteniendo una relación clara entre el tema y los argumentos. | Cassany (2009) |
| | Cohesión | Crea un texto fluido y con continuidad referencial haciendo uso de mecanismos lingüísticos (conectores, pronombres, puntuación, concordancia) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | que permiten entre el azar frases y párrafos. | |
| | Adecuación | Adapta el lenguaje, tono y formato del texto, teniendo en cuenta el propósito, la situación comunicativa y las características del destinatario. | |
| Fases de producción | Planificación | Planifica de manera concreta del texto a realizar, con tema, ideas y organización del mismo definidas. | Hayes y Flowers (1981) |
| | Traducción | Genera un texto escrito representando de forma escrita las ideas y el tema escogidos anteriormente. | |
| | Revisión | Revisa y evalúa tanto la planificación como el texto escrito, añadiendo y corrigiendo información. | |
| Escritura creativa | Exploración personal | Produce escritos en que se refleja introspección o reflexiones propias de sí mismo o el contexto en que se encuentra. | Segura y Ibarra (2024) |
| | Sensibilidad artística y disfrute del lenguaje | Utiliza las herramientas de lenguaje (figuras retóricas), de manera personal y original, creando así, imágenes, sentidos o asociaciones propias en sus textos. | Harper 2007 Rodari (2004) |

### 3.5 Población

En la presente investigación la población objeto de estudio se conformó por las estudiantes del grado 905 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño para el segundo semestre del año 2025 y posteriormente el grado 905 del primer semestre del año 2026. Son parte de una institución femenina ubicada en la ciudad de Bogotá. El curso está conformado por 34 estudiantes entre los 13 y 15 años, de estratos socioeconómicos dos y tres.

Por medio del diagnóstico inicial, se evidenció que las estudiantes presentaron limitaciones en la producción escrita, en cuanto a propiedades como la coherencia y cohesión. Adicionalmente, demostró seguridad en la producción de textos, ni en la generación de ideas. Por

lo tanto, surgió la necesidad de promover espacios seguros de diálogo y argumentación, potenciando actividades significativas. Es por esto, que resulta pertinente la implementación de una secuencia didáctica que fomente la producción escrita y creativa de textos, en que puedan abordar ideas y reflexiones, sin generar desmotivación por la exigiendo y percibiendo la escritura, como una herramienta para la comunicación y no un elemento meramente académico.

### 3.6 Consideraciones éticas

Se tomaron en cuenta las consideraciones éticas correspondientes, informando a las estudiantes y sus acudientes sobre la intervención de carácter investigativo que se llevó a cabo. Esto, mediante un consentimiento informado (ver anexo 7) documento fundamentado en la Ley 1581 de 2012, que establece las directrices generales para la protección de datos personales. Dicha información fue presentada a los padres de familia y/o acudientes, con el objetivo de que conocieran el propósito de la investigación y aspectos éticos y legales para el uso responsable de la información.

En conclusión, el diseño metodológico de esta investigación se sustentó bajo el enfoque cualitativo y en el tipo de investigación-acción educativa, lo cual permite entender las dinámicas dentro del aula y, de igual forma, intervenir por medio de procesos educativos desde una perspectiva transversal. De ahí, se comprende la investigación no sólo como un procedimiento que busca comprender dichas problemáticas, sino generar estrategias pedagógicas que contribuyan a la transformación de prácticas de enseñanza en el aula.

De igual forma, la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos contribuye a la rigurosidad de la investigación, dado que permite analizar elementos objetivos y subjetivos del fenómeno estudiado. De esta manera se posibilita una comprensión más amplia de la manera

en que las estudiantes construyen sus textos, organizan y desarrollan ideas y ponen en juego su creatividad durante el proceso de escritura.

Por otro lado, las categorías de análisis permitieron el reconocimiento de las limitaciones de las competencias comunicativas en escritura, particularmente en aspectos asociados a la producción textual, los componentes y el desarrollo de la creatividad para la elaboración de narrativas, como medio de expresión. Dichas categorías se encuentran respaldadas por referentes teóricos pertinentes, lo que aporta coherencia y validez académica al estudio, al tiempo que permite establecer un diálogo con las experiencias observadas en el aula de clase. Finalmente, se garantizó el respeto por los principios éticos mediante la implementación de consentimientos informados dirigido a los padres y/o acudientes de familia, asegurando la confidencialidad y privacidad. De esta manera se consolida una investigación que busca generar conocimiento pedagógico, como también contribuir a la transformación de la práctica docente, promoviendo procesos de enseñanza de escritura más dinámicos y significativos dentro del contexto escolar.

## Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica

En el presente apartado se da a conocer la propuesta pedagógica *Voces que se escriben* que tiene por objetivo fortalecer los procesos de escritura de las estudiantes de grado 906 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, a través de la implementación de una secuencia didáctica, basada en la escritura creativa. Latorre (2005) explica que la investigación acción se configura en cuatro momentos:  la planeación, centrada en identificar un aspecto problema, como también el diseño en una propuesta de cambio o mejora; la acción está basada en la implementación de la estrategia para el desarrollo; la observación, que supervisa la acción recogiendo pruebas que permitan evaluar; y finalmente la evaluación que presenta una explicación tentativa de los efectos de la acción.

Adicionalmente, Camps (2003) menciona que una secuencia didáctica es la organización de actividades individuales y colectivas destinadas a la mejora de la producción escrita, tomando los principales procesos que en esta ocurren; planificación, textualización y revisión tal y como se evidencian en el marco teórico, desde Hayes y Flowers (1981). Asimismo, en las secuencias didácticas tienen como objetivo el desarrollo del uso consciente del lenguaje en la participación de las prácticas discursivas. Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta de intervención se desarrolló según las etapas mencionadas, la cuales tienen por objetivo implementar la estrategia didáctica basada en la escritura creativa que posibilite a los estudiantes un espacio para escribir, reflexionar y crear.

Ahora bien, esta investigación se enmarca en el modelo sociocognitivo, Camps (2003) menciona que los textos no son independientes del contexto, puesto que surgen de este y al mimo tiempo lo conforman (citado en Casasa Núñez, 2023). Por ende, el trabajo tiene como base teórica el constructivismo en cuanto destaca que el conocimiento no se recibe de manera pasiva,

sino que se genera activamente mediante la interacción con el entorno y con otras personas. Esta visión impulsa la creación de espacios de aprendizaje colaborativos, donde los estudiantes asumen un papel central como constructores de saberes, explorando, reflexionando y resolviendo problemas de forma autónoma y creativa (Condor-Pinenla, Chuquimarca-Jácome, Campaña-Rodríguez, & Moreno-Santamaría, 2025).

### 4.1 Fase de planeación. Primeros trazos

Inicialmente, en la fase de planeación nombrada *primeros trazos,* se realizó el diagnóstico, en el que se creó una prueba que buscaba reconocer las habilidades iniciales de comprensión lectora, producción escrita y oral de las estudiantes. Se creó una guía que presentó una lectura, seguida de nueve preguntas de comprensión lectora, la segunda parte constaba de escribir un texto creativo que cautivara al lector, para luego ser compartido. Por último, en grupos de cuatro estudiantes, se leyeron y expusieron los escritos comentando cual fue el favorito y el porqué. Luego, se procedió al análisis que permitió reconocer el aspecto de mejora, siendo este la producción escrita.

### 4.2 Fase de acción. Arquitectura de la palabra

Para la fase de acción denominada *Arquitectura de la palabra, se* tomó el primer momento del proceso escritura, siendo este la planificación, en el cual se forma una representación interna del conocimiento que se utilizaran en la escritura (Hayes y Flowers, 1981). Para esto, se realizaron cuatro intervenciones en que se abordaron los conocimientos necesarios para empezar con las producciones, ampliando así la información que se debe encontrar en memoria a largo plazo (*the writer's long-term memory). C*omo lo fue reconocer los tipos de textos (características y elementos), las propiedades textuales que deben tener en cuenta

(coherencia, cohesión y adecuación) y las herramientas que forman parte de la escritura creativa como la sensibilidad artística, por medio del reconocimiento de las figuras retóricas y las metáforas, lo que además va aportar en el entorno de la tarea (*the task environment*) teniendo en cuenta que se esperan textos literarios creativos.

Finalmente, se inició la primera planeación de texto, por medio de la activación de conocimientos previos haciendo uso cuadro que debían completar con los elementos a definir antes de empezar el primer escrito. Seleccionando el tipo texto, en que se brindó tres opciones la carta, el cuento o la crónica, también la elección de personajes, narrador y división de párrafos, entre otros aspectos (ver anexo 8). Se presentaron textos multimodales, mediados por el uso de tecnología para que las estudiantes tuvieran dos ejemplos por tipo de texto a seguir, dado que cuando se utilizan de manera adecuada, las aplicaciones, los libros electrónicos interactivos y las actividades multimedia enriquecen las metodologías tradicionales y se ajustan a los intereses de las nuevas generaciones (Condor-Pinenla, Chuquimarca-Jácome, Campaña-Rodríguez, & Moreno-Santamaría, 2025).

**Tabla 4.**
*Intervenciones fase 2. Acción Arquitectura de la palabra*

| **Fase 2. Acción – Planificación** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Clase** | **Actividad** | **Descripción de la unidad** | **Objetivo específico** | **Producto o evidencia** |
| 2. Géneros literarios | Juego lúdico reconociendo los géneros literarios. | Se inició con una breve explicación sobre qué es una obra literaria y en qué se diferencia de los demás tipos de texto. Se procede a mostrar un video sobre los géneros literarios, luego la clase se dividió en dos grupos y juegan a armar un mapa conceptual en el tablero con algunas fichas, con los conceptos abordados. | Reconocer los géneros literarios y en qué se diferencia una obra literaria de las demás. | Mapa conceptual sobre los géneros narrativos. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3. Coherencia y cohesión | Juego lúdico, historias con el abecedario. | Se inició la clase con la actividad historia con el abecedario, en que las estudiantes debían decir una palabra en orden alfabético creando así una historia con sentido. Luego, se abordaron los conceptos de coherencia y cohesión y su importancia dentro de la creación de textos. Luego en parejas crearon una historia en orden alfabético. | Comprender la coherencia y cohesión textual en la construcción de textos escritos. | Escritura de historia por grupos en que las palabras van en orden alfabético tratando de tener coherencia y cohesión. |
| 4. Figuras retóricas y texto narrativo | Utilización de TIC y texto multimodales a través de video de Tik Tok | Inicialmente se presentó un video de Tik Tok con el *Poema 20 de Pablo Neruda*, se procedió a hablar sobre las primeras impresiones. Después, en conjunto se completó una tabla con las figuras retóricas (Figura retórica, explicación, ejemplo) Finalmente, se evidenciaron las figuras retóricas presentes en el poema. | Reconocer que son los recursos literarios y algunas de las figuras retóricas. | Señalización de las figuras retóricas en el Poema 20 de Pablo Neruda. |
| 5. Planeación primer texto | Presentación de ejemplos de textos y planeación del primer escrito. | Se entregó una guía con un cuadro de planeación de texto, la maestra presentó seis videos de ejemplo, dos por tipo de texto (carta, cuento, crónica) a través de Tik Tok. Al terminar de ver los videos, ellas debían completar el cuadro orientaría su escrito, eligiendo tipo de texto (carta, cuento, crónica), tema central, intención comunicativa, personaje(s), emociones involucradas, narrador y las ideas principales. | Seleccionar los elementos que se usarán en la producción de los escritos. | Cuadro de planeación elaborado por las estudiantes. |

### 4.3 Fase de observación. Manos a la palabra

La fase de observación nombrada *Manos a la palabra,* se tomó en cuenta el segundo momento del proceso escritura; la traducción, que busca expresar en lenguaje escrito las ideas, lo que implica la conversión de una representación interna (Hayes y Flower 1981). Para esta fase, se

realizaron tres intervenciones, divididas en dos actividades en que se orientó a las estudiantes a empezar a escribir por medio de la activación de saberes previos, brindados en las anteriores aplicaciones. La primera escrito fue libre y permitió que las estudiantes seleccionaran entre tres tipos de texto (la carta, el cuento, la crónica) (ver anexo 8) de acuerdo con el cuadro realizado en la anterior sesión, dando inicio a los primeros borradores del texto.

La segunda actividad, buscaba la exploración personal, a través de la lectura de algunos fragmentos del libro *El prestigio de la belleza* de Piedad Bonnet (2010), luego, por medio de preguntas se orientó un dialogo frente a las implicaciones de la belleza, lo prototipos y el autoestima que permitieran construir y reconstruir el mundo propio, generar pensamientos y emociones para la creación propia de significados (Giraldo 2015, citado por Robles M, Samaniego M, 2022). Después, se hicieron dibujos de sí mismas con ayuda de sus compañeras, esto teniendo en cuenta que la interacción educativa se entiende como una experiencia significativa en la que docentes y estudiantes, participan de manera simultánea y recíproca dentro de un contexto de aprendizaje orientado a objetivos. Así, los factores intencionales, comunicativos y contextuales presentes en estas dinámicas se convierten en elementos clave para comprender la construcción compartida del conocimiento (Adoumieh Coconas, 2013). Para iniciar a escribir, se les solicitó estructurar el texto, haciendo una adecuada planeación de manera individual y no guiada.

**Tabla 5.**
*Intervenciones de la fase de observación. Manos a la palabra*

| **Fase 3. Observación – Textualización** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Clase** | **Actividad** | **Descripción de la unidad** | **Objetivo específico** | **Producto o evidencia** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7. Traducción primer texto libre | Implementación de los conceptos abordados en clase. | La clase inicia con la revisión de los cuadros de planeación y solicitando completarlos, cada cuadro ya poseía notas de la maestra para tratar de orientar y guiar la primera textualización del texto. Así, las estudiantes comenzaron con la transcripción entregando los primeros borradores. | Realizar la textualización de las ideas y decisiones previas. | Primer borrador del texto creativo libre. |
| 8. Exploración personal | Dibujo en conjunto, inicio de segundo escrito. | La clase inicia con preguntas acerca de qué es el prestigio, se leen en voz alta unos fragmentos del libro *El prestigio de la belleza* de Piedad Bonnet (2010) y se procede a hacer una reflexión de lo que significa el valor, la belleza y el respeto. Las estudiantes realizan un dibujo con sus compañeras sobre sí mismas y lo deben ir intercambiando cada cinco minutos. Finalmente, deben crear la estructura del segundo texto, y el borrador inicial en haya una reflexión y un personaje claro. | Realizar una exploración personal como elemento motivador en su proceso de escritura. | Primer borrador texto de exploración personal. |

### 4.4 Fase de observación. Ecos de la palabra

Finalmente, la fase de evaluación nombrada *ecos de la palabra* se tomó el último proceso de escritura, la revisión que consiste en observar, releer y modificar el trabajo escrito (Hayes y Flower, 1981). Para esta etapa se realizaron tres actividades divididas en cinco clases; en que la actividad 10 Versión final del texto de exploración personal, tuvo dos clases. De acuerdo con Harper (2015) la escritura creativa consiste en producir textos guiados por la imaginación y la

mirada crítica del autor, influida por su historia personal y el contexto cultural. Se nutre de diversos saberes y formas de expresión que trascienden los límites académicos tradicionales establecidos en escuelas y universidades en la modernidad tardía.

En estas actividades, las estudiantes recibían una retroalimentación de sus textos, como también correcciones y preguntas que ayudaban a orientarlo. Durante las clases se resolvían las dudas de forma grupal e individual. Finalmente, expusieron algunos de los textos y las opiniones, prestando importancia a la palabra al permitir crear mundos.

**Tabla 5.**

*Intervenciones de la fase de observación. Ecos de la palabra*

**Fase 4. Evaluación - Revisión y finalización de textos**

| Clase | Actividad | Descripción de la unidad | Objetivo específico | Producto o evidencia |
|---|---|---|---|---|
| 8. Versión final y diseño primer texto libre | Revisión del texto, creación de portadas. | Las estudiantes reciben su texto y tienen por instrucción leer sus escritos, corregirlos y pasarlos en limpio. Luego en grupos conformados por ellas mismas realizan las portadas de sus textos. | Revisar y finalizar los textos. | Primer texto libre finalizado. |
| 9. Socialización | Presentación final | Las estudiantes pasan al frente, hablan de sus textos, cuál fue el que más les gusto y que les pareció la actividad. | Presentar a modo de exposición los escritos realizados por sí mismas y sus compañeras. | Presentación final en que hablan acerca de sus textos en un lugar seguro. |
| 10. Versión final del texto de | Revisión y corrección del texto. | Las estudiantes reciben sus textos con las correcciones y/o preguntas para orientar mejor el texto. La | Revisar y corregir sus textos para entrega final. | Texto final. |

| | |
|---|---|
| exploración personal | maestra pide que lean de nuevo sus textos y los terminen. |

Finalmente, es posible concluir que esta aplicación hace uso de los momentos planteados por Latorre (2005) los cuales conllevan a una adecuada planeación y ejecución de las fases necesarias dentro de la investigación-acción para el desarrollo de un proyecto, como también cada uno de los procesos de escritura que expone Flowers y Hayes (1991). Por otro lado, se toma en cuenta la ludificación, exploración personal y el uso de TIC como recurso para la escritura creativa, permitiendo una intervención en que se abordan las categorial de análisis de la investigación.

## Capítulo 5. Análisis de resultados

El presente apartado tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos de la implementación pedagógica *Voces que se escriben,* orientada al fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes del grado 905 del Instituto Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Por medio de este análisis se busca evaluar la influencia de la estrategia pedagógica basada en escritura creativa, dentro del proceso de escritura, así como la motivación, en coherencia con los objetivos planteados en esta investigación. Para el desarrollo se adopta un enfoque mixto y se recurre a la triangulación de datos como estrategia metodológica. Por medio de la triangulación, es posible usar varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, lo que permite menor sesgo y fallas metodológicas, al visualizar un problema desde diferentes ángulos, y de esta manera aumentar la validez y consistencia en los hallazgos (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

Los datos que se tomaron en cuenta para el análisis son, las rúbricas utilizadas en la fase del diagnóstico y la fase de evaluación, los textos elaborados antes y durante la intervención y los registros de observación participativa. Por medio de estos es posible contemplar tanto el producto final, como el proceso y la actitud de las estudiantes. Para este análisis, se organizó a partir de las fases de investigación- acción: planeación, acción, observación y evaluación, de manera complementaria con las categorías de análisis: producción escrita, propiedades textuales y escritura creativa.

### 5.1 Fase de planeación. Primeros Trazos

La fase de planeación denominada *primeros trazos* tuvo como objetivo reconocer el nivel inicial de desempeño en las distintas habilidades lingüísticas de las estudiantes, con el fin de identificar el problema y establecer un punto de partida para la creación de la implementación. Para la recolección de datos se implementó la observación participativa, los diarios de campo y una rúbrica (ver anexo 6), a partir de los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2020) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Inicialmente, solo se analizaron las propiedades textuales en la prueba diagnóstica, los resultados evidenciaron que un alto porcentaje de estudiantes se ubicaba en un nivel aceptable en los diferentes criterios. Para ortografía el 55,1% obtuvo un nivel aceptable, el 31% excelente y el 13,7% deficiente, lo que indicó un manejo en general adecuado, pero con dificultades. En cuanto a la coherencia, el 58,62% se ubicó en un nivel aceptable, el 27% en excelente y el 13,7% en deficiente, lo que evidenció dificultades en la organización lógica y en la secuencia discursiva clara. En la propiedad de cohesión, se presentó como la subcategoría con mayores dificultades

con un 72% en aceptable, un 20% en deficiente y apenas un 6,9% en excelente, lo que refleja limitaciones en el uso de conectores y en la articulación de enunciados. Finalmente, para el criterio de adecuación, el 62% alcanzó un nivel aceptable, el 27,5% excelente y el 10,3% deficiente, lo que sugiere una comprensión básica del propósito comunicativo.

Por otra parte, en las observaciones no se hizo evidente un proceso de escritura, lo que generaba dificultad para escribir y finalizar las ideas. Adicionalmente, se identificó el uso de Inteligencias Artificiales por un grupo considerable de estudiantes, quienes presentaron textos que no eran de su autoría, lo que evidenció una baja presencia de la voz personal y una tendencia a asumir la escritura como una actividad mecánica. También, en los escritos diagnósticos se evidenciaron textos superficiales, con escasa exploración de experiencias o emociones y sin una utilización artística del lenguaje, lo que indica que la escritura era percibida como una tarea académica, más que como un espacio de expresión.

### 5.2 Fase de acción Arquitectura de la palabra

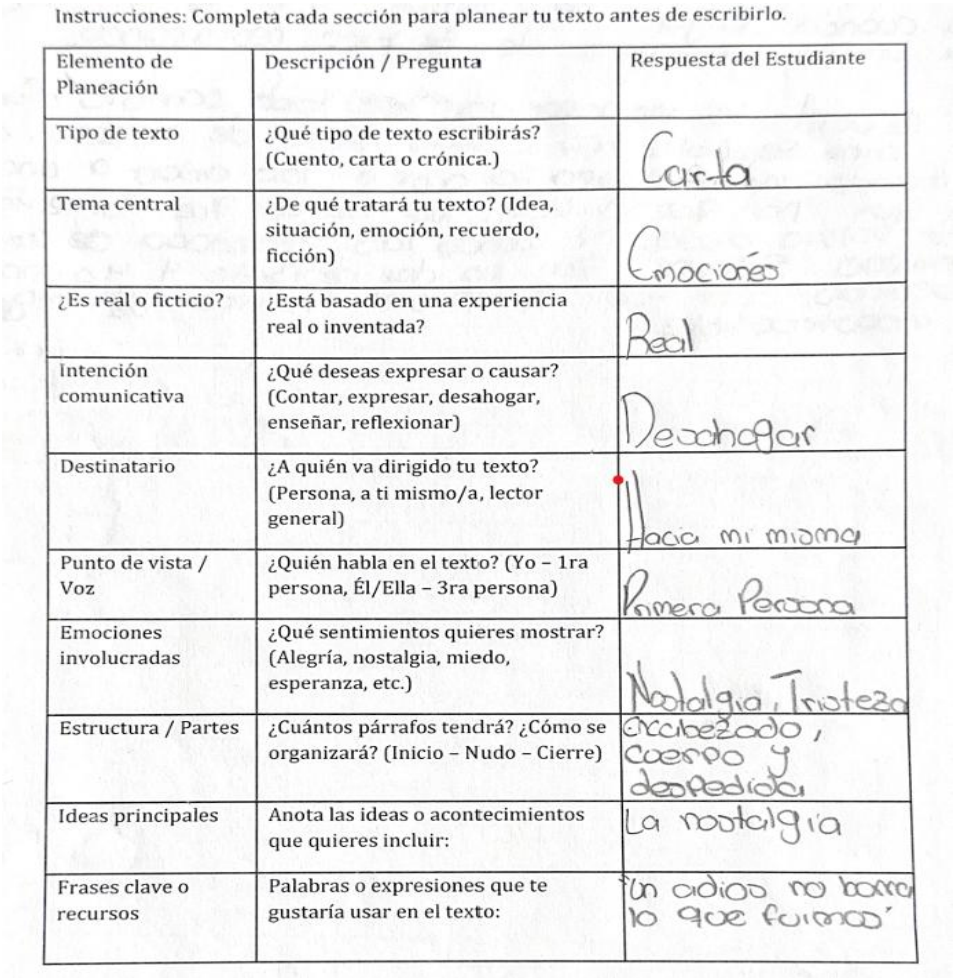
En la fase de acción, se diseñó e implementó la secuencia didáctica *Voces que se escriben.* En esta primera etapa denominada *arquitectura de la palabra* se realizaron actividades lúdicas, de exploración personal y mediadas por el uso de TIC, que buscaban brindar los conocimientos y herramientas necesarias antes de escribir, como el reconocimiento de los géneros literarios, la coherencia y cohesión y recursos literarios, promoviendo la comprensión de la estructura textual y el uso intencional del lenguaje. Asimismo, para esta fase que correspondió a la etapa de planeación, dentro del proceso de escritura (Hayes y Flowers, 1991) se dió inicio a la generación de ideas y toma de decisiones para la trascripción del texto.  Se realizaron dos textos: el primero era libre y se usó el cuadro de planeación (ver imagen 1), mientras que el segundo buscaba la

reflexión, se sugirió un esquema antes de empezar a escribir, la actividad principal fue abordada desde la crítica de los estereotipos de belleza y la autoestima.

De acuerdo con lo anterior y en relación con la producción escrita, se diseñó e implementó un cuadro de planificación que orientó a las estudiantes en la organización y toma de decisiones de sus textos. Permitiendo definir aspectos como el tipo de texto, la intención comunicativa, el destinatario, las emociones y la estructura, como se muestra en la figura 2. Esta herramienta desarrollo la fase de planeación teniendo en cuenta que dentro del diagnóstico se identificó la ausencia de estrategias para iniciar la escritura.

**Figura 2.**

*Registro manuscrito de una estudiante en la actividad cuadro de planeación*

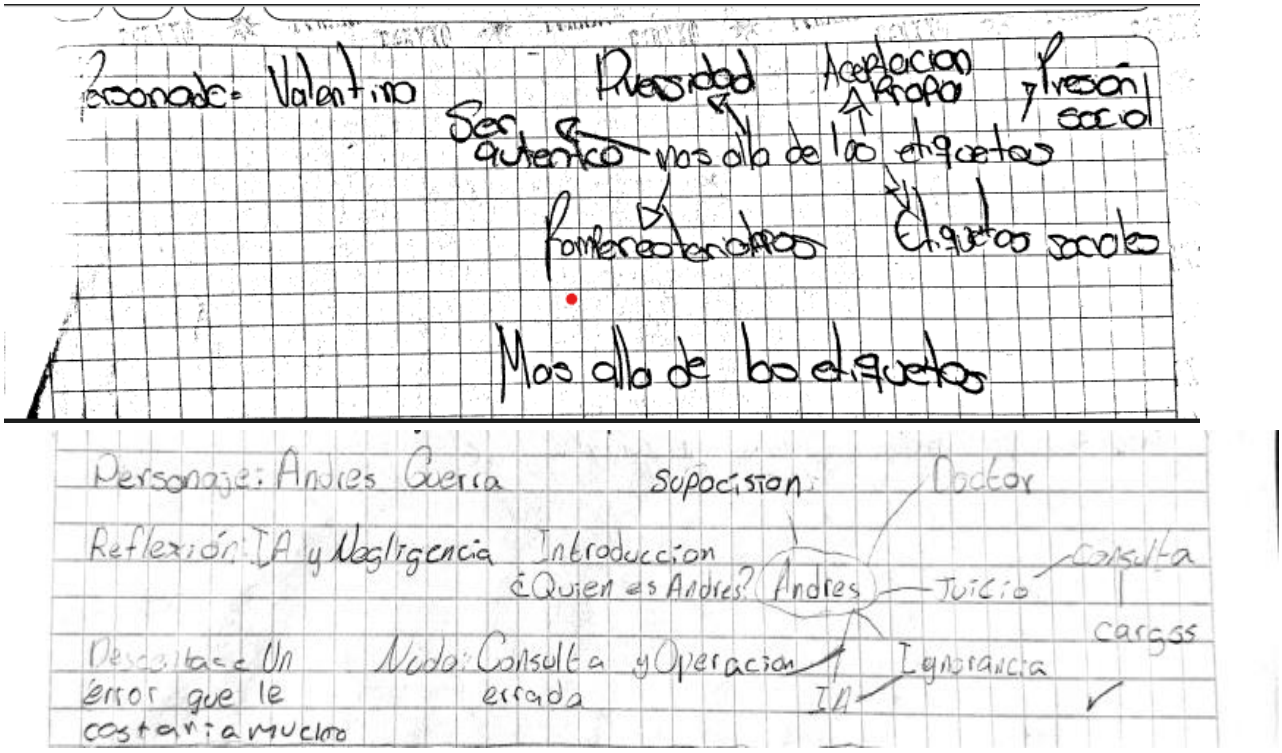


Instrucciones: Completa cada sección para planear tu texto antes de escribirlo.

| Elemento de Planeación | Descripción / Pregunta | Respuesta del Estudiante |
|---|---|---|
| Tipo de texto | ¿Qué tipo de texto escribirás? (Cuento, carta o crónica.) | Carta |
| Tema central | ¿De qué tratará tu texto? (Idea, situación, emoción, recuerdo, ficción) | Emociones |
| ¿Es real o ficticio? | ¿Está basado en una experiencia real o inventada? | Real |
| Intención comunicativa | ¿Qué deseas expresar o causar? (Contar, expresar, desahogar, enseñar, reflexionar) | Desahogar |
| Destinatario | ¿A quién va dirigido tu texto? (Persona, a ti mismo/a, lector general) | Hacia mi misma |
| Punto de vista / Voz | ¿Quién habla en el texto? (Yo – 1ra persona, Él/Ella – 3ra persona) | Primera Persona |
| Emociones involucradas | ¿Qué sentimientos quieres mostrar? (Alegría, nostalgia, miedo, esperanza, etc.) | Nostalgia, Tristeza |
| Estructura / Partes | ¿Cuántos párrafos tendrá? ¿Cómo se organizará? (Inicio – Nudo – Cierre) | Encabezado, Cuerpo y despedida |
| Ideas principales | Anota las ideas o acontecimientos que quieres incluir: | La nostalgia |
| Frases clave o recursos | Palabras o expresiones que te gustaría usar en el texto: | "Un adios no borra lo que fuimos" |

Para el segundo texto se nombró el cuadro y se solicitó un esquema o lluvia de ideas que les permitiera dejar claridad el texto que querían redactar. Cabe destacar que un importante número de estudiantes no lo realizó y empezó directamente con el borrador de este segundo texto.

**Figura3.**
*Esquemas planeación del texto dos*




Inicialmente, en cuanto al proceso de escritura se presentan estrategias para la planeación de los textos, por medio del cuadro de planeación para el primer escrito, y el esquema antes de escribir, para la creación del segundo. Sin embargo, fue posible evidenciar que el 65,31% de estudiantes obtuvo una planificación aceptable, es decir, es parcial; incluye tema, pero las ideas no están completamente organizadas. Esto evidencia un avance, teniendo en cuenta que antes no estaba clara la presencia de una planeación, pero la necesidad de seguir aplicando estrategias para la mejora proceso mismo.

**Tabla 6.**
*Rúbrica con resultados de producción escrita en la fase de planeación*

| PRODUCCIÓN ESCRITA. PLANEACIÓN | | |
|---|---|---|
| **Desempeño** | **Criterio** | **Porcentaje** |
| Excelente | Planifica de forma clara con tema definido, ideas organizadas y estructura coherente. | 28,57% |
| Aceptable | Planifica de forma parcial; incluye el tema, pero las ideas no están completamente organizadas. | 65,31% |
| Deficiente | No evidencia planificación o esta es confusa, sin claridad en el tema ni en la organización de ideas. | 28,57% |

En consecuencia, con las propiedades textuales se dio espacio a reconocer los elementos que deben aparecer en un texto, dejando claro la importancia de la coherencia y cohesión en sus obras, como la búsqueda de la voz propia de acuerdo con el contexto comunicativo. Finalmente, dentro de esta misma fase se buscó el fortalecimiento de la escritura creativa, reconociendo las herramientas literarias y brindando ejemplos de textos, para el surgimiento de la creatividad.

## 5.3 Observación Manos a la palabra

La fase de observación denominada *manos a la palabra,* tuvo como propósito iniciar la etapa de textualización dentro del proceso de escritura, es decir, la redacción de los textos, esto teniendo en cuenta las planeaciones realizadas anteriormente, para así revisar los borradores y crear el texto final. Las estudiantes elaboraron borradores que fueron entregados a la maestra y se hicieron correcciones de coherencia, cohesión y adecuación, para devolverlos y que dieran inicio a la revisión de sus textos.

Se realizó una rúbrica para la fase de traducción del proceso de escritura, teniendo en cuenta que dentro del diagnóstico se evidencia la necesidad de llevar a cabo la enseñanza del proceso mismo, es por esto que, en el análisis de datos se toma dicha rúbrica para determinar el

avance. Se observa buen desempeño en el nivel de traducción, posicionada con fortaleza con un 65,31% en un nivel excelente, lo que evidencia un desarrollo del texto de forma clara, representando las ideas adecuadamente. Sin embargo, teniendo en cuenta la planeación se evidencian avances, pero no está completamente consolidado.

**Tabla 7.**
Rúbrica con resultados de producción escrita en la fase de traducción

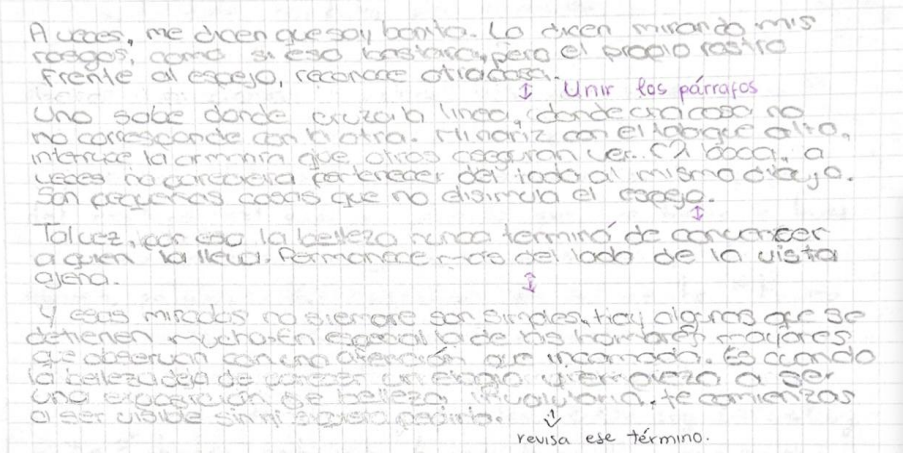
| PRODUCCIÓN ESCRITA. TRADUCCIÓN | | |
|---|---|---|
| **Desempeño** | **Criterio** | **Porcentaje** |
| Excelente | Desarrolla el texto de forma clara, representando adecuadamente el tema e ideas, siendo estos evidentes. | 65,31% |
| Aceptable | El texto refleja parcialmente las ideas, aunque con dificultades en su desarrollo o claridad. | 34,69% |
| Deficiente | El texto no logra expresar las ideas planificadas o presenta incoherencias significativas. | 0% |

Ahora bien, teniendo en cuenta las propiedades textuales se evidencia principal fortaleza con un porcentaje de 81,6% en el nivel excelente en la adecuación, lo que sugiere un lenguaje, tono y formato de texto en concordancia del propósito comunicativo con el contexto y destinatario, como también un estilo definido. En relación con el diagnóstico el 62% obtuvo un desempeño aceptable es evidente la mejora en esta propiedad textual desde la fase de traducción. Por otro lado, se evidencian algunas fallas principalmente con la coherencia de los textos en esta etapa, sin embargo, se hacen las correcciones pertinentes para que las estudiantes revisen sus textos y los corrijan para la versión final.

En cuanto a la creatividad, en los primeros escritos las temáticas fueron suspenso y terror, recuerdos que evocaban sentimientos y emociones, experiencias vividas y la autopercepción. Es por esto, que para el segundo texto se aborda la temática de los estereotipos de belleza y la autopercepción, en estos textos no solo se habló de la belleza, sino de cómo se sienten frente a sí mismas, temas como el bullying, el suicidio y la depresión.

**Figura 4.**

*Registro manuscrito de una estudiante del borrador del texto número dos*



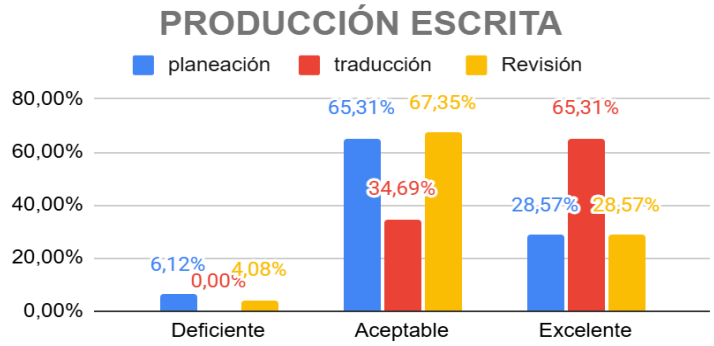

### 5.4 Fase de evaluación. Ecos de la palabra

La fase de evaluación también llamada *ecos de la palabra,* se basó en la revisión de los borradores y la producción final de los textos. En esta fase se tuvo como propósito analizar la consolidación de los aprendizajes de la implementación de la secuencia *voces que se escriben* de las estudiantes por medio de los textos finales, que fueron analizados teniendo en cuenta las tres categorías de análisis en cada una de sus subcategorías, por medio de rúbricas. Asimismo, se tuvo un espacio de socialización en que algunas de las estudiantes compartieron sus producciones y las de sus compañeras.

En cuanto a la escritura, como se mencionó en las dos fases anteriores hay fortaleza en la redacción de los textos, sin embargo, la planeación no tuvo un buen desempeño como tampoco la revisión, teniendo esta un porcentaje de 67,35% en aceptable, es decir, las estudiantes realizan correcciones, pero de manera superficial dejando errores por resolver y sin mejoras profundas en los textos. Esto indica que en cuanto al proceso de escritura ha avanzado, teniendo en cuenta que no se concebía en el diagnóstico, pero no está completamente consolidado, especialmente en las etapas previas y posteriores a la redacción.

**Figura 5.**

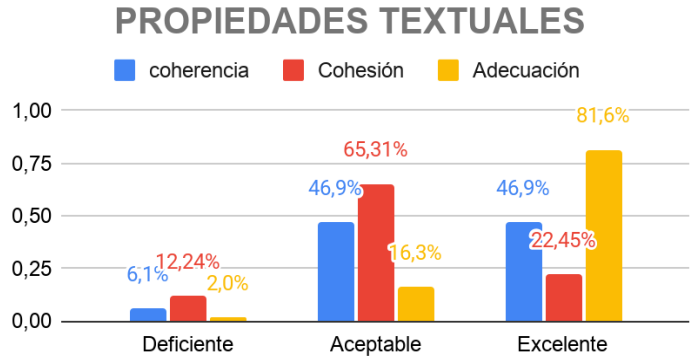
*Gráfico de resultados del proceso de la producción escrita.*




Por otro lado, en cuanto a las propiedades textuales, desde la fase de traducción se observó buenos resultados en cuanto a la adecuación, en los textos finales se evidenció que la coherencia presenta un equilibrio entre los desempeños aceptable y excelente, mientras que la cohesión continúa siendo la principal dificultad, concentrando en un nivel aceptable con el 65,31% lo que implica mejora desde el diagnóstico, pero persisten los retos frente a la conexión entre enunciados y el uso de recursos lingüísticos.

**Figura 6.**

*Gráfico de resultados de las propiedades textuales en los textos finales.*

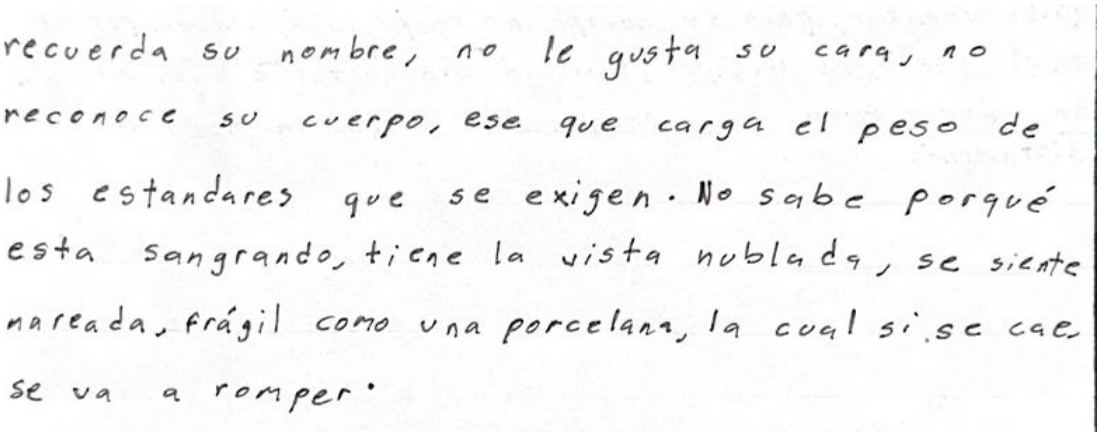



De igual forma, en la escritura creativa la exploración personal alcanza un 67,35% en un nivel excelente, lo que evidencia la capacidad de expresar experiencias, emociones y reflexiones propias frente lo que les rodea. También, hay mayor consolidación de la voz personal y la

expresión subjetiva, se hace uso de recursos literarios lo que permite mayor profundidad en sus textos. Adicionalmente, en términos de motivación fue evidente en la producción del segundo texto, esto teniendo en cuenta que lo redactaron en menor tiempo y con mayor facilidad, al parecer porque había un enfoque definido. Asimismo, guiar a las estudiantes dentro del proceso, haciendo aclaraciones en sus escritos y en clase, les permitió sentirse acompañadas y darle mayor importancia al proceso.

**Figura 7.**

*Fragmento de texto final*


recuerda su nombre, no le gusta su cara, no reconoce su cuerpo, ese que carga el peso de los estandares que se exigen. No sabe porqué esta sangrando, tiene la vista nublada, se siente mareada, frágil como una porcelana, la cual si se cae se va a romper.

En síntesis, de acuerdo con el análisis de resultados es posible afirmar que la implementación de la propuesta pedagógica *Voces que se escriben* generó una transformación progresiva en la producción escrita de estudiantes, evidenciando avances en la organización textual, la claridad del propósito comunicativo y la voz propia. Si bien, la triangulación de datos mostró que persisten retos en la cohesión y en el proceso de planeación, las estudiantes comenzaron a asumir la escritura como un proceso consciente y significativo. De igual forma, el uso de la dimensión creativa incidió positivamente en la motivación, al propiciar espacios de expresión personal, imaginación y reflexión.

# Capítulo 6. Conclusiones

El presente trabajo realizado con las estudiantes del grado 905 de la institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño en consecuencia con la propuesta pedagógica *Voces que se escriben,* se fundamentó en el fortalecimiento del proceso de escritura de las estudiantes. Esta investigación surge a partir de las problemáticas evidenciadas en el diagnóstico, tales como la ausencia de un proceso de escritura estructurado, lo que incidía directamente en la producción de textos con coherencia y cohesión. Adicionalmente, la falta de motivación y seguridad en sus producciones afectaba la voz propia y adecuación al contexto y el receptor. Es desde estas necesidades que este trabajo no solo se proyectó al fortalecimiento del proceso de escritura, sino también a la apertura de espacios seguros y creativos, entendiendo la escritura como un proceso que permite la autorreflexión y creación de subjetividad e identidad.

La propuesta se desarrolló en etapas orientadas a los objetivos propuestos, inicialmente se identificó las habilidades a trabajar, esto a partir del desempeño de las estudiantes en la prueba diagnóstica y en sus clases, se tomó la escritura creativa como herramienta, dada la dificultad de las estudiantes de generar textos auténticos y teniendo en cuenta las temáticas que ellas deseaban abordar. Asimismo, creando actividades significativas que no generan desmotivación por la exigencia. Los avances fueron valiosos, con textos más organizados y claros, por medio de un proceso que aún se debe seguir trabajando, pero no se reconocía anteriormente.

Sin embargo, el hallazgo más relevante se relaciona con el fortalecimiento de la dimensión expresiva, con textos auténticos que evocan sus emociones, experiencias y puntos de vista, con una intención comunicativa clara y uso de herramientas literarias. Esto evidencia que la escritura creativa no solo contribuye al desarrollo técnico, sino favorece la exploración subjetiva y construcción de sentido. En este orden de ideas, la escritura deja de ser una tarea mecánica y

meramente académica y se convierte en un espacio de reflexión, expresión y en algunos casos catarsis, lo que reafirma la importancia de integrar enfoques creativos en la enseñanza de la lengua.

Finalmente, con este trabajo se demuestra la pertinencia de diseñar propuestas pedagógicas en que se integre el proceso de escritura con la creatividad literaria, especialmente en aquellos contextos en que se evidencian dificultades con la apropiación de la escritura. *Voces que se escribe* más allá de responder a una necesidad concreta dentro del aula, plantea una alternativa que reconoce a los y las estudiantes como sujetos capaces de pensarse, expresarse y construir sentido a través de la palabra escrita. Es en este sentido, en que se reafirma la importancia de promover prácticas educativas con un equilibrio entre lo técnico y lo expresivo, permitiendo así el desarrollo integral de las habilidades comunicativas, con la formación de escritores más conscientes, críticos y auténticos.

# Capítulo 7. Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se plantean las siguientes recomendaciones con el objetivo de mejorar o dar continuidad a la implementación *Voces que se escriben.* Inicialmente, el proceso de escritura debe ser fortalecido de forma sistemática, entendido no sólo como un proceso formal, sino cognitivo, reflexivo, emocional y comunicativo. En este sentido, resulta pertinente plantear actividades guiadas que incorporen las fases de planeación, textualización y revisión, para que permita a las estudiantes comprender la escritura como una construcción progresiva y consciente.

De igual forma, para futuras intervenciones pedagógicas se articule el desarrollo de las propiedades textuales por medio de propuestas creativas en que se desarrolle la imaginación y la creatividad, logrando un equilibrio entre la dimensión técnica y la expresiva. También, por medio de la apropiación de los recursos literarios, en que sea posible el goce estético y la sensibilidad frente al lenguaje, no solo desde el reconocimiento teórico, sino desde el uso consciente dentro de sus escritos.

Finalmente, se recomienda la aplicación de estrategias basadas en la escritura creativa, no solo desde la lúdica, sino desde la integración de experiencias significativas, temas cercanos a la realidad de los estudiantes y de su interés. La creación de espacios seguros y de escritura libre que contribuyan a la motivación y adquiera sentido para ellos, así, la escritura no se comprenda como una tarea mecánica y únicamente académica. Reconociendo estos espacios como la oportunidad para la construcción de la identidad y la expresión subjetiva.

## Referencias

Adoumieh Coconas, Nour. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. SAPIENS, 14(1), 023-040. Recuperado en 21 de mayo de 2026, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152013000100003&lng=es&tlng=es.

Benavides, Mayumi Okuda, & Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034745020050001000008&lng=en&tlng=es.

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). Las cosas del decir: *Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.

Camps, A. (2017) Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Lectura y vida.

Camps, A. (2003) secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó

Cano de Faroh, A., (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski.¿Dos caras de la misma moneda?. Boletim Academia Paulista de psicologia, XXVII(2),148-166.

Castro Castro, D. R., Bravo Tovar, G., Menjura Camacho, S. L., & Espitia Valderrama, G. (2023). La evaluación diagnóstica como práctica docente para reconocer las necesidades de aprendizajes en dos instituciones educativas del departamento de Cundinamarca – Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8560

Cassany, D. ( 2009) Didáctica del español como lengua extranjera. monográficos. 9. 1885-2211

Castelló, Montserrat. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. Revista signos, 35(51-52), 149-162. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011

Chasi-Solórzano, Byron, Nuñez-Zumba, Cristina, & Araujo-Chalá, María-José. (2025). Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita. Revista Cátedra, 8(1), 77-103. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7343

De caso-fuertes, Ana mª, & García-sánchez, Jesús-nicasio. (2006). relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *38*(3), 477-492. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=en&tlng=es.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Gaete, Verónica. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. Revista chilena de pediatría, 86(6), 436-443. https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw Hill España. (ISBN: 978-1-4562-2396-0)s

Harper, G. (2015). Creative Writing and Education. Rochester: Typeset by R.J. Footring Ltd, Derby.

Kellogg, R. T. (1999) The psychology of writing. . Oxford University Press

Escritura literaria y creatividad en la formación del lector competente. (2024). Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos, 36, 177-204. https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.177-204

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (3.ªed.). Editorial Graó.

Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1539

Obez, R. M., Ávalos Olivera, L. I., Steier, M. S., & Balbi, M. M. (2018). La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE: Un enfoque desde la investigación cualitativa y el paradigma interpretativo constructivista. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste.
http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/27656

Rodari, G. (2010). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Kalandraka.

Robles-Ochoa, M., Samaniego-Rivadeneira, M., (2024). *El desarrollo de la escritura creativa a través de la redacción de cuentos en los estudiantes del tercer año de Educación General Básica Elemental EGBE*. 593 Digital Publisher CEIT, 9(4), 904 921, https://doi. Org/10.33386/593dp.2024.4.2510

Roselló, V, J (2015) El texto y sus propiedades: algunas consideraciones de carácter práctico. Revista de Estudios Filológicos. 28. 1577-6921

Sánchez Alvarado, L. M. ., Guerrero Zambrano, M. F. ., & Valarezo Chamba, B. S. . (2025). Evolución Temporal de los Enfoques Metodológicos en la Enseñanza de la Lectura y

Escritura Inicial (2000–2025): Un Análisis Bibliométrico. Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society, 2(5), e-365. https://doi.org/10.71068/cx71vm25

Sotomayor Echenique, C., Ávila Reyes, N., & Jeldrez San Martín, E. (Coords.). (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.

Torres, M., Salazar, F. G., & Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. Revista Iberoamericana de Educación, 59, 63–85.

# Anexos

## Anexo 1.

*Diario de campo de la observación 1*

| UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<br>DEPARTAMENTO DE LENGUAS<br>DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Diario N° 1** | **Fecha** | 15 de septiembre de 2025 | **Hora** | 11:10 A.M. |
| **Profesor en formación:** | | | | |
| **Institución:** Liceo femenino de Cundinamarca Antonio Nariño | | **Población:** estudiantes del grado 806 jornada mañana | | |
| **1. Objetivo de aprendizaje** | | | | |
| Reconocer las características de los diferentes tipos de textos, a través de los escritos propios y de las demás compañeras. | | | | |
| **2. Actividades centrales de la clase** | | | | |
| En parejas, las estudiantes deben exponer un texto que escribieron y explicar las características del tipo de texto qué escribieron. | | | | |
| **3. Cantidad de niños y adultos presentes** | | | | |
| 29 estudiantes - maestra en formación - Maestra de clase de español | | | | |
| **4. Descripción general de la clase** | | | | |
| La maestra ingresa al salón, explica el modo de organización y solicita recoger la basura del salón.<br>Organización del salón: para esta clase, las estudiantes se encuentran sentadas en mesas redondas en la parte del fondo del salón, se encuentra la maestra observando hacia el frente del salón, en donde pasan las estudiantes a exponer su texto.<br>Mientras te terminan de organizar para la clase, algunas estudiantes continúan alistando, carteleras y material didáctico que deben presentar, algunas se muestran nerviosas y otras hablan entre ellas. La maestra llama a las estudiantes para que presenten su texto. la primera estudiante no tiene material didáctico, sin embargo, presenta con éxito su texto. El segundo grupo presenta su texto con éxito, sin embargo, leen la información del celular, más allá de presentar su texto, los siguientes tres grupos presentan textos realizados a través de la inteligencia artificial, esto fue posible, gracias a que la maestra transcribiría la primera parte en Internet y esta lo reconocida como producto de una inteligencia artificial. Por esta razón, las chicas no eran capaces de identificar las características del tipo de texto asignado al escrito realizado, ya que era producto de una IA.<br>Los siguientes tres grupos hacen una buena presentación, algunas tienen una mayor capacidad de hablar en público, mientras otras se ponen muy nerviosas y dicen lo básico o se limitan a leer la información en sus celulares. Con cada grupo, la maestra hacía algunas preguntas acerca de lo que debía estar en el texto de acuerdo al tipo de texto que fue asignado las estudiantes, poseían dificultades para responder las preguntas. Una de las estudiantes que tenía el texto artículo científico, y fue capaz de hablar de un tema complejo como los agujeros negros, mencionando que era un tema que podría llamar la atención a sus compañeras. Por otro lado, el último grupo que se presentó, habló sobre la desigualdad de | | | | |

| |
|---|
| género, temas polémicos, sólo una de los estudiantes realmente conocía el tema y era capaz de hablarlo, sin tener que leer o apoyarse de su celular. |
| **5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de estudiantes** |
| Para esta actividad en que se hizo uso de la habilidad de producción escrita y producción oral, se evidencian las dificultades que poseen las estudiantes para hablar en público y poder desarrollar un tema. Sin embargo, fue aún más evidente las dificultades que poseían para escribir un texto de su propia autoría, especialmente cuando este era creativo.<br>Algunas estudiantes, escogen temas complejos y son capaces de hablarlos. |
| **6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)** |
| ¿cómo implementar la inteligencia artificial en el aula de clase, teniendo en cuenta que es una realidad actual?<br>¿Qué necesitan las estudiantes para crear textos de su autoría? ¿Por qué es difícil para las estudiantes hablar de algún tema? |
| **7. Reflexión SER – investigador** |
| Qué necesitan las estudiantes para poder crear un texto con los criterios que debe tener un buen texto. Porque los estudiantes no utilizan elementos de su vida propia cotidiana para realizar textos. |

## Anexo 1.

*Diario de campo de la observación 2*

| **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**<br>**DEPARTAMENTO DE LENGUAS**<br>**DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Diario N° 2** | **Fecha** | 22 de septiembre 2025 | **Hora** | **11:50 AM** |
| **Profesor en formación:** | | | | |
| **Institución: Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedez Nariño** | | **Población: estudiantes grado 806 jornada mañana** | | |
| **1. Objetivos de aprendizaje** | | | | |
| Crear la estructura para el texto de tipo periodístico para la semana liceísta | | | | |
| **2. Actividades centrales de la clase** | | | | |
| Calificación de actividades previas.<br>Organización de grupos para el texto periodístico.<br>Estructura e ideas del texto. | | | | |
| **3. Cantidad de niños y adultos presentes** | | | | |
| 29 estudiantes - maestra en formación - Maestra de clase de español | | | | |
| **4.Descripción de la clase** | | | | |
| Organización de clase: cuatro filas, dos filas a cada lado del salón. | | | | |

| |
|---|
| La maestra inicia hablando sobre la semana liceísta y lo que deben presentar para las actividades. Ella empieza con la calificación de algunos materiales que se habían entregado posteriormente, solicita la ayuda de dos estudiantes.<br><br>Mientras califica las chicas están sentadas en sus puestos y hablan entre ellas. Mientras que la maestra califica, la maestra en formación conforma los grupos ya formados de los distintos tipos de noticia y empieza a explicar cómo deben generar inicialmente un texto, por medio de la generación de estructura de acuerdo al tipo de texto que se les fue asignado. Las estudiantes deben crear un borrador con las ideas de texto periodístico que van a presentar. |
| **5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños** |
| Las niñas escogen temas interesantes para abordar, cómo las nuevas cámaras del colegio, el IB en el colegio y otros temas. Pero poseen dificultades al no saber como realizar el texto que les fue asignado. |
| **6. Reflexión sobre el SER- docente** |
| Es necesario dar una orientación del tipo de texto que las estudiantes deben abordar para que tengan una mejor idea de cómo se debe hacer. |
| **7. Reflexión SER – investigador** |
| Se generan escritos que, si bien se busca que sea de su entorno, les cuesta escoger un tema para empezar a escribir. |

## Anexo 1.

*Diario de campo de la observación 3*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**<br><br>**DEPARTAMENTO DE LENGUAS**<br><br>**DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA** | | | | |
| **Diario N° 3** | **Fecha** | 25 de septiembre 2025 | **Hora** | **11:50 AM** |
| **Profesor en formación:** | | | | |
| **Institución: Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedez Nariño** | | **Población: estudiantes grado 806 jornada mañana** | | |
| **1. Objetivos de aprendizaje** | | | | |
| Leer escrito y realizar taller de lectura | | | | |
| **2. Actividades centrales de la clase** | | | | |
| Lectura en voz alta<br><br>Taller de lectura | | | | |

| **3. Cantidad de niños y adultos presentes** |
| --- |
| 29 estudiantes |
| **4.Descripción de la clase** |
| La maestra entrega una lectura sobre la reseña de una serie de Netflix, se realiza lectura en voz alta. Algunas presentan dificultades al leer. Durante la lectura la maestra paraba y hacía preguntas, pero no había mucha participación.<br>Luego de finalizar la lectura, la maestra entrega talleres de lectura para que las estudiantes respondan, con preguntas como, el autor, la editorial, preguntas literarias y reflexiones como elementos de la serie que se apliquen a la realidad. Pueden realizarlo en grupo, pero cada una debe presentar el taller en una hoja individual. Hay estudiantes que en la lectura realizaban trabajos de otras materias, es por esto por lo que les costó mayor trabajo responder. Las estudiantes preguntan cuando no entienden un punto o no encuentran la información, sin embargo, avanzan rápido y son capaces de responder asertivamente. Se evidencian dos grupos de estudiantes pidiendo ayuda a Inteligencias artificiales, la maestra retira el taller y les pone de inmediato un uno. |
| **3. Cantidad de niños y adultos presentes** |
| 30 estudiantes -Maestra -Maestra en formación |
| **5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños** |
| Hay buen desarrollo del taller para quienes prestaron atención a la lectura y participaron, las demás tomaron más tiempo y esfuerzo por responder. |
| **6. Reflexión sobre el SER- docente** |
| A las estudiantes les agrada las actividades didácticas y no las que son de carácter más académico, cumplen las tareas por hacer la entrega de un trabajo, pero sin hacer conciencia del proceso que están realizando. |
| **7. Reflexión SER – investigador** |
| Se debe hacer énfasis en los procesos que llevan a cabo, no solo en la entrega de trabajos por una nota. |

**Anexo 4.**
*Encuesta*

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
*Educadora de educadores*

## ENCUESTA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**
**FACULTAD DE HUMANIDADES**
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS**
**PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA.**
**2025**

Nombre

Tu respuesta

Edad

Tu respuesta

Lugar de nacimiento

Tu respuesta

¿Con quien vives?

- ◯ Papá y mamá
- ◯ Papá, mamá y herman@(s)
- ◯ Mamá
- ◯ Papá
- ◯ Mamá y herman@(s)
- ◯ Papá y herman@(s)
- ◯ Tíos
- ◯ Otro:

¿En qué bario vives?

Tu respuesta

¿En que estrato vives?

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3

¿Tienes acceso a internet?

- ◯ Solo Wi-Fi en casa
- ◯ SI, Datos y Wi-fi
- ◯ No

¿Te gusta la clase de español?

- ◯ SI
- ◯ No

¿Por qué?

Tu respuesta

¿Cuál ha sido la actividad o clase de español que más te ha gustado? ¿Por qué?

Tu respuesta

¿Qué es lo que menos te gusta de la clase de español?

Tu respuesta

¿Que te gustaría hacer en tu case de español?

- ☐ Leer historias de terror
- ☐ Hacer debates con tus compañeros
- ☐ Hacer obras de teatro
- ☐ Escribir diarios
- ☐ Leer anime o Manga
- ☐ Escribir cuentos
- ☐ Hacer historietas
- ☐ Escribir textos argumentativos
- ☐ Otro:

¿Qué es lo que más se te dificulta en la clase de lenguaje?

- ☐ Hablar (Expresar tu opinión en público)
- ☐ Escuchar (Comprender lo que otros dicen)
- ☐ Leer (Comprender los textos propuestos para la clase)
- ☐ Escribir (Expresar tus opiniones por escrito, redactar, ortografía, etc)

¿Por qué?

Tu respuesta

¿Qué es lo que más se te facilita en la clase de lenguaje?

- [ ] Hablar (Expresar tu opinión en público)
- [ ] Escuchar (Comprender lo que otros dicen)
- [ ] Leer (Comprender los textos propuestos para la clase)
- [ ] Escribir (Expresar tus opiniones por escrito, redactar, ortografía, etc)

¿Por qué?

Tu respuesta

¿Te gusta escribir?

- ◯ Si
- ◯ No

¿Por qué?

Tu respuesta

¿Sobre que temas te gustaría escribir o en tu clase de español?

- [ ] Tus emociones
- [ ] Temas de debate, como el consumo de drogas, el aborto, el feminismo, etc.
- [ ] Opiniones sobre series
- [ ] historias de ficción
- [ ] Opiniones sobre libros
- [ ] Otro:

¿Te gusta leer?

- [ ] Si
- [ ] No

¿Por qué?

Tu respuesta

¿Qué te gusta leer?

- ◯ Novelas
- ◯ Cuentos
- ◯ Historietas
- ◯ Manga
- ◯ Revistas
- ◯ No me gusta
- ◯ Otro:

**Anexo 5.**

*Prueba Diagnóstica*

- Lee el siguiente cuento y responde las preguntas.

**El Zar y la camisa - León Tolstói**

Un zar estaba enfermo y dijo:
- Daré la mitad de mi reino a quien me cure.
Entonces, se reunieron todos los sabios y empezaron a discutir cómo curar al zar. Nadie sabía que hacer. Sólo un sabio afirmó que se podía curar al zar.
- Si se encuentra a un hombre feliz -dijo-, se le quita la camisa y se le pone al zar, éste se curará.
El zar mandó que buscaran a un hombre feliz por todo su reino, pero por mucho que sus emisarios cabalgaron por todos sus territorios, no pudieron encontrarlo. No había ni uno que estuviese satisfecho de todo. Uno era rico, pero estaba enfermo; otro gozaba de buena salud, pero era pobre; otro era rico y gozaba de buena salud, pero su mujer era malvada, o bien sus hijos; todos tenían algún motivo de queja.
Un día, a última hora de la tarde, el hijo del zar pasaba junto a una pequeña isba y oyó a alguien que decía:
- Gracias a Dios he trabajado bastante, he comido cuanto necesitaba y ahora me voy a la cama. ¿Qué más puedo pedir?
El hijo del zar se alegró, ordenó que le quitasen la camisa a ese hombre, que le diesen una cantidad de dinero a modo de compensación, todo el que quisiera, y que llevaran la camisa al zar. Los emisarios fueron a ver al hombre feliz y quisieron quitarle la camisa; pero ese hombre feliz era tan pobre que ni siquiera tenía camisa

Responde las siguientes preguntas

1. ¿Qué le ocurre al zar que lo lleva a buscar ayuda?

   El Zar estaba enfermo

2. ¿Qué consejo le da el sabio al zar para curarse?

   conseguir un hombre feliz y quitarle la camisa

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría Educación

**Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución de aprobación Nº 2592 28-08-02 SED.
Grados Pre-Jardín a Undécimo y Ciclos Lectivos Integrados de Bachillerato de Adultos
Resolución No. 042 del 19 de diciembre de 2022
Reconocimiento y reacreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa
DANE: 111001011819 NIT: 860-022901-6

3. ¿Qué sucede cuando encuentran a la persona feliz?

se dan cuenta de que no son necesarios los lujos para ser feliz, por eso no tiene camiseta

4. ¿Por qué crees que el zar, siendo tan poderoso, no era feliz?

Porque estaba enfermo y no necesariamente se necesita dinero para ser feliz

5. ¿Qué mensaje transmite el hecho de que la persona feliz no posea una camisa?

No es necesario el dinero para la felicidad

6. ¿Por qué los hombres ricos y poderosos que encontraron no se consideraban felices a pesar de sus bienes?

Porque no eran felices del todo, siempre encontraban un "error" en su vida

7. ¿Estás de acuerdo con la idea de que la felicidad no depende de las posesiones materiales? Explica tu respuesta.

Si, estoy de acuerdo. Con tener buenas personas a nuestro alrededor, es suficiente.

8. Si estuvieras en la posición del zar, ¿qué habrías aprendido al final de la historia?

Que no hay personas totalmente felices y que las personas (algunas) no necesitan de objetos caros para serlo.

9. ¿Cómo se podría aplicar la enseñanza del cuento en la sociedad actual

Podrían dejar de pensar en que no se es feliz por el dinero. (No se me ocurrió algo más)

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría Educación

**Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución de aprobación Nº 2592 28-08-02 SED.
Grados Pre-Jardín a Undécimo y Ciclos Lectivos Integrados de Bachillerato de Adultos
Resolución No. 042 del 19 de diciembre de 2022
Reconocimiento y reacreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa
DANE: 111001011819 NIT: 860-022901-6

10. Escribe una pequeña historia, esta puede ser creativa o acerca de una situación que viviste, no es necesario que tenga una enseñanza. Busca cautivar al lector.

Había una vez un oso muy, muy grande, él era muy temido en el bosque. Pero en realidad era un oso amigable y tierno, todos le temían por su gran tamaño, nadie nunca le había hablado. Él desde que nació vivía allí, a los pocos días de nacer su madre falleció, luego de que su madre falleció el se volvió muy callado, pero lo único que necesitaba era un amigo. El tuvo un amigo era una liebre, eran muy unidos pero ella desapareció, tal vez la vendieron o algo así. Pero el oso fue muy feliz ~~feliz~~ junto a ella un día él se sentía tan mal que lloro, lloro tanto que todos los animales lo oyeron y le preguntaron porque estaba así. El dijo todo lo que sentía y todos le pidieron perdón por no haberle hablado.
Luego de eso todos fueron amigos.

**Anexo 6.**

*Rúbricas para la evolución de la prueba diagnóstica*

***Rúbrica para la comprensión e interpretación textual***

| CRITERIO | DESEMPEÑO | | |
|---|---|---|---|
| | **Excelente** | **Aceptable** | **Deficiente** |
| **Nivel literal** | Identifica información explícita dentro del texto. | Se le dificulta identificar información explícita dentro del texto. | No identifica información presente de manera explícita dentro texto. |
| **Nivel inferencial** | Jerarquiza la información, construye la interpretación a partir de la intención comunicativa y al sentido general del texto. | Se le dificulta jerarquizar la información y la interpretación a partir de la intención comunicativa y al sentido global del texto. | No jerarquiza la información ni hace una interpretación de la intención comunicativa y al sentido general del texto. |
| **Nivel Crítico** | Adopta una postura crítica y reflexiva ante los textos que interpreta y produce. | Se le dificulta adoptar postura crítica y reflexiva ante los textos que interpreta y produce. | No adopta una postura crítica y reflexiva ante los textos que interpreta y produce. |

Nota: Esta rúbrica fue adaptada de los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2020) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para grado octavo y noveno

*Rúbrica comprensión lectora para el diagnostico*

| CRITERIO | DESEMPEÑO | | |
|---|---|---|---|
| | **Excelente** | **Aceptable** | **Deficiente** |
| **Ortografía** | Utiliza de manera correcta acentuación, signos de puntuación y mayúsculas | Comete algunos errores al usar acentuación, signos de puntuación y mayúsculas | No usa la acentuación, signos de puntuación y mayúsculas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Coherencia** | El contenido es pertinente al igual que las inferencias, hay una organización clara y definida, con anclaje enunciativo. | El contenido e interferencias poseen vacíos, hay problemas en la organización y el anclaje enunciativo. | El contenido e interferencias no tiene relación, no hay organización del texto ni anclaje enunciativo. |
| **Cohesión** | Hay conexión de ideas entre párrafos, usa preposiciones, conectores y puntuación de manera adecuada. | Hay dificultades en la conexión de ideas y hace falta el uso de preposiciones, conectores y puntuación. | No hay conexión de ideas, ni uso correcto de preposiciones, conectores y puntuación. |
| **Adecuación** | Presenta un propósito comunicativo claro, con un estilo definido y lenguaje apropiado. | Presenta un propósito comunicativo deficiente, al igual que el estilo y hay problemas en el uso del lenguaje. | No presenta un propósito comunicativo claro, no hay un estilo y el lenguaje es inapropiado. |

Nota: Esta rúbrica fue adaptada de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBA, 2015)

## Rúbrica para la producción oral

| **CRITERIO** | **DESEMPEÑO** | | |
|---|---|---|---|
| | **Excelente** | **Aceptable** | **Deficiente** |
| **Vocabulario** | Utiliza un vocabulario adecuado para expresar sus ideas. | Presenta un vocabulario poco adecuado para expresar sus ideas. | No utiliza un vocabulario adecuado para expresar sus ideas. |
| **Claridad** | Expresa en forma clara sus ideas. | Se le dificulta expresar en forma clara sus ideas. | No expresa de forma clara sus ideas. |
| **Fluidez** | Expresa de forma rápida y sin muletillas sus ideas. | Se le dificulta expresar de forma rápida sus ideas y hace uso muletillas. | Se traba al expresar sus ideas, pierde el hilo fácilmente. |

Nota: Esta rúbrica fue adaptada de los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2020) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para grado octavo y noveno.

## Anexo 7.

*Consentimiento informado*

| | FORMATO | | |
|---|---|---|---|
| | AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD<br>Resolución 767 de 18 de junio 2018 | | |
| FOR009GSI | Fecha de Aprobación: 18-06-2018 | Versión: 01 | Página 2 de 2 |

**AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD**

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, identificado con C.C☐ C.E. ☐ No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No. _____declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad,* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales[1], necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles[2] y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

_____

**FIRMA**

**Nombre:** _____

**Identificación:** _____

[1] La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

[2] Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

**Anexo 8.**

*Cuadro de planeación de texto para el escrito uno*

Instrucciones: Completa cada sección para planear tu texto antes de escribirlo.

| Elemento de Planeación | Descripción / Pregunta | Respuesta del Estudiante |
|---|---|---|
| Tipo de texto | ¿Qué tipo de texto escribirás? (Cuento, carta o crónica.) | Carta |
| Tema central | ¿De qué tratará tu texto? (Idea, situación, emoción, recuerdo, ficción) | Emociones |
| ¿Es real o ficticio? | ¿Está basado en una experiencia real o inventada? | Real |
| Intención comunicativa | ¿Qué deseas expresar o causar? (Contar, expresar, desahogar, enseñar, reflexionar) | Desahogar |
| Destinatario | ¿A quién va dirigido tu texto? (Persona, a ti mismo/a, lector general) | Hacia mi misma |
| Punto de vista / Voz | ¿Quién habla en el texto? (Yo – 1ra persona, Él/Ella – 3ra persona) | Primera Persona |
| Emociones involucradas | ¿Qué sentimientos quieres mostrar? (Alegría, nostalgia, miedo, esperanza, etc.) | Nostalgia, Tristeza |
| Estructura / Partes | ¿Cuántos párrafos tendrá? ¿Cómo se organizará? (Inicio – Nudo – Cierre) | encabezado, Cuerpo y despedida |
| Ideas principales | Anota las ideas o acontecimientos que quieres incluir: | La nostalgia |
| Frases clave o recursos | Palabras o expresiones que te gustaría usar en el texto: | "Un adios no borra lo que fuimos" |

**Figura A1.**
*Gráfico de la encuesta a estratos*

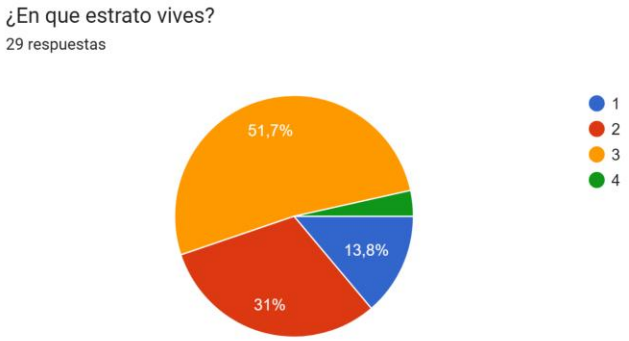



**Figura A2.**
*Gráfico de la encuesta Acceso a internet*

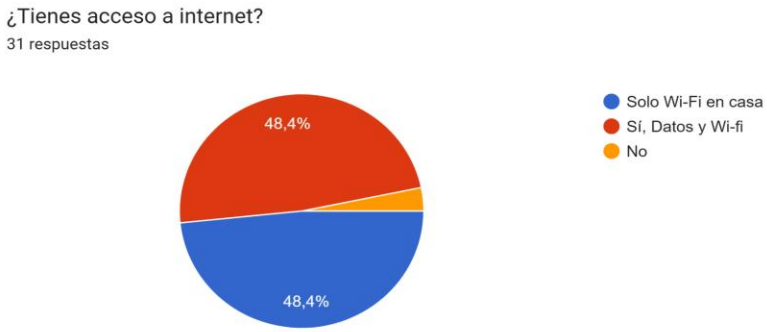



**Figura A3**.
*Gráfico de actividades que les gustaría realizar en clase.*

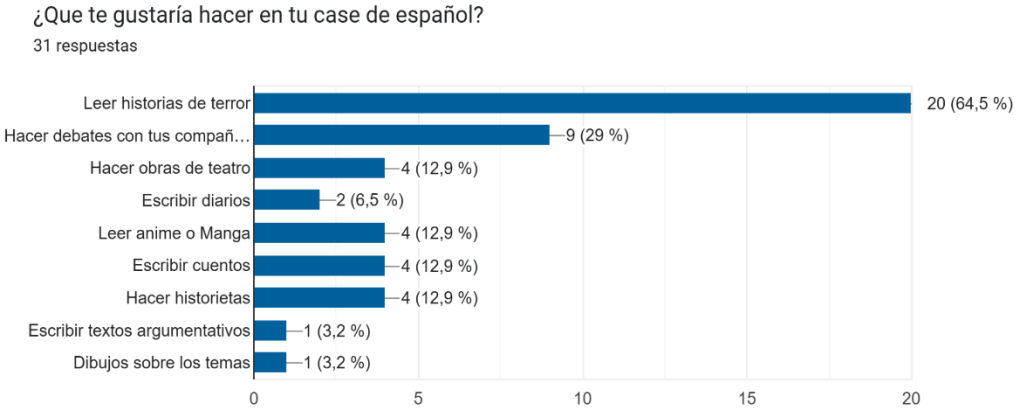



**Figura A 4.**

*Gráfico de la percepción de las estudiantes en cuanto a sus habilidades comunicativas que más se les dificulta*

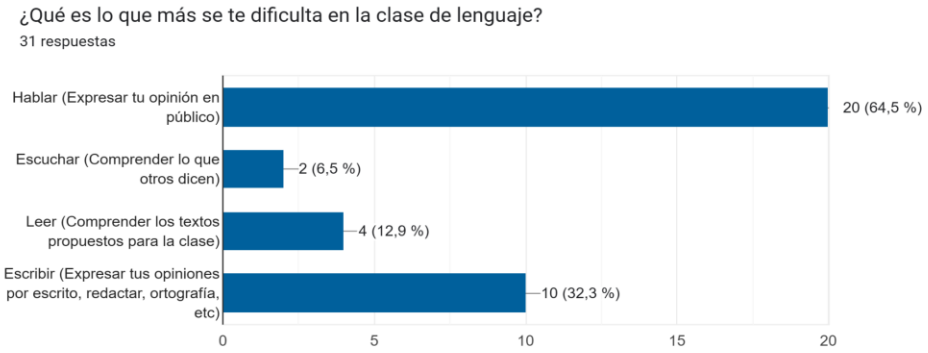



**Figura A5.**
*Gráfico de la percepción de las estudiantes en cuanto a sus habilidades comunicativas que más se les facilita*

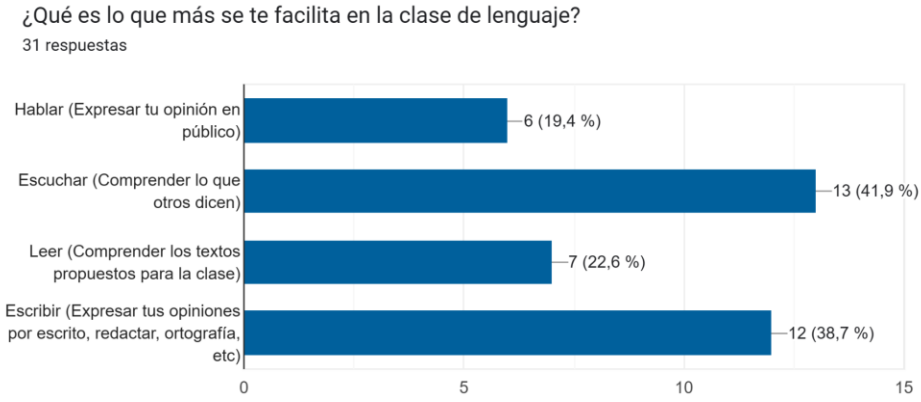



**Figura 6.**
*Gráfico comprensión escrita nivel literal.*

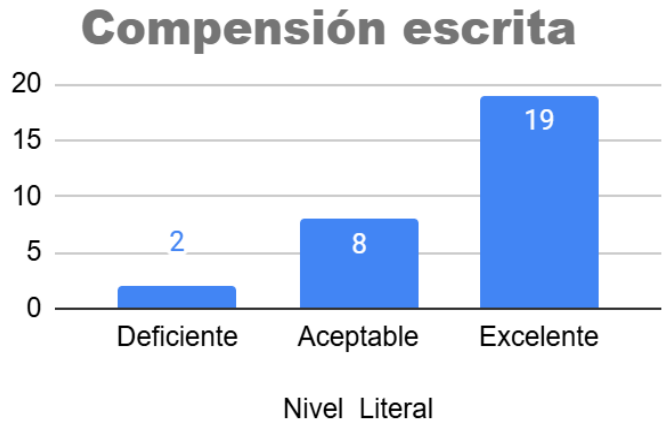


**Figura A7.**
*Gráfico comprensión escrita nivel inferencial.*

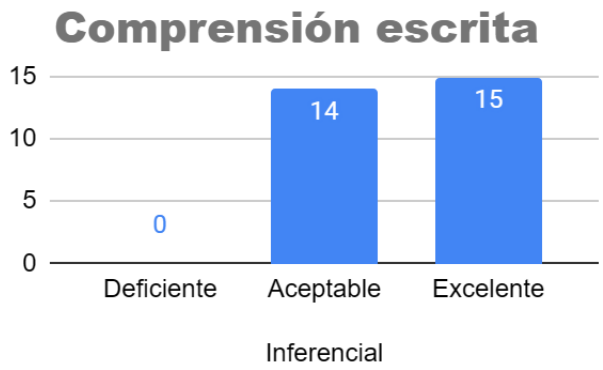



**Figura A8.**
*Gráfico comprensión escrita nivel crítico.*

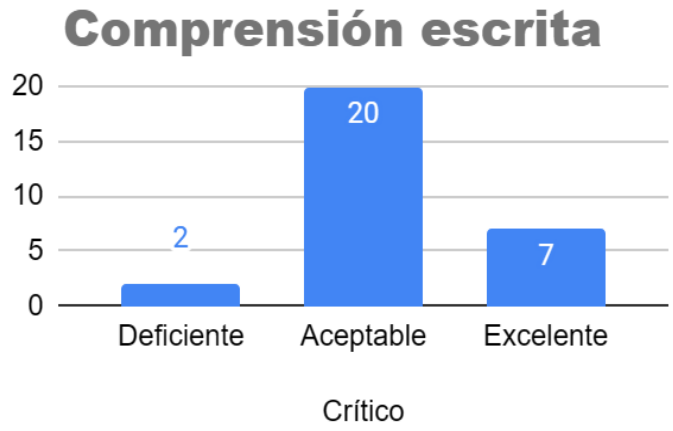



**Figura A9**.
*Gráfico producción escrita en el criterio de ortografía*

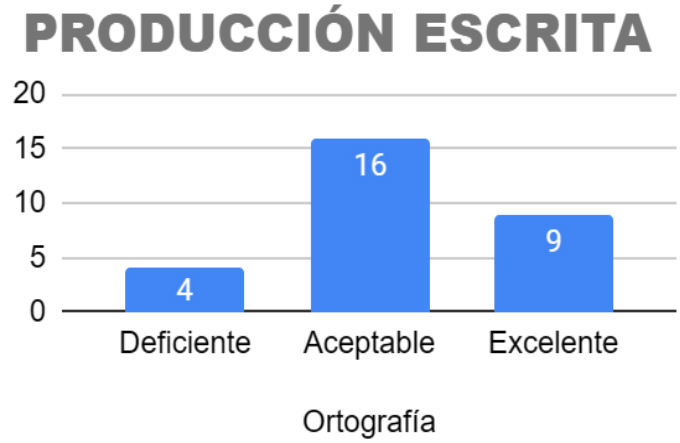


**Figura A10.**
*Gráfico producción escrita en el criterio de coherencia*

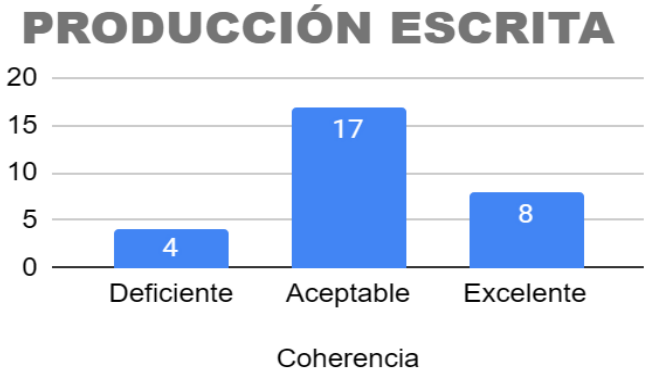



**Figura A11.**
*Gráfico producción escrita en el criterio de cohesión*

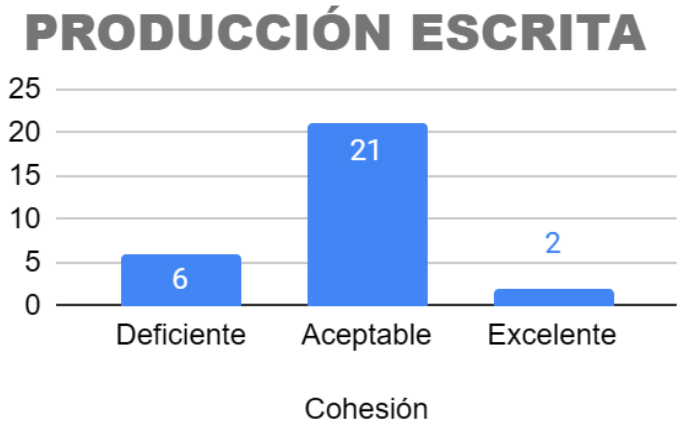



**Figura A12.**
*Gráfico producción escrita en el criterio de adecuación*

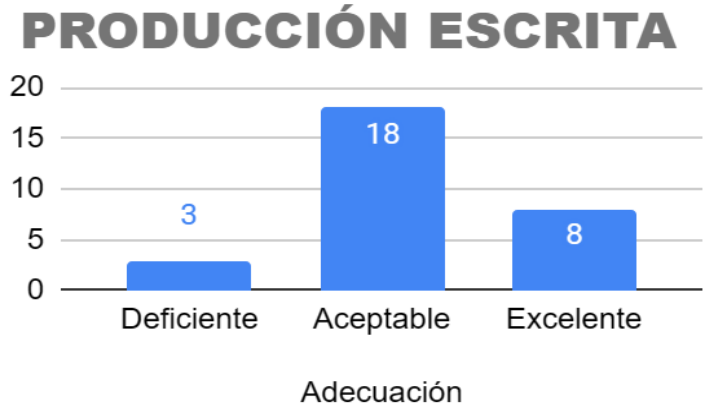


**Figura A13.**
*Gráfico producción oral en el criterio de vocabulario*

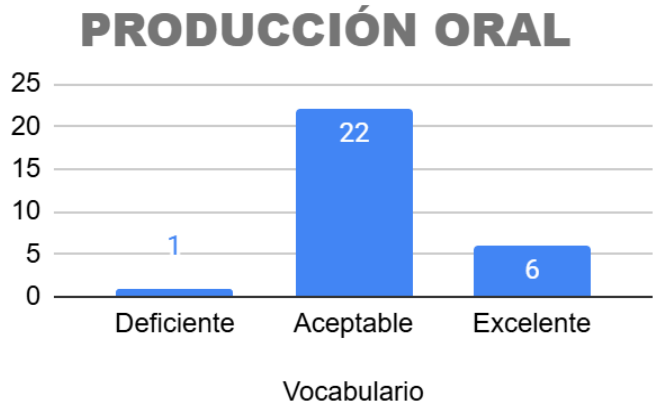



**Figura A14.**
*Gráfico producción oral en el criterio de claridad*

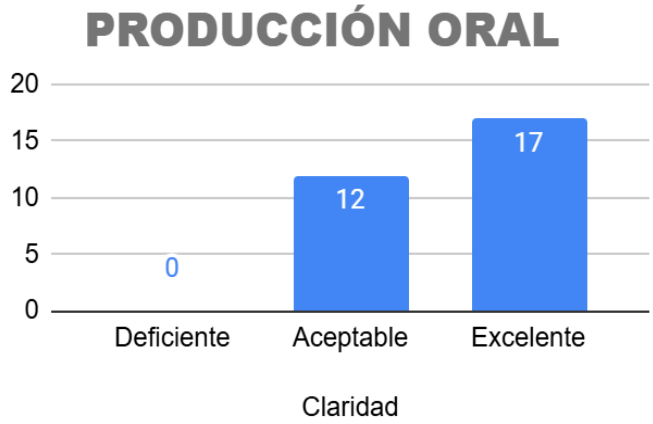



**Figura A15.**
*Gráfico producción oral en el criterio de fluidez*

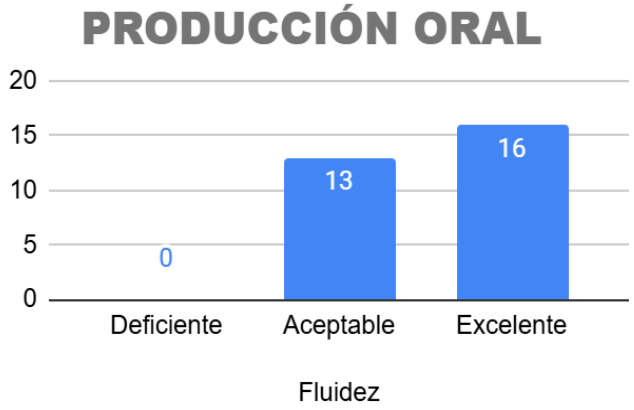


**Figura A16.**
*Gráfico desempeño de las tres habilidades lingüísticas*

