

Propuesta para fortalecer la composición escrita a través de reflexiones de Género

Jennifer Paola Barrera Calderón

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C. Colombia

2024

1. CAPÍTULO I: CONTEXTO INVESTIGATIVO	2
1.1 Caracterización de la población.	2
1.2. Diagnóstico.	6
1.3. Delimitación del problema.	9
1.4 Delimitación del problema.	12
1.5. Justificación y propósito investigativo.	15
1.6. Pregunta investigativa	16
1.7. Objetivos de la investigación.	17
2. CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	18
2.1. Antecedentes	19
Internacionales	19
2.2. Referentes conceptuales.	23
2.2.1. Aproximación a la composición escrita.	23
2.2. Componentes de la composición escrita	24
El modelo de Flower y Hayes, una estrategia para la composición escrita.	25
2.3. ¿Cómo un maestro puede desarrollar talleres sobre el modelo de Flower y Hayes para llevarlos al aula?	28
2.4 Una mirada a los Imaginarios.	29
2.4.1 Tipos de imaginarios	30
2.4.2 Imaginarios de género	30

3.	CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.	33
3.1	Enfoque de investigación:	33
3.2	Tipo de investigación	34
3.3	Unidad de análisis y matriz categorial:	35
3.4	Instrumentos	36
4.	CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA	37
4.1	Fundamento pedagógico.	37
4.2	Fundamento didáctico	38
4.4.	Cronograma	40
5.	CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.	41
5.1	Análisis primer objetivo.	41
5.2	Análisis segundo objetivo	46
5.2.1	Planificación: Activación de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo.	46
5.2.2.	Traducción y producción del texto.	50
5.3.	Análisis tercer objetivo: transformaciones logradas	59
5.3.1.	Pertinencia de la reflexión de roles de género en las estudiantes de 7b	59
5.3.2	Pertinencia del uso del modelo de escritura de Flower y Hayes (1980)	60
5.3.3	Pertinencia de los roles asumidos	61
5.3.4	El rol del estudiante.	61

6. CONCLUSIONES	62
7. ANEXOS	63
Anexo 1. ¿En qué tipo de vivienda vives?	63
Anexo 2. ¿Cuántos años has cursado en el colegio Magdalena Ortega de Nariño?	63
Anexo 3. ¿Cuántos años escolares has perdido?	64
Anexo 4. Califica la materia de español donde 1 sea el número que menor interés te genera y 10 mayor interés.	64
Anexo 5. Selecciona las actividades que más disfrutas hacer tanto en el colegio como en tu vida cotidiana	65
Anexo 6. De las siguientes habilidades selecciona la que más se te facilita desarrollar	65
Anexo 7. De las siguientes habilidades selecciona la que más se te dificulta desarrollar	65
Anexo 8. ¿Disfrutas escribir?	66
Anexo 9. ¿Qué tipo de textos te piden que escribas en las clases?	66
Anexo 10. ¿Escribes por fuera del ámbito escolar?	67
Anexo 11: Rúbrica de evaluación de la competencia lectora.	67
Anexo 12: Rúbrica de evaluación de la competencia escrita.	68
Anexo 13. Prueba diagnóstica	69
Anexo 14. Encuesta de caracterización	70
Anexo 15. Fases de intervención	70
Anexo 16. Rúbrica de evaluación de la composición escrita	70

Referencias

Resumen ejecutivo

El presente trabajo investigativo está enfocado en el fortalecimiento de la producción textual basado en el modelo de Flower y Hayes (1980) en estudiantes de sexto grado del IED Magdalena Ortega de Nariño de la ciudad de Bogotá. A partir de lo anterior, se implementó una propuesta pedagógica que evidencie los avances de las estudiantes en cuanto a la composición de textos. Tomamos el concepto de imaginarios de género, para dar cuenta de los cuestionamientos y las transformaciones que se puedan dar, considerando sus contextos inmediatos y visiones de este.

CAPÍTULO I: CONTEXTO INVESTIGATIVO

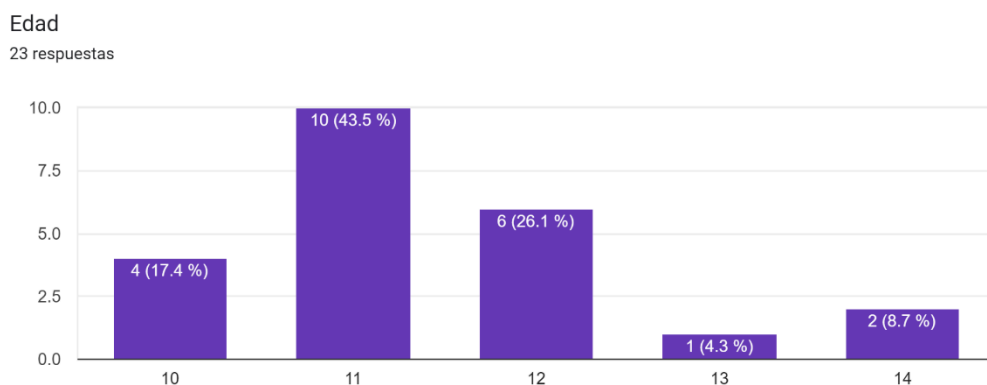
Este capítulo da a conocer la población objetivo, presentando su contexto sociocultural y su desarrollo cognitivo, afectivo y físico. Asimismo, se presenta la institución académica en donde se desarrolló el proyecto. Después, encontramos el diagnóstico hecho a las estudiantes en el marco de las habilidades escritas y lectoras. Luego, exponemos la delimitación del problema que conduce a la pregunta investigativa y, finalmente, situamos los objetivos y las acciones que serán la ruta de guía a lo largo de la investigación.

1.1 Caracterización de la población.

La presente investigación se desarrolló en el colegio distrital Magdalena Ortega de Nariño (IED). Fundado en 1963, es una institución de carácter oficial; cuenta con dos jornadas; una diurna, cuya población es femenina y una jornada nocturna, su población es mixta. El colegio está en la Carrera 69 B No. 78 A - 36 de la localidad 10 (Engativá), en el barrio Las Ferias de Bogotá. La institución presta su servicio educativo en los niveles de Preescolar, Básica y Media formando mujeres y jóvenes en beneficio del progreso cultural de la comunidad.

El curso asignado en el que se desarrolló este estudio es Sexto B que cuenta con un total de 23 niñas. Sus edades oscilan entre 10 a 14 años. El 43,5 % de las estudiantes son de 11 años de edad siendo la mayoría, el 26,1% son de 12 años, el 17,4 % son de 10 años, el 4,3 % de 13 y por último, el 8,7% son de 14 años.

Gráfica 1. Edad de las estudiantes del colegio distrital Magdalena Ortega de Nariño.



Por otro lado, las estudiantes viven en dos localidades: El 78.3 viven en la localidad 10 (Engativá) y el 21,7% en la localidad 11 (Suba). En adición, la mayoría de las niñas viven en el barrio Las Ferias y barrios aledaños (35,3%) y el 11,8% viven en Suba Rincón y Tibabuyes. En cuanto al estrato, el 73.9% pertenecen al estrato 3 y el 26,1 % son pertenecientes al estrato 2.

Con respecto a sus contextos, la mayoría de las niñas viven con sus padres, hermanos y en algunos casos con otros familiares como sus abuelos, tíos y primos. Por otro lado, el 52,2% de la población vive en vivienda arrendada, el 30,4% en vivienda propia y el 17.4% en vivienda familiar. Asimismo, el 100% de las estudiantes cuentan con los servicios básicos como lo son el agua, luz y gas; y el 73,9% cuentan con internet en sus casas.

Dentro de su entorno familiar, los padres de las estudiantes tienen un trabajo y un pequeño porcentaje de sus mamás son amas de casa. Además, los padres de las estudiantes conocen las tecnologías de la información y comunicación. De hecho, de acuerdo con los resultados arrojados, el 84.2 % de los padres conocen o están familiarizados con algunas de las TICS; pero, el 15.8 % las desconocen. Esto nos indica, que una parte de la población recibe

acompañamientos con sus tareas escolares. La mayoría de las estudiantes (42.1%) reciben este acompañamiento por parte de su madre, seguido por sus hermanos (31.6%), posteriormente por su padre (26.3%), por parte de demás familiares como tíos o primos (5.3%) y, por último, el 31.6% de las niñas no reciben acompañamiento escolar por parte de ningún familiar.

En cuanto a su entorno académico, el 78,3% no ha repetido ningún año escolar; sin embargo, el 21,7% han perdido algún año, entre los más comunes han sido quinto y sexto. De acuerdo con la convivencia dentro del salón de clases, la mayoría de las niñas aciertan con que es un ambiente sano en donde pueden convivir a gusto entre todas; pero, otras aciertan en que el ambiente es ruidoso y desordenado.

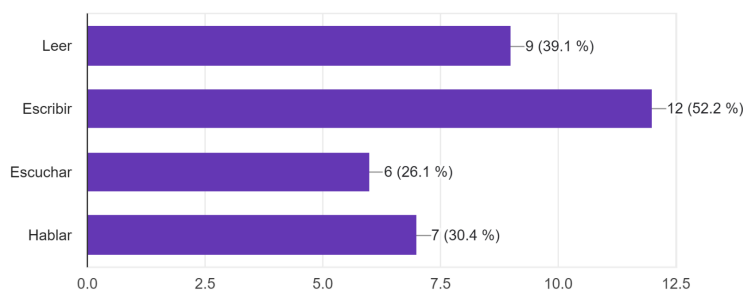
Con relación al aspecto cognitivo, las estudiantes se ubican en el estadio de las operaciones formales propuestas por el psicólogo Jean Piaget (2005). Este comprende las edades de 11 a 14 años. En este estadio, se determina que se muestra capacidad de razonamiento hipotético-deductivo; esto quiere decir que, la inteligencia no se da sólo sobre los objetos sino también sobre la hipótesis, basándose en el pensamiento abstracto para llegar a diversas conclusiones y resolver problemas (Piaget, 2005).

En cuanto al desarrollo afectivo, las estudiantes se encuentran en el sexto estadio denominado los sentimientos ideales (Piaget 2005). Aquí, hay una inclusión en la sociedad adulta; sin embargo, los niños a esta edad suelen sentirse más libres y expresarse de la misma manera que los adultos, tienden a imitar su comportamiento. (Piaget, 2005, p.102). A pesar de que puedan ser rebeldes, demuestran autonomía y respeto hacia los adultos. También, el egocentrismo toma lugar porque ven la realidad a su conveniencia, se siente al mismo nivel que el adulto y suele contradecirlo.

En relación con la encuesta realizada en cuanto a sus intereses académicos con respecto a la asignatura de Lengua castellana, en una escala realizada del 1 al 10 en la que 1 es menor interés y 10 mayor, el 43,5% de las estudiantes afirmaron tener un gran interés por esta asignatura, el 30,4% calificaron con 8, el 13% 7 y el 4.3% 6. Esto indica, que sí existe un interés en esta materia por parte de las estudiantes y ninguna calificó más abajo de 6 este interés.

Acercas de las habilidades del lenguaje, la encuesta arrojó que la habilidad que más se les facilitaba desarrollar a las estudiantes es la escritura con un 52,2% de la población, y las que más se les dificultaba en realizar es leer con un 42,9% de las niñas, seguido de escuchar 33,3% y hablar 19%.

De las siguientes habilidades selecciona la que más se te facilita desarrollar
23 respuestas



Gráfica 2. Habilidades que más se les facilita desarrollar a las estudiantes.

En cuanto a la producción textual, la encuesta arrojó que el 91,3% de las estudiantes dijo disfrutar escribir y el 8,7% no lo hacen. Igualmente, el 69,6% de las niñas escriben por fuera del ámbito escolar y el 30,4% lo hacen solo por requerimiento de la institución. Quienes sí escriben fuera del colegio argumentaron que lo realizan por diversos motivos, debido a que

por medio de la escritura se sienten escuchadas, se desestresan, bajan sus niveles de ansiedad haciendo que se relajen. Además, entre las cosas que escriben están canciones, poemas, cuentos, diarios e historias. Por último, dentro de la institución el tipo de textos que más producen son los resúmenes, textos narrativos y dictados.

Por último, realizamos una encuesta que indagó sobre los intereses y afinidades culturales de los estudiantes. Con respecto a la música que escuchan, el género predominante es el reggaeton, siendo escuchado por el 68.4% de la población. Por otro lado, en cuanto a contenido audiovisual consumido, las estudiantes consumen diferentes series de anime como *Demon Slayer*, *Sailor Moon* y *Oshino no Ko*. El mayor contenido consumido proviene de los canales nacionales Caracol TV y RCN y sus diferentes programas, entre los que destacan telenovelas y programas de concursos como *Yo me llamo*, *Pablo Escobar* y *Ana de Nadie*. Además, es notorio también el consumo de canales infantiles como *Disney*, *Cartoon Network* y *Nickelodeon*.

Referente a sus tiempos de ocio, la actividad que destaca en su tiempo libre es dibujar realizado por el 63.2 % de las niñas; como segunda actividad más realizada se encuentra el consumo de contenido de redes sociales, realizado por el 47.4% de la población. El 42.1% de las estudiantes leen en sus tiempos libres y entre los géneros que más predomina es el misterio, las aventuras, la ciencia ficción y la fantasía. Otras actividades desarrolladas son la pintura, el canto y la escritura, actividades abarcadas por el 26.3% de las estudiantes.

Adicionalmente, en torno a actividades culturales realizadas fuera de casa el 100% de la población ha asistido al cine (asistieron en fechas recientes de la aplicación de la encuesta) de acuerdo con las últimas películas que ellas vieron y que, a propósito, se adaptan a su rango de edad siendo las más vistas *Barbie*, *Spiderman* y *Mario Bros*. Por otra parte, el 63.2% de la población ha asistido a obras de teatro o musicales y, el 52.6% han visitado museos o galerías

de arte. Esto nos indica, que el contenido mayormente consumido por las estudiantes es audiovisual, abarcando el cine, la televisión, series y películas.

1.2. Diagnóstico.

En la fase de observación se diseñó un taller diagnóstico que permitiera ver cómo se encontraban las estudiantes en cuanto a comprensión lectora (abarcando el nivel literal, inferencial y crítico) y producción escrita. Asimismo, el contenido de las preguntas de la prueba se enfocaba en la equidad de género para poder conocer las perspectivas que las niñas tienen respecto a este tema. La forma en que se realizó la prueba fue individual a modo de taller que realizaron en la clase. Para poder evaluar las pruebas se elaboraron dos rúbricas (Ver anexos 11, 12), cada una correspondiente a cada competencia; adicionalmente las calificaciones tenidas en cuenta fueron tomadas de los desempeños que la institución implementa. Éstas son: superior, alto, básico y bajo.

En primer lugar, para desarrollar el segmento de literatura se tomó un fragmento del libro “Malala: la niña que quería ir a la escuela” (2017). Posteriormente, se presentaron cinco preguntas que, como se mencionó anteriormente, comprende los tres niveles de lectura. En cuanto a las preguntas de nivel literal, la primera pregunta fue respondida correctamente por el 50% de la población; para la segunda pregunta, el 58% de las estudiantes la responden correctamente; el otro 42% la respondió de manera errónea. Esto nos sugiere que, las estudiantes tienen un nivel básico en cuanto a la lectura literal. A continuación, encontraremos un ejemplo de lo mencionado anteriormente:

Preguntas:

1. ¿Por qué Malala se acostumbró a ser la única niña en reuniones políticas?

- A) Porque no había más niñas en su comunidad
- B) Porque su padre era político y la llevaba consigo
- C) Porque a Malala le gustaba ser diferente

2. ¿Qué les decían los hombres a Malala cuando ella les decía que no podía ir a la escuela porque era una niña?

- A) Que las mujeres no necesitaban ir a la escuela
- B) Que las mujeres eran muy inteligentes para ir a la escuela
- C) Que las mujeres no podían ir a la escuela porque eran débiles

Escaneado con CamScanner

Gráfica 3: Prueba diagnóstica.

Las preguntas presentes corresponden al nivel literal, las cuales la estudiante respondió de manera errónea, puesto que para la primera pregunta la respuesta correcta es la B, y para la segunda es la opción A.

Respecto a las preguntas que comprenden el nivel inferencial y crítico, el 70% de las estudiantes alcanzaron el nivel medio, esto quiere decir que, al parecer, las estudiantes lograron captar la respuesta correcta dentro del texto, pero la responden de manera incompleta o no proporcionan los suficientes detalles que sustenten la respuesta. El 30% restante de la población llegó al nivel bajo. Los resultados anteriores sugieren que, si bien un mayor porcentaje de estudiantes alcanzó niveles más altos en el aspecto inferencial y crítico, la población se encuentra en un nivel medio de lectura.

En segundo lugar, se diagnosticó la competencia escrita. Para este apartado, se les proporcionó dos preguntas abiertas de las cuales sólo debían responder una: ¿Cuál crees que es el mayor obstáculo para el empoderamiento femenino en tu entorno (escuela, familia, barrio) y cómo podríamos superarlo? Compartir una experiencia personal en la que hayas sentido que te han tratado de manera diferente por ser mujer, y responde ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste al respecto? Además, se les indica a las estudiantes que justifiquen su respuesta haciendo uso de ejemplos e ideas que hayan visto en su entorno.

Con respecto a los resultados, notamos que los textos carecen de coherencia, detalles y ejemplos para explicar las ideas y errores ortográficos y de puntuación. En la mayoría de los casos, escribieron textos muy cortos compuestos entre 4 y 11 líneas máximo puesto que, a pesar de que expresaron oralmente de manera adecuada la idea, al momento de llevarla al código escrito se les dificultó. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente ejemplo:

Realiza un escrito respondiendo la pregunta que más te llamó la atención. Escoge solo una.

1. ¿Cuál crees que es el mayor obstáculo para el empoderamiento femenino en tu entorno (escuela, familia, barrio) y cómo podríamos superarlo?
2. Compartir una experiencia personal en la que hayas sentido que te han tratado de manera diferente por ser mujer ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste al respecto?

1) Pues pienso que para que eso no siga pasando de que los hombres supuestamente sean más q las mujeres, ellas deberían darse más a respetar, quiero decir, que se den su lugar no con marchas si no haciendo saber que si pueden hacer lo que hacen los hombres y más, tampoco comportandose como una cualquiera estando con muchas manes porque de nada sirve ya q van a decir q solo sirve para eso y pues no así q lo mejor sería que pierdan el miedo q se les paren de frente a los hombres

Escaneado con CamScanner

Gráfica 4: Prueba diagnóstica.

En cuanto a la estructura del texto se podrían reorganizar las ideas para que éstas fluyan de manera más lógica y coherente. En este texto las ideas están entrecortadas como evidenciamos en el siguiente fragmento: "ellas deberían darse más a respetar, quiero decir, que se den su lugar no con marchas si no haciendo saber que, si pueden hacer lo que hacen los hombres y más," aquí la estudiante escribe varias ideas sin desarrollar en el mismo segmento no están organizadas de manera coherente, falta fluidez en la redacción y esto dificulta la comprensión de las ideas presentadas. Por otro lado, utiliza expresiones coloquiales como la palabra "manes" y un lenguaje informal.

Otro ejemplo es este fragmento: "tampoco comportándose como una cualquiera estando con muchos manes/hombres porque de nada sirve ya que van a decir que solo sirve para eso y pues no". La expresión "una cualquiera" puede resultar ambigua y poco clara, lo que afecta la claridad del mensaje. Las ideas presentadas pueden ser claras, pero parecen desconectadas unas de otras. Para mejorar la coherencia, se podría organizar el texto de manera lógica, es decir, conectando las ideas, por medio del uso de conectores para que sigan un hilo conductor.

1.3. Delimitación del problema.

La presente investigación reviste interés atendiendo a la normativa que presenta los propósitos formativos en lenguaje del país. En primer lugar, el Ministerio de Educación Nacional comprende, dentro de las competencias del lenguaje, cinco factores de organización: Comprensión e Interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación y la Producción textual. Nos resulta importante enfatizar en esta última, debido a que será el eje central del presente proyecto. Avanzando en este tema, la normativa señala que los estudiantes "una vez finalizado su ciclo de básica primaria, [serán capaces] de producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas siguiendo un proceso estratégico para su elaboración". (MEN, 2006, p. 34). Lo anterior va en concordancia con lo que se desea plantear y alcanzar en este trabajo y se adecua con la población educativa correspondiente. Por lo tanto, este proyecto quiso articularse con las propuestas de aprendizaje planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, debido a que el propósito principal fue el de generar un espacio para el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad escrita; de esta manera, las estudiantes contarán con las capacidades para lograr los objetivos.

Sumado a lo anterior, en la producción textual se tendrán en cuenta otros componentes de carácter gramatical como la concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres y componentes de tipo ortográfico. (MEN, 2006, p. 34). Es menester abordar los componentes anteriormente mencionados, porque a través de la producción de textos escritos, estos resultan fortalecidos y permitirán que la escritura de los estudiantes mejore significativamente a través de la corrección y reescritura de textos.

Ahora bien, como el objeto de estudio parte de la escritura, la SED (2015) argumenta que la escritura es la base esencial para la vida de toda la comunidad educativa que abarca desde maestros, estudiantes y familia. Es por esto que se debe entender a sí misma como un proceso que comprende una serie de etapas desde la planificación, aquí caben preguntas como ¿Para quién se escribe? ¿Con qué propósito se escribe? ¿Cuál será el contenido? (SED, 2015).

Posteriormente, se debería organizar y desarrollar las ideas que se desean transmitir y argumentar y discutir todas las posiciones planteadas desde la producción escrita (SED, 2015).

Por otra parte, el área de lengua castellana no sólo se imparte desde la escritura, sino que también desde el enfoque de género es importante realizar un estudio reflexivo de los roles de género y las transformaciones que asume la sociedad y la construcción de identidad.

(SED,2015). Todo lo anterior, está planteado desde el ciclo III de bachillerato que comprende los grados sexto y séptimo los cuales pretende ser la población para dicho estudio.

Por último, la producción escrita es un pilar en la educación porque como lo afirma el PEP del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional (2018)

la escritura se concibe como un proceso de producción discursiva que se vale del código verbal en tanto sistema de representación. Concordante con lo arriba expuesto, este no puede ser un proceso que active la simple redacción o manipulación de grafías; se trata

de un proceso cognitivo complejo, socialmente ubicado e ideológicamente marcado, que tiene como fin la expresión de sentido, con las motivaciones del género discursivo asumido (p.36)

Entendemos por tanto que detrás de la escritura hay todo un proceso complejo, el cual abarca una serie de momentos que también son relevantes para el maestro debido a que a partir de allí se transforma el conocimiento y a los sujetos. (PEP, 2018)

Por lo mencionado anteriormente, la presente investigación tuvo en cuenta la importancia de la escritura en la vida escolar de las estudiantes porque a partir de allí, ellas no solo serían capaces de promover sus habilidades gramaticales, ortográficas y escriturales; sino también de plasmar sus ideas y la visión de sus contextos a partir de los conceptos de imaginario de género que se abordará en las intervenciones. Por último, los antecedentes detenidamente analizados, dieron cuenta de lo que se ha realizado en cuanto a composición escrita e identidad de género y brindan ideas de innovación para implementar en el aula.

De acuerdo con los resultados arrojados por la prueba diagnóstica, los textos que las estudiantes elaboraban en clase eran narrativos, dictados y resúmenes. Por este motivo, el tipo de texto seleccionado a trabajar en esta intervención fue otro aún no abordado, el texto expositivo. Esto con el fin de que las estudiantes aprendieran los componentes que abarca este tipo de texto y pongan en práctica lo aprendido a través de las intervenciones.

1.4 Delimitación del problema.

La escritura es una forma de exteriorizar los saberes adquiridos para poder procesarlos. Implica una interacción social en la medida en que se produce textualmente para el otro, dentro de un contexto determinado como por ejemplo la escuela (Navarro, et. al. 2020). Los autores también afirman que la escritura, como aprendizaje, debe darse a partir de una tarea

asignada bajo una estrategia para poder resolverla. Este proceso comprende acciones como planificar, escoger palabras adecuadas y reformular. De esta manera, se generaría interés en los estudiantes para exteriorizar y transformar sus saberes.

Por otro lado, la producción escrita se refiere a un proceso cognitivo y lingüístico que implica varios niveles en su realización. Estos niveles comprenden la planificación, organización y revisión de las ideas a través del lenguaje escrito. Ahora bien, existen modelos que ahondan en estos niveles de composición escrita que a su vez contiene una serie de subprocesos. Dos de los modelos con más aplicabilidad en el aula son el de Flower y Hayes (1980) y el de Bereiter y Scardamalia (1987). Ambos coinciden en que, en primer lugar, se deben explorar representaciones mentales sobre lo que se quiere escribir, luego, se deben realizar esquemas para organizar la información y los conocimientos que se encuentran en la memoria a largo plazo; después la traducción que se requiere transformar el conocimiento de la mente al lenguaje escrito y, por último, la revisión que retroalimenta el trabajo elaborado permitiendo realizar correcciones.

Los modelos anteriormente mencionados juegan un papel fundamental en la producción escrita y en esa medida es muy pertinente la implementación en el aula debido a que los estudiantes, junto con el acompañamiento y constante revisión del docente, pueden lograr cambios significativos en sus composiciones escritas, explorando y siguiendo cada nivel.

En lo que respecta al concepto de género, Lamas (2000) la entiende “como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino)” (p. 3).

Asimismo, el género está estrechamente ligado con la cultura, puesto que esta determina

características peculiares de cada sexo que comprenden características laborales, ejercicios de poder, morales, psicológicas y afectivas (Lamas, 2000).

Cabe resaltar que, dentro del género, surgen imaginarios sociales simbólicos debido a lo que culturalmente se establece como femenino y masculino. Lamas (2000) afirma que dichos imaginarios son el medio para justificar prácticas como el sexismo y la homofobia.

Adicionalmente, las investigaciones previas han trabajado el concepto de género desde la literatura y la escritura, estos se analizan a partir de cuentos clásicos infantiles como, por ejemplo, La Cenicienta, Los Tres Cerditos, Blancanieves, entre otros, dejando de lado otros tipos de literatura, descartando otros estilos como por ejemplo literatura de diversas culturas o con un enfoque a un público juvenil que esté en vanguardia o concordancia con los intereses de la población. Ante esto, Cordero (2020) afirma que:

se buscó fomentar un acercamiento y análisis literario basado en la identificación de estereotipos de género enfocados en lo femenino presentes en cuentos fantásticos mediante la experiencia estética, ya que el bagaje literario que poseen las estudiantes se centraba principalmente en cuentos infantiles tradicionales (Cenicienta, Blancanieves, el Patito feo, La bella y la bestia... etc.) lo cual no plantea retos a nivel de comprensión formal o semántico de las narraciones. (p 20,21)

Por otro lado, las investigaciones que se han realizado al respecto toman en cuenta población de la primera infancia e infancia dentro de un rango de edad comprendido entre los 4 a los 9 años de edad. Izquierdo (2019) realizó su proyecto “en el CEIP Federico García Lorca de la localidad de Valladolid. Se trata de un colegio de infantil y primaria de línea dos. Nosotros desarrollamos nuestro proyecto en las aulas de cinco años” (p. 25). Si bien es importante que se visibilice el enfoque de género desde temprana edad, también es menester llevar a cabo estas prácticas con una población en su adolescencia, puesto que en este periodo desde sus

contextos pueden presentarse situaciones de inequidad de género y maltrato físico y psicológico que lleven a cierto tipo construcción de imaginarios de género en el que la población se vea vulnerada.

Ahora bien, cabe resaltar que las temáticas anteriormente mencionadas, se abordan por medio de expresiones artísticas como el dibujo, las representaciones teatrales y creación de historietas. En cuanto a la competencia oral, es recurrente el uso de debates en los cuales la población exprese sus ideas. Por tanto, creemos que efectivamente hay un componente escrito en estas investigaciones, pero este no es el objeto relevante, central, de las investigaciones, sino que por el contrario es usado para escribir los guiones y los diálogos, en últimas, no es evaluado como un componente principal. De los antecedentes revisados, sólo uno tuvo en cuenta el fortalecimiento de la producción escrita de manera narrativa; sin embargo, no se logró llevar a cabo por parte de las estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue que encontramos preciso realizar una intervención pedagógica que diera cuenta de los imaginarios de equidad de género presentes en las estudiantes, a través de un proyecto que promoviera la producción escrita. Para esto buscamos que las estudiantes elaboraran textos de carácter expositivo que evidenciaran un avance de escritura que se presentará con el acompañamiento de la docente en formación. A su vez, vimos necesario que se concientice acerca de la necesidad de abordar el tema de género en adolescentes dentro de la institución educativa, puesto que este tema aún parece ser moroso en la educación colombiana.

1.5. Justificación y propósito investigativo.

La composición escrita es una habilidad fundamental que comprende los conocimientos gramaticales que se tienen sobre una lengua. y el conjunto de estrategias que el escritor usa para poder comunicarse a través del código escrito (Cassany, 2003, p. 10) Por tal motivo, la

composición escrita es importante en el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes. Esto porque les permite comunicar ideas de manera efectiva, expresar sus pensamientos de forma coherente y estructurada y, además, porque permite desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico.

Fortalecer esta habilidad desde la escuela ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación, tanto en el ámbito académico como en el personal. Aprender a expresar ideas de forma clara y coherente lo que será útil en todas las áreas de su vida. Además, estimula la creatividad y la imaginación de los estudiantes, permitiendo explorar diferentes estilos de escritura y temas que enriquecen su expresión.

Otro aspecto muy relevante es la preparación para el futuro académico y profesional debido a que la capacidad de escribir adecuadamente es fundamental para el éxito académico y profesional, esto refleja una imagen de ‘profesionalismo’. En cuanto al ámbito académico, la producción escrita correcta es elemental para comunicar ideas de forma clara a través de los diferentes trabajos académicos, afectando positivamente su desempeño académico. Por ende, fortalecer la producción escrita desde temprana edad, prepara a las estudiantes para enfrentar los desafíos futuros en un mundo laboral competitivo.

En conclusión, fortalecer la producción escrita en las estudiantes es fundamental para su desarrollo integral, ya que les proporciona herramientas para comunicarse eficazmente, fomenta su creatividad y pensamiento crítico, y los prepara para enfrentar los desafíos que se presenten en el futuro.

Con respecto a la cuestión de género, cabe mencionar que la reflexión sobre la cuestión de género desde la escuela es fundamental actualmente. Esto permitiría a las estudiantes cuestionar los estereotipos de género presentes en la sociedad actual, fomentando así la igualdad y el respeto entre hombres y mujeres. El interés por promover esta reflexión nace de

la observación del contexto desigual en el que se encuentran las estudiantes. En su entorno, se evidencia cómo las mujeres de sus familias enfrentan limitaciones en sus oportunidades debido a la inequidad de género presente. En algunos casos, los padres de familia sostienen su hogar económicamente, mientras que las madres quedan al cuidado de la casa. Por otro lado, algunas estudiantes quienes viven con más figuras masculinas como hermanos, tíos y primos, son ellas quienes deben servirles con tareas domésticas en el hogar.

Además, en el ámbito escolar pocas veces se generan reflexiones sobre la equidad de género, lo que nos lleva a considerar que es fundamental abordar este tema para promover la igualdad y el respeto entre hombres y mujeres, y para cuestionar las normas y actitudes arraigadas en la sociedad colombiana.

Asimismo, la reflexión de la cuestión de género en las estudiantes promueve el respeto mutuo y la valoración de las capacidades y derechos de cada persona, independientemente de su género. Previene la violencia de género debido a que las estudiantes pueden identificar y cuestionar los comportamientos y actitudes que perpetúan la violencia de género, contribuyendo así a su prevención dentro de sus contextos.

1.6. Pregunta investigativa

Dentro del marco educativo de las estudiantes de grado 6° en la IED Magdalena Ortega de Nariño, nos encontramos con un reto significativo: fortalecer sus habilidades de producción textual. Al mismo tiempo que se explora la influencia de los imaginarios de equidad de género en sus producciones escritas. En últimas se trata de un ejercicio de reflexión sobre cómo estos imaginarios pueden dar un proceso de escritura más enriquecedor. Por lo tanto, nos planteamos el siguiente interrogante:

¿Cómo fortalecer la producción textual a partir de la reflexión sobre imaginarios de equidad de género de las estudiantes de grado 6° en la IED Magdalena Ortega de Nariño?

1.7. Objetivos de la investigación.

El siguiente cuadro sistematiza la finalidad general a alcanzar, así como las metas (objetivos específicos), que buscamos alcanzar. Nos permitimos exponer además, las diferentes acciones que acompañan cada objetivo, para mostrar la sistematización del proceso. Estos aspectos, serán ampliados en el marco metodológico.

Pregunta investigativa.	Objetivo General.
¿Cómo fortalecer la composición escrita a partir de la reflexión sobre imaginarios de equidad de género de las estudiantes de grado 6° en la IED Magdalena Ortega de Nariño?	Fortalecer la composición escrita a partir de la reflexión de los imaginarios de equidad de género de estudiantes de grado 6° de la IED Magdalena Ortega de Nariño.
Metas a alcanzar	Acciones
Identificar los imaginarios previos de equidad de género presentes en las estudiantes a partir de la discusión dentro del aula.	Acción 1: Diseñar talleres y actividades que den cuenta de cuáles son los imaginarios y conocimientos de equidad género que las estudiantes llevan consigo.
	Acción 2: Organizar la información de los resultados obtenidos de los talleres y analizarla con el fin de identificar los saberes previos
	Acción 3: Producir un texto descriptivo que evidencie los saberes previos de los estudiantes en cuanto a nociones como género, identidad de género y tipologías textuales
Promover la reflexión sobre la cuestión de género a través de ejercicios de escritura teniendo en cuenta el modelo de producción textual de Flower y Hayes (1980)	Acción 1: Diseñar e implementar una unidad didáctica en torno a la enseñanza del modelo de Flower y Hayes (1980) profundizando en la cohesión, coherencia y adecuación.
	Acción 2: Organizar la información de los resultados obtenidos de las actividades de la unidad didáctica en la matriz categorial.
	Acción 3: Producir un texto analítico en el

	que se evidencie la relación de los conceptos trabajados y la mejora progresiva de la producción textual de las estudiantes siguiendo el Modelo escritural de Flower y Hayes
Analizar la transformación en los productos escritos de las estudiantes mediante el contraste de sus productos iniciales y finales integrando sus reflexiones sobre equidad de género.	Acción 1: Diseñar e implementar una secuencia didáctica que abarque como producto final un texto expositivo aplicando correctamente el uso de las propiedades textuales, pero que, asimismo, dé cuenta de las reflexiones realizadas en torno al imaginario de equidad de género.
	Acción 2: Organizar los datos recopilados de la unidad didáctica y textos finales en la matriz categorial.
	Acción 3: Producir un texto analítico en el que evidencien los resultados obtenidos de las secuencias didácticas y las conclusiones.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

Este apartado presenta la síntesis de los antecedentes que fueron claves para conocer los trabajos realizados anteriormente bajo el concepto de producción textual e imaginario de equidad de género, para así, realizar un proyecto novedoso. Por otro lado, se exploran los conceptos de composición escrita, seguido del modelo de producción textual de Flower y Hayes (1980) y se explora el concepto de imaginario e imaginario de equidad género.

2.1. Antecedentes

Antes de iniciar la búsqueda de los antecedentes, resultó fundamental establecer las categorías que abarca el presente trabajo, las cuales son: Imaginarios, imaginarios de género,

equidad de género y producción textual. Bajo las anteriores categorías se llevó a cabo la búsqueda de investigaciones correspondiente al periodo comprendido entre 2017 – 2022 a nivel local, nacional e internacional.

Internacionales

Dentro de los antecedentes internacionales, Guerra (2019), estudiante de la universidad de Valladolid, España, realizó una investigación acción, que buscó establecer de qué manera los cuentos tradicionales y alternativos tienen un impacto en las creencias y valores de equidad de género que se adquieren desde la primera infancia. Para demostrar lo anterior, la estudiante elaboró una propuesta de intervención que le permita comprobar que a través de los cuentos se pueden llegar a modificar los imaginarios. Este proyecto se ejecutó en 12 días dividido en diversas fases como elección del tema, qué se quiere saber del mismo y como se va a hacer, organización del trabajo, realización de actividades, que se ha aprendido y muestra de un producto final. Al finalizar las intervenciones, se reconoce una gran influencia que tienen los cuentos en el pensamiento de los estudiantes, al igual que son capaces también de modificar ideas y cambios de opinión.

Nacionales

En el rastreo nacional, Duque (2018), estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, realizó una investigación que analiza los estereotipos de género presentes en la primera infancia a través de la lectura en voz alta de literatura infantil. Para esta investigación, fue necesario realizar ejercicios de lectura en voz alta de cuentos hegemónicos y no hegemónicos; seguido de esto, se hicieron conversatorios en torno a una serie de preguntas orientadoras y por último, los estudiantes realizaron creaciones artísticas por medio del dibujo sobre los contenidos de los cuentos. Los resultados obtenidos exponen la forma en la que los estereotipos de género aparecen en las intervenciones de los niños respondiendo a una

interiorización de prácticas cotidianas (es decir en la familia, la escuela, el barrio, los amigos), también, el acercamiento previo con la literatura infantil permite que los niños y niñas organicen las conductas estereotipadas del género a partir de elementos claramente extraídos de esta literatura.

Por otro lado, Rivero & Rodríguez (2021) de la universidad Distrital Francisco José de Caldas realizaron un proyecto para generar espacios de sensibilización que promuevan en los niños y niñas la equidad de género y sus imaginarios mediante la construcción de historietas. Esta secuencia se divide en tres etapas. La primera se basó en la recolección de conocimientos previos que los estudiantes tenían en cuanto a género. El segundo consiste en la conceptualización y elaboración de historietas desde el enfoque de género, pero enfatizando en la importancia de la equidad de género. Por último, se realizó la socialización de las historietas. Al finalizar el proyecto, se demostró que sus percepciones de género se ven influenciados por su familia, medios audiovisuales y personas cercanas a su entorno. Así mismo, los niños empiezan a darse cuenta de la inequidad de género existente desde sus hogares y escuela. Por último, debido a sus contextos, los estudiantes empezaron a replicar comportamientos sexistas. Sin embargo, a medida que fue avanzando el trabajo los niños y las niñas se empezaron a relacionar mejor entre ellos.

Locales

Luego, Chávez (2017) estudiante de la universidad Pedagógica Nacional realizó un proyecto que implementa el periódico como estrategia en el fortalecimiento de la producción textual en los niveles gramatical, ortográfico, discursivo, comunicativo y situacional. La investigadora diseñó una serie de actividades que van de la mano con las temáticas de la asignatura. Estas actividades están enfocadas en la creación de productos relacionados con el medio de comunicación elegido. El proyecto logró aumentar de manera significativa el desempeño en

esta competencia a comparación de la prueba diagnóstica realizada antes de implementar el proyecto debido que en esta los estudiantes presentaban un bajo desempeño en la producción textual.

Tres años después, Cordero (2020) de la Universidad Pedagógica Nacional llevó a cabo una propuesta que consistió en un análisis literario basado en la identificación de estereotipos de género enfocados en lo femenino presentes en cuentos fantásticos mediante la experiencia estética. Metodológicamente el proyecto está dividido en tres momentos: fase uno acercamiento literario, fase dos identificaciones de la estética y fase tres creaciones literarias. Infortunadamente esta última fase no se llevó a cabo debido a la pandemia. Para las primeras dos fases, se realizaron talleres, conversatorios y entrevistas que dejan en evidencia el imaginario de género que las estudiantes tienen. Aunque las estudiantes no habían tenido un acercamiento a la lectura de cuentos fantásticos, se identificaban a sí mismas con rasgos de los personajes femeninos que están presentes en los cuentos tradicionales asociados a la feminidad tradicional. Por otro lado, como estaban acostumbradas a los cuentos tradicionales, se presentó una incomodidad por parte de ellas al realizar la lectura debido a que los cuentos fantásticos presentan giros inesperados en la trama. No obstante, esto a la vez despertaba su curiosidad.

Por último, Solórzano (2020) de la Universidad Pedagógica Nacional implementó su propuesta investigativa acerca del análisis de los imaginarios sociales de masculinidad y feminidad a partir de la lectura literaria para contribuir a la reflexión crítica de las estudiantes sobre las condiciones de inequidad y equidad presentes en los textos literarios. Esta propuesta se divide en dos fases: fase uno: sensibilización acerca de los imaginarios en relación con los roles de género a través de textos literarios. Fase dos: descubrimiento de imaginarios sociales dentro de los cuentos infantiles a través del concepto de belleza a partir de cuentos clásicos.

Los resultados dan cuenta de que los imaginarios de feminidad de las estudiantes estaban anclados a funciones domésticas, y las del hombre a funciones laborales. Lo anterior evidencia que los estudiantes definen sus imaginarios a partir de construcciones sociales del contexto. Igualmente, es notorio que los estereotipos de belleza limitan el comportamiento y la percepción física de las estudiantes. En adición, las estudiantes reconocieron situaciones de inequidad que ha reducido a hombres y mujeres de escenarios sociales, políticos y culturales.

Al realizar un balance general de estas investigaciones, se identifican puntos clave y que permiten comprender mejor el impacto de la literatura infantil y las estrategias educativas en la formación de imaginarios de género.

Las investigaciones de Guerra (2019) y Duque (2018) también muestran cómo los cuentos influyen en la concepción de roles y estereotipos de género desde la infancia. Esto demuestra una necesidad de reflexionar sobre la selección de libros desde la educación inicial, puesto que la mayoría de estos suelen ser cuentos tradicionales.

Los proyectos de Rivero, Rodríguez (2021) y Chávez (2017) demuestran que las estrategias implementadas como la creación de historietas pueden tener un impacto positivo en la percepción de género y en el desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes.

La investigación de Checa, González, Piquera (2020) y Solórzano (2020) demuestra la influencia de los medios como el cine y los cuentos tradicionales en la formación de imaginarios de género. Se señala cómo los estereotipos culturales y sociales se transmiten a través de la literatura y los medios de comunicación.

En conclusión, las investigaciones consultadas destacan la influencia de la literatura y medios en la formación de imaginarios sociales y la importancia de abordar la equidad de género desde la educación inicial. Estos trabajos brindan a la presente investigación un panorama

sobre cómo las estrategias pedagógicas pueden transformar las percepciones de imaginarios de equidad de género de los estudiantes, destacando la selección cuidadosa de materiales y diseño de actividades para fomentar una visión más equitativa en la sociedad.

2.2. Referentes conceptuales.

2.2.1. Aproximación a la composición escrita.

La composición escrita hace referencia a un proceso cognitivo y lingüístico que implica planificar, organizar y expresar ideas a través del lenguaje escrito. Por consiguiente, la escritura requiere conocimientos gramaticales, léxicos y discursivos escritos. De acuerdo con Cassany (1999) la composición escrita es un rasgo fundamental del ser humano. El profesor expone que “escribir es un procedimiento para conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad” (pp. 26-27). Esto quiere decir que, mediante la composición escrita, se necesita de un propósito o lograr un objetivo específico dentro de unas condiciones temporales y espaciales determinadas.

Además, el ejercicio de la composición escrita requiere a su vez de los conocimientos previos de los interlocutores, debido a que los usuarios sienten la necesidad de compartir sus informaciones e intenciones a otras personas. (Cassany, 1999). Sin embargo, no todos los lectores interpretarán el mismo significado de la producción escrita debido a que este ejercicio se realiza a partir de los conocimientos previos ya mencionados.

La producción textual implica la planificación, organización y escritura de un texto para comunicar un mensaje específico. Es una actividad social y cognitiva compleja que está influenciada por factores contextuales, situacionales y culturales, así como por el propósito y

la audiencia del texto. Los escritores deben tener un conocimiento previo para controlar y ajustar su proceso de producción textual.

Por otro lado, la definición propuesta por Cassany se da en el mismo sentido que los planteamientos propuestos por Flower y Hayes (1980) que serán abordados en un apartado posterior. Asimismo, Bereiter y Scardamalia (1987) desarrollaron la Teoría de los Procesos de Escritura, en la cual establecen los componentes que conllevan a la producción textual:

- Control de la planificación: el escritor planifica su escrito a partir de su conocimiento previo y va ajustando su plan en función de lo que va escribiendo.
- Monitoreo y regulación: el escritor supervisa su trabajo y hace ajustes en su plan de escritura, según el sentido y la coherencia que percibe en su texto, producción de textos complejos.
- Uso de conocimientos metacognitivos: los escritores son capaces de reflexionar sobre su propio proceso de escritura, lo que les permite mejorar y ajustar sus habilidades de escritura.
- Revisión y corrección: los escritores habilidosos revisan y corrigen sus escritos para asegurarse de que cumplen con los objetivos y requisitos del género textual.

Igualmente, Bereiter y Scardamalia argumentan que estos procesos se desarrollan en un continuo de habilidades de escritura que se van adquiriendo a lo largo del tiempo, y que son influenciados por factores cognitivos, sociales y culturales.

2.2. Componentes de la composición escrita

La composición escrita abarca diversos componentes que aportan una producción textual coherente y efectiva. Daniel Cassany (1987) plantea cuatro componentes los cuales son: adecuación, gramática, cohesión y coherencia.

- **Adecuación:** Establece si la variedad del texto es dialectal la cual sólo será comprendida por personas de la misma región del escritor o estándar que será entendido por personas hablantes de la misma lengua. También, determina si el texto será producido de manera formal o informal de acuerdo con la relación entre los interlocutores.
- **Gramática:** comprende los conocimientos de ortografía, morfosintaxis y léxico. Lo anterior garantiza una comunicación exitosa dentro del código escrito.
- **Coherencia:** permite la clasificación de la información relevante de la irrelevante, organizando la estructura del texto ordenadamente que permita su comprensión.
- **Cohesión:** Las frases del texto deben conectarse entre sí mediante anáforas, signos de puntuación, conjunciones y repeticiones. Esto, con el fin de garantizar la interpretación del significado global de la producción escrita (Cassany, 1987)

¿Qué hace ser un estudiante competente en la producción escrita?

De acuerdo con Cassany (1993) un estudiante competente en su producción escrita debería tener aptitudes, habilidades y actitudes para escribir correctamente. Además de conocer la gramática y el léxico, es fundamental tener en cuenta las siguientes estrategias de redacción:

- **Claridad y coherencia:** Tener la capacidad de expresar las ideas de manera clara y coherente, de tal modo que el lector pueda seguir la lectura sin dificultad.
- **Adecuación:** Hacer uso de un vocabulario diverso y estructuras gramaticales adecuadas para el propósito y la audiencia de su escrito.
- **Organización:** Ejecutar las ideas de manera lógica y estructurada, utilizando párrafos y conectores adecuados.
- **Revisión:** Revisar y editar su trabajo para corregir errores y mejorar la calidad de su escritura.

El modelo de Flower y Hayes, una estrategia para la composición escrita.

El modelo de producción escrita de Flower y Hayes (1980) propone que la producción de un texto escrito implica tres niveles relacionados entre sí: la planificación, la traducción y la revisión. Según este modelo, la escritura es un proceso recursivo y no lineal, en el que el escritor va retrocediendo y avanzando entre los distintos niveles.

Un elemento importante es la memoria a largo plazo del escritor. Esta se puede presentar a través de la mente o de factores externos como los libros, porque estos son depósitos de conocimiento sobre el tema a escribir, sobre planificación al momento de redactar y las representaciones de problemas. Este último juega un papel fundamental en la medida en que al dar una indicación sobre escribir acerca de algún tema, el escritor debe volver a las representaciones que tiene en su mente para empezar a redactar. (Flower, Hayes. 1980)

Como se mencionó previamente, este modelo consiste en tres niveles. En primera instancia, el nivel de la planificación propone que el escritor debe dejar en claro la representación del tema sobre el que se le pide escribir, por ejemplo

“se podría representar una red completa de ideas con una sola palabra, es más, esta representación del conocimiento propio no necesariamente se dará con el lenguaje; podría ser un código visual o perceptiva, tal como una imagen pasajera que el escritor debe capturar con palabras” (p. 372).

Luego se organizan las ideas formando categorías y planificando la estructura del texto, por último, se deben plantear los objetivos para saber por dónde empezar y qué escribir; sin embargo, no solo se dan al principio, sino que estos mismos se pueden ir modificando a medida en que se van generando los procesos anteriores, de esta manera pueden surgir nuevas ideas de la memoria de largo plazo.

El segundo nivel se denomina Traducción, los autores sostienen que:

“la información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos distintos del lenguaje, en imágenes o en sensaciones cinéticas por ejemplo el tratar de captar con el lenguaje el movimiento de un ciervo sobre el hielo es, sin lugar a dudas, un tipo de traducción” (p. 373).

Es decir, dentro de este nivel, se ejecuta la producción lingüística del texto, se procede a seleccionar las palabras apropiadas para reproducir las representaciones generadas anteriormente. Teniendo esto en cuenta, es importante que el escritor maneje de manera adecuada los parámetros de la lengua escrita y sus exigencias léxicas, sintácticas, gramáticas y ortográficas para poder producir palabras escritas.

Por último, el nivel de la revisión plantea que el autor revise la composición para verificar y corregir errores, mejorar la coherencia y cohesión y asegurarse de que se ajusta a su objetivo comunicativo planteado desde el primer momento. A partir de la revisión se pueden generar de nuevo espacios de planificación y traducción de manera imprevista. (Flower, Hayes, 1980).

Cabe resaltar que cada uno de los niveles está compuesto de subprocesos que se llevan a cabo simultáneamente, y el escritor puede regresar a realizar cualquier proceso cuando le sea oportuno dentro del mismo ejercicio de producción textual. Asimismo, este modelo reconoce que los procesos cognitivos y afectivos se ven implicados en cada uno de los niveles; además que los conocimientos previos junto con y la experiencia predomina en todo el transcurso de producción. (Flower, Hayes, 1980, p.3). Falta la página

Es importante señalar que este modelo se seleccionó en el presente trabajo gracias a que se puede aplicar de manera asertiva en el aula de clases, generando estrategias pedagógicas que se pueden aprovechar para fortalecer los procesos de producción textual en las estudiantes. Continuando con lo anterior, los docentes pueden hacer uso de diarios de escritura en los que se esbozan lluvias de ideas o palabras que pueden surgir en la fase de planificación. En la fase de traducción se puede hacer uso de estrategias de organización de la información como son los mapas conceptuales, lista de ideas, esquemas mentales, etc. En la última fase de revisión, los docentes pueden enseñar a los estudiantes cómo realizar una retroalimentación de una manera constructiva para mejorar las habilidades de escritura; además, se puede realizar de manera individualizada para así remarcar fortalezas y aspectos por mejorar. Para concluir, el docente debe ser un acompañante permanente para los estudiantes en los diferentes niveles, generando espacios creativos en donde se haga uso de la creatividad para recurrir a la memoria de largo plazo y poder fortalecer la competencia de producción textual.

¿De qué manera se fortalece la producción escrita en un aula de clase?

Fortalecer la producción escrita en un aula de clase implica desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes para que puedan comunicarse de manera efectiva a través de la escritura. Esto no se trata solo de enseñarles a escribir correctamente, sino de fomentar la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas de manera coherente, persuasiva y atractiva. Implica ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para planificar, escribir, revisar y editar sus textos de manera autónoma. El fortalecimiento de la producción escrita también se relaciona con la promoción de la creatividad y el pensamiento crítico en la escritura, así como con el desarrollo de la capacidad de adaptar su estilo de escritura a diferentes propósitos y audiencias.

2.3. ¿Cómo un maestro puede desarrollar talleres sobre el modelo de Flower y Hayes para llevarlos al aula?

Como se menciona anteriormente, este modelo se centra en el proceso de escritura y se compone de varias etapas, como la planificación, la escritura, la revisión y la edición. Para llevar este enfoque al aula, un maestro puede seguir estos pasos:

- **Enseñanza explícita:** Comenzar por mencionar a los estudiantes las etapas del proceso de escritura y cómo llevar a cabo cada una de ellas. Es importante asegurarse de que comprendan la importancia de planificar, escribir un primer borrador, revisar y editar.
- **Práctica guiada:** Proporcionar ejemplos y guía a los estudiantes a través del proceso de escritura, abordando temas como la generación de ideas, la organización de sus escritos y la revisión de su trabajo. Se pueden utilizar actividades específicas para cada etapa.
- **Retroalimentación:** Brindar retroalimentación constante a los estudiantes durante todo el proceso. Esto puede incluir la revisión de borradores, discusiones sobre cómo mejorar la claridad y la coherencia, y sugerencias sobre cómo desarrollar sus ideas.
- **Práctica:** A medida que los estudiantes ganan confianza, el maestro debe dar la oportunidad de llevar a cabo el proceso de escritura de manera más autónoma. Motivarlos a aplicar lo que han aprendido en sus proyectos de escritura.
- **Reflexión:** Finalmente, promover la reflexión sobre el proceso de escritura. Los estudiantes deben considerar qué funcionó bien y qué pueden mejorar en su próxima tarea de escritura.

Incorporar el modelo de Flower y Hayes en el aula es una forma efectiva de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de escritura sólidas y a comprender que escribir es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo.

2.4 Una mirada a los Imaginarios.

Una vez revisados aquellos aspectos relativos a la composición escrita, así como el modelo escogido para fortalecer este proceso, nos gustaría aproximarnos a la noción de imaginario, toda vez que se trata de otro de los ejes sobre los que orbita la investigación. Pues bien, Según Castoriadis (1975), el imaginario se refiere al compilado de representaciones o ideaciones sobre un sujeto, una comunidad, una cultura o un tiempo determinado. Por otro lado, para Castoriadis el imaginario social es una construcción socio histórica que abarca un conjunto de instituciones, normas, mitos y símbolos que comparte un determinado grupo social. (Castoriadis, 1975).

Las formas en que se manifiesta el imaginario son variadas, entre ellas se encuentra la literatura, el arte, la religión, la política y los medios de comunicación. De acuerdo con Castoriadis, el imaginario es una creación autónoma, pero se ve influenciada por elementos culturales, históricos y sociales, lo que le otorga tanto determinación como indeterminación en su formación. Se plantean dos tipos de imaginario: el social, compartido por grupos o sociedades, y el individual, propio de cada persona. Sin embargo, el imaginario individual también puede estar influenciado por el social. El imaginario social se puede clasificar en diferentes tipos según su temática y función, como por ejemplo el religioso, político y estético, que cada uno desempeña un papel fundamental en el desarrollo de identidades colectivas.

2.4.1 Tipos de imaginarios

De acuerdo con el autor, los imaginarios sociales se ramifican en dos tipos: Imaginario instituido o social efectivo: son las significaciones que consolidan lo ya establecido, en este sentido, estos imaginarios se reproducen y perpetúan a lo largo de la historia. Dentro de estos, hacen parte las tradiciones y costumbres de una sociedad. También apela al conjunto de normas, valores, lenguaje, leyes, procedimientos y métodos constituidos por las instituciones. Lo instituido opera desde las significaciones sobre los actos humanos, estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo lícito y lo ilícito. Ordena y regula las relaciones y acciones dentro de una sociedad, la mantiene unida y cohesionada (Castoriadis, 1975)

Por otra parte, el imaginario instituyente o radical se genera a partir de rupturas en el orden instituido, esto implica una transformación social. Son radicales porque hacen énfasis en la capacidad de invención que permite producir representaciones y permite formular lo que se desconoce, debido a que la mente humana se caracteriza por poseer autonomía de la imaginación. La producción de un imaginario instituyente se da en las narrativas que surgen de las prácticas sociales reivindicando otras formas de vida y acciones colectivas. De esta manera, la creación imaginaria es redimida aquí como una facultad política de la memoria, la ideación y la subjetividad que, en las jerarquías preexistentes dentro de la institución, aporta al desarrollo de una acción cultural crítica emancipadora. (Castoriadis, 1975)

2.4.2 Imaginarios de género

Los imaginarios de género se refieren a las representaciones y construcciones sociales que las personas desarrollan a través de sus interacciones conversacionales diarias. De acuerdo con Muñoz (2004) estas construcciones son el resultado de la necesidad de establecer un entendimiento mutuo acerca de lo que significa ser hombre o mujer, y de las relaciones que se

establecen entre ellos. Como productos de la comunicación humana, los imaginarios de género se convierten en una institución social dinámica que está en constante evolución, y que está ligada a una historia y una tradición cultural en continua transformación. (Muñoz, 2004).

Ahora bien, desde una mirada antropológica, se constituye que el género no deriva directamente de la biología; por el contrario, su esencia se ha construido simbólicamente a disposición de la cultura y las representaciones (Lamas, 2000, p.4) De acuerdo con la autora anteriormente mencionada¹, la masculinidad y feminidad son la consecuencia de una producción histórica y cultural generando imaginarios sociales. Sin embargo, Judith Butler (1999) expone que no solo se limita a una construcción histórica y cultural, sino que también el sujeto juega un papel fundamental, puesto que si no se tiene en cuenta sería un ser pasivo; en cambio, el también contribuye a su construcción de identidad desde lo femenino o masculino. Para Butler (1999) el género es una práctica social y discursiva que se construye y se deconstruye constantemente por el sujeto (p. 62)

Por otra parte, Bourdieu (1998) afirma que el género se mantiene a través de la práctica cotidiana que refuerza la desigualdad entre hombres y mujeres. Ante esto, Bourdieu introduce el concepto de *habitus* que abarca las relaciones de poder. El autor (1998) sostiene que:

Al estar incluidos hombres y mujeres en el objeto que nos esforzamos en aprehender, hemos incorporado, bajo la forma de esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; nos arriesgamos entonces a recurrir, para pensar la dominación masculina, a formas de pensamiento que son ellas mismas producto de la dominación (p.11).

¹ Marta Lamas es una antropóloga mexicana

Lo anterior quiere decir que la dominación masculina está arraigada en las instituciones sociales y estructuras simbólicas consagrando un orden patriarcal (Lamas, 2000).

2.5 El Modelo de Flower y Hayes (1980) y equidad de género.

El modelo de Flower y Hayes, centrado en el proceso de escritura, proporciona una estructura efectiva para abordar y reflexionar sobre un tema crucial en la actualidad: la equidad de género. La producción de textos en el aula se convierte en una herramienta poderosa para que las estudiantes exploren, comprendan y defiendan la equidad de género. A través de este modelo, los estudiantes tienen la oportunidad de planificar, escribir, revisar y editar textos que expresen de manera coherente y persuasiva sus opiniones sobre este tema. Al mismo tiempo, pueden desarrollar sus habilidades de escritura, lo que les permitirá comunicar sus ideas de manera efectiva dentro del aula y en la sociedad. De este modo, el modelo de Flower y Hayes se convierte en una guía para ayudar a las estudiantes a dar voz a un tema tan importante como la equidad de género a través de la producción escrita. Así mismo, puede abordarse en el aula de la siguiente manera:

Planificación de ideas: Incentivar a las estudiantes a reflexionar sobre el tema de equidad de género y a generar ideas sobre cómo abordarlo en su escritura. Esto puede incluir discutir ejemplos de desigualdad de género en la sociedad y cómo se manifiestan.

Creación de un esquema: para organizar las ideas antes de comenzar a escribir. Las estudiantes pueden considerar cómo estructurar su texto para presentar argumentos convincentes sobre la equidad de género.

Escritura inicial: Las estudiantes comienzan a escribir su texto, desarrollar un primer borrador coherente y cohesivo centrándose en expresar claramente sus puntos de vista sobre la equidad de género

Revisión y edición: Revisar el texto en busca de mejoras en la coherencia y la cohesión para asegurarse de que las ideas fluyan de manera lógica y que se utilicen conectores apropiados para vincular párrafos y oraciones.

Reflexión: Después de recibir retroalimentación, las estudiantes pueden reflexionar sobre su escritura y realizar mejoras adicionales. Esto incluye, la consideración de cómo han abordado el tema de equidad de género y si han transmitido de manera efectiva sus ideas y argumentos. Fomentar la reflexión sobre cómo su escritura puede contribuir a la discusión sobre la equidad de género y cómo pueden ser agentes de cambio en la promoción de la igualdad de género. El modelo de Flower y Hayes proporciona una estructura para guiar a los estudiantes a través del proceso de escritura y desarrollar sus habilidades de producción escrita, lo que es esencial para abordar temas importantes como la equidad de género de manera efectiva en el aula. Al seguir este modelo, los estudiantes pueden crear textos coherentes, cohesivos y adecuados que contribuyan a la discusión y concienciación sobre la equidad de género.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.

En el presente capítulo se detalla el enfoque metodológico, de naturaleza cualitativa, así como el tipo de investigación, en este caso, una investigación-acción, que sustenta el presente proyecto. Se describen los instrumentos utilizados desde la fase de observación, se establecen los tiempos destinados para cada etapa y se presenta el plan de análisis de datos correspondiente a la intervención realizada.

3.1 Enfoque de investigación:

El enfoque de la presente investigación es de corte cualitativo. Este enfoque se basa en la comprensión de fenómenos desde el punto de vista de los participantes dentro de un entorno

natural relacionado con su contexto. (Sampieri, et al.2014). En adición, se opta por realizar investigación cualitativa para estudiar temas poco explorados (Sampieri, et al.2014)

En torno a sus características, el enfoque cualitativo se compone por temas significativos que abarca la investigación. Por otro lado, este tipo de investigaciones se basan en un proceso inductivo en el que en primer lugar se explora y se describe para luego generar una posición teórica (Sampieri, et al.2014). En cuanto a la recolección de datos los autores afirman que “consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.” (p.8).

Igualmente, se recolecta información de tipo verbal y no verbal a partir de la vivencia de los participantes; es por esto que se hace uso de observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, evaluación de experiencias personales, registro de interacciones entre grupos; además de revisión de documentos. (Sampieri, Fernández, Baptista. 2014).

De acuerdo con las características mencionadas anteriormente, es importante mencionar que el presente estudio se rige bajo este enfoque investigativo debido a que este permitirá comprender y dar sentido a la realidad social y educativa (Bartolomé, 1992 como se citó en Alcaraz, Puig, Lafon 2009).

3.2 Tipo de investigación

El presente trabajo se realizará bajo la modalidad de investigación- acción. De acuerdo con Latorre (2005) este tipo de investigación hace referencia a “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p.23). Por otro lado, esta metodología involucra tanto la práctica como la investigación exhaustiva. Ante esto, Lomax (1990) afirma que es una intervención con el fin de buscar una mejora; sin embargo, su base debe ser la

investigación puesto que supone una indagación interdisciplinar. (Lomax, 1990 como se citó en Latorre, 2005.)

Dentro de esta metodología, se destaca que la investigación-acción es participativa debido a que los docentes la llevan a cabo con el fin de pulir sus prácticas permitiendo un ejercicio de introspección. Además, es colaborativa pues se realiza en conjunto con las personas implicadas (Kemmis, McTaggart 1988 cómo se citó en Latorre, 2005). Por otro lado, esta conlleva una serie de fases: la planificación, acción, observación y reflexión. En primer lugar, se desarrolla un plan de acción que debe ser flexible adaptándose a cambios repentinos. Posteriormente, se requiere de la acción para ejecutar la planeación. Luego, se recolectan las evidencias mediante la observación de la acción. Por último, la reflexión contribuye a la reconstrucción del significado. (Latorre, 2005)

En tal sentido, la investigación acción es necesaria para llevar a cabo este trabajo porque constituye una ruta organizada de trabajo que involucra las fases mencionadas anteriormente que se lograrán a cabalidad. Además, permite detectar mediante la observación necesidades educativas planteadas a través de la investigación juiciosa, considerando los posibles cambios o reacciones dentro de la comunidad educativa.

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial:

La presente investigación busca analizar los elementos clave del marco conceptual a través de una matriz categorial. Esta matriz se compone de indicadores específicos que permiten examinar los componentes que conforman el marco conceptual. El objetivo de esta matriz es proporcionar un marco analítico sólido que facilite la comprensión y el análisis de los elementos del marco conceptual, permitiendo así una evaluación de su impacto en la investigación.

Unidad de análisis: Composición escrita.			
Categorías	Subcategorías	Indicadores de logro	Instrumentos
Componentes	Adecuación	Producir un texto de manera formal que cuente con lenguaje estándar o dialéctico.	Talleres de escritura libre que se evaluarán mediante rúbricas que den cuenta de estos componentes. Lectura guiada
	Coherencia	Determinar la información relevante que se incluirá en el texto y organizarlo de acuerdo a la estructura solicitada.	
	Cohesión	Hacer uso de los conectores adecuados para darle sentido al texto.	
	Gramática	Realizar un texto escrito haciendo uso correcto de las reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas.	
Proceso cognitivo: Modelo de Flower y Hayes (1980)	Planificación	Realizar un plan de escritura utilizando herramientas como lluvia de ideas o palabras para reunir información acerca de la temática seleccionada.	Talleres de escritura del artículo periodístico Se evaluará a partir de rúbricas de evaluación.
	Traducción	Llevar al lenguaje escrito las representaciones mentales e ideas seleccionadas de la planificación, teniendo en cuenta los requerimientos de la lengua como la ortografía, sintaxis, gramática y léxico adecuado.	
	Revisión	Realizar una constante revisión a la producción escrita y hacer las correcciones pertinentes. Presentar nuevamente el producto con las correcciones hechas.	
Texto expositivo	Objetividad	expresa hechos e información rigurosa	Entrevistas y reportajes entrega final del artículo periodístico corregido. Exposición del mismo mediante una conferencia.
	Divulgación	Elaborar un artículo periodístico dirigido a un público general.	
Procesos de enseñanza	Tiempos destinados		
	Estructura de la estrategia		
	Pertinencia del recurso		
	Rol del maestro		
	Procesos evaluativos		

3.4 Instrumentos

Los siguientes instrumentos se implementaron en la presente investigación.

- Diarios de campo: A través de este instrumento se registrará valiosa información sobre la realidad del aula de clase, permitiendo realizar un análisis de lo observado y lo practicado por parte del docente en formación.

- Encuestas: Son un medio de recopilación de información a partir de preguntas estructuradas que se utilizaron durante la fase de observación para conocer el contexto sociodemográfico de cada estudiante.
- Pruebas diagnósticas: Este instrumento que fue ejecutado en la fase de observación dió cuenta de los puntos débiles y fuertes que cada estudiante presenta en las tres competencias del lenguaje: producción textual y comprensión lectora. Este instrumento fue relevante porque, a partir de los resultados, se evidenció la competencia necesaria.
- Talleres: Los talleres reunieron los requerimientos pertinentes para que los estudiantes trabajen sobre la competencia a fortalecer. A través de ellos, se observó el progreso que presentaron de la habilidad a tratar durante las fases de sensibilización e implementación.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA

El presente capítulo aborda el fundamento pedagógico y didáctico que sustenta este proyecto. Se describen las tres fases en las que se llevará a cabo el trabajo investigativo: sensibilización, implementación y evaluación, y por último, se presenta un cronograma con las posibles fechas en las que se realizó cada fase, partiendo de la fase de observación hasta la sustentación del proyecto.

4.1 Fundamento pedagógico.

Paulo Freire (1968) en sus postulados, sostenía que la educación no solo se trata de adquirir unas habilidades específicas en cuanto a la alfabetización, sino que también es vista como

una manera de aprender a leer el mundo para intervenir en él (Arango y Jardilino, 2019).

Asimismo, este enfoque crítico brinda la posibilidad de replantear la realidad más allá de la naturalidad de las cosas y del sentido común, se trata de relacionar los hechos a las condiciones históricas a través del tiempo.

Freire señala que es fundamental que los maestros dentro de su oficio apunten a una educación más justa, ofreciendo a los estudiantes formas de pensar críticas y creativas, capacitando a los estudiantes a entender el mundo más allá, logrando llegar a un futuro más igualitario y justo (Arango y Jardilino, 2019)

Dentro de su obra *“Pedagogía del Oprimido”* Freire (1968) expone que debe existir una concientización frente a las estructuras de poder y a la opresión social. También, el currículum educativo debe abarcar temas relevantes y significativos relacionados con problemas sociales y políticos que afectan a la comunidad. Por otro lado, es importante que la praxis implique la reflexión crítica y transformadora para lograr una educación liberadora de la opresión siendo una herramienta para la transformación social (Ocampo, 2008)

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el presente trabajo investigativo se sostiene desde la mirada de la pedagogía crítica debido a que, a través del fortalecimiento de la escritura, se pretende reflexionar acerca de la realidad y de las experiencias de las estudiantes en el marco del imaginario de equidad de género, siendo este un tema relevante dentro de una institución educativa femenina. Igualmente, se busca empoderar a las estudiantes para lograr una concientización frente al tema; y, que esto, les permita transformar su realidad a futuro.

4.2 Fundamento didáctico

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) fue creado por el pedagogo William Heard Kilpatrick (1916) dentro de la escuela nueva. Esta metodología propone adquirir

conocimientos gracias a la elaboración de proyectos que dan respuesta a situaciones de la vida real. El papel de los estudiantes es fundamental, ya que ellos desarrollan autonomía y responsabilidad. En adición, el ABP comprende la investigación, trabajo en equipo y la resolución de problemas permitiendo a los estudiantes que su aprendizaje se logre de manera significativa.

Para emplear esta metodología acertadamente, es importante partir desde los conocimientos previos para así, contextualizar el aprendizaje (Celorrio, 2016). Seguido de esto, es necesario plantear una pregunta o una problemática que motive a los estudiantes. Asimismo, se define un producto o un reto final que dé respuesta a la pregunta o problema inicial. Por otro lado, los estudiantes deben tener autonomía para analizar y contrastar información. Posteriormente, se presenta el producto ante sus pares incluyendo un discurso estructurado y apoyo en recursos. Finalmente, la evaluación y la autoevaluación son fundamentales porque ayuda a desarrollar la autocrítica en los estudiantes y promueve la reflexión sobre los errores (Planeta, 2015).

De acuerdo con lo anterior, este trabajo se realizará bajo la metodología del aprendizaje basado en proyectos, puesto que como se menciona anteriormente, se busca reflexionar e indagar sobre un tema determinado (equidad de género) y, lograr hacer un producto final que será un artículo descriptivo-expositivo elaborado por las estudiantes. Este proyecto se realizará teniendo en cuenta los planteamientos del ABP mencionados anteriormente, fortaleciendo la habilidad textual a partir del modelo de Flower y Hayes (1980).

4.3 Fases de implementación.

Para llevar a cabo el presente proyecto, las intervenciones se dividieron en tres fases: sensibilización, implementación y evaluación:

- **Sensibilización:** se acerca a las estudiantes al concepto de equidad de género mediante la lectura de fragmentos de la obra *Anne with an E (2017)*, indagando sobre sus imaginarios en ellas a través de diversos talleres. Introducir el concepto de texto expositivo y sus características, y por último, motivar a las estudiantes a la composición escrita por medio de textos manejados en clase, narrativos.
- **Implementación:** Haremos uso del modelo de Flower y Hayes de la siguiente manera: Momento 1: Recurrir a la memoria a largo plazo para realizar lluvias de ideas y mapas sinópticos que les permita organizar la información, momento 2: proceso de producción textual, plasmar las ideas al papel junto con el constante acompañamiento del docente en formación y momento 3: Revisión de las producciones escritas teniendo en cuenta la cohesión, coherencia, y ortografía.
- **Evaluación:** en esta fase las estudiantes entregarán la versión final de sus escritos para realizar un pequeño libro que dé cuenta de las producciones de las estudiantes. Se creará un foro de mujeres importantes en el que cada una exponga su producto. Se aclara que la evaluación de los aspectos mencionados en la fase dos serán constantes, puesto que en el producto final se evidenciaron los avances obtenidos de la producción textual².

4.4. Cronograma

A continuación, se presentará el calendario con las fases en las que se abordó la presente investigación junto con la duración de tiempo en semanas iniciando desde abril del presente año. Las fases estimadas comprendidas en el cronograma serán: Observación, sensibilización,

² Las estudiantes lograron entregar la versión final del escrito. Este producto permitió realizar el análisis de resultados. Sin embargo, el libro no se logró realizar al momento de la entrega de este documento; pero, sigue en construcción para que las estudiantes obtengan su producto final.

4. CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Este capítulo presenta el análisis que se puede realizar de la implementación de los tres objetivos específicos para dar respuesta al objetivo general. Asimismo, se exponen los hallazgos obtenidos contrastados con la sustentación teórica.

5.1 Análisis primer objetivo.

Para llevar a cabo el primer objetivo, se plantean dos preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las percepciones y creencias de las estudiantes sobre la equidad de género antes de participar en discusiones en el aula?

¿Cuáles son los niveles de conocimiento y comprensión que las estudiantes tienen acerca de los procesos de escritura y la creación de textos expositivos antes de comenzar el estudio en el aula?. Para ello, realizaremos un texto descriptivo que evidencie los saberes previos de los estudiantes en cuanto a nociones como género, identidad de género y tipologías textuales.

Respondiendo a las preguntas orientadoras se realizó una planeación de 4 sesiones (ver anexo 14) para indagar los conocimientos previos que las estudiantes tienen acerca del texto expositivo, producción de textos e imaginario de género.

En primer lugar, se realizó una sesión de clase acerca de los textos expositivos. Pregunté a las estudiantes si lo habían trabajado anteriormente a lo que responden que no. De hecho, según la encuesta aplicada, las estudiantes sólo han trabajado textos narrativos (ver anexo 9). En esta clase, se les preguntó si conocen los textos expositivos o si los han visto en clase, a lo que todas respondieron que no³. Luego, realicé una breve explicación acerca de qué es un texto expositivo y sus componentes. Después, se entregó a las estudiantes varios textos expositivos de diversos temas para proceder con la actividad, la cual era identificar los tres

³ Todas las estudiantes responden que no, sin embargo en la encuesta realizada tres estudiantes responden afirmativo (ver anexo 9)

componentes principales: Introducción, desarrollo y conclusión; posteriormente, debían realizar una infografía resaltando lo más importante de cada sección en oraciones. Por último, cada estudiante debía exponer oralmente su infografía con las ideas centrales de cada artículo. A pesar de que fue un primer acercamiento de las estudiantes hacia este tipo de texto y que no se explicó profundamente el tema por ser una fase de sensibilización, las estudiantes respondieron positivamente al ejercicio, identificando correctamente los tres componentes y las ideas principales de cada uno. En cuanto a la exposición, en su mayoría usaron un lenguaje adecuado y conciso. A continuación, veremos la infografía realizada por Nicol Dimas.



Gráfica 5. Trabajo realizado por la estudiante.

“Introducción: el deporte forma parte de cualquier sociedad, ya sea como práctica cotidiana o como espectáculo mediático. Cuerpo: El deporte, un reflejo de ideal y valores sociales, cultura deportiva. El deporte como transmisor de valores. Conclusión: como siempre, la cultura deportiva no es algo estancado e inamovible. Se trata de un sistema vivo que evoluciona con las sociedades”

Como se puede observar, la estudiante realizó su infografía de manera ordenada, segmentando las ideas en tres espacios: la introducción, el cuerpo y la conclusión. Además, logra de manera satisfactoria cumplir con el objetivo de la actividad que era identificar los tres elementos anteriores y sus ideas principales que deben escribirlas de manera concisa.

En segundo lugar, indagamos acerca de los conocimientos previos de las estudiantes en cuanto a la producción escrita. Esto se implementó a partir de la creación de textos narrativos que, como se mencionó anteriormente, es un tipo de texto que ya era de conocimiento de ellas. Por otro lado, la intención de la composición escrita era también indagar sobre las concepciones que las estudiantes tenían acerca del imaginario de equidad de género. Así, se generó el primer taller que consistía en narrar a través de un cuento cuáles eran las acciones que pueden y no pueden hacer los niños y las niñas. Luego, debían realizar un dibujo de un niño y una niña y escribir en la parte inferior las características o cosas que ellas consideran que se relacionan con cada género. Esta actividad tiene como objetivo investigar los estereotipos y roles de género preconcebidos por las estudiantes, como parte del análisis de los imaginarios de género presentes en los contextos que las rodean.

En cuanto a la composición escrita, lo que queda en evidencia son algunos errores en cuanto a cohesión y coherencia, como se puede ver a continuación:

2. Escribe un cuento en el que cuentes lo que crees que las niñas y los niños pueden o no pueden hacer. Puedes pensar en cosas que algunas personas dicen que solo pueden hacer las niñas o sólo pueden hacer los niños.

Un día en una villa fuera de la ciudad de Bogotá nació una niña llamada Salome la cual con el tiempo fue desarrollando un gran amor al fútbol pero sus padres se lo prohibieron y le dijeron que eso era solo para hombre, en otro lado había un niño el cual había desarrollado un gran amor hacia el balet su nombre es Santiago, sus padres se lo prohibieron rotundamente, un día los dos se conocieron se hicieron amigos y con el tiempo se contaron sus propuestas para el futuro y se propusieron a lograrlo y así fue lo lograron y ambas cumplieron lo que se propusieron y así una futbolista profesional se caso con un bailarín de balet muy reconocido.

Gráfica 6: Taller de la estudiante.

Cohesión: El texto carece de comas para separar las oraciones, haciendo que la lectura no se dé de una manera fluida. La palabra cual en la frase “una niña llamada Salome la cual” debería ser reemplazada por la palabra quien para referirse a una persona.

Coherencia: La historia no desarrolla los sucesos de una manera cronológica puesto que se ve un salto en la narrativa al mencionar que Salomé y Santiago se conocen y rápidamente se vuelven amigos. Esta falta de contexto afecta la coherencia de la narrativa.

En síntesis, en los ocho relatos de las estudiantes (fue realizado en parejas) se ven errores similares, saltos en el argumento, falta de uso de signos de puntuación para darle sentido a la historia. Además de lo anterior, evidenciamos que las estudiantes no realizan textos extensos; gran parte de ellos constan de un párrafo largo que puede segmentarse en varios si se detalla en la información que se les solicita. Respecto a lo anterior, cabe mencionar que desde las observaciones realizadas evidenciamos que las niñas escribían textos largos, la mayoría de

los ejercicios escritos que realizaban eran escribir párrafos, responder preguntas de las temáticas vistas en clase, dictados ortográficos y transcripción de poemas.

En tercer lugar, exploramos los imaginarios de roles de género que las estudiantes llevan consigo, cabe mencionar que al inicio del proyecto, se pretendía analizar los imaginarios de equidad de género con el fin de comprender las percepciones y representaciones que las estudiantes tenían sobre este tema. Sin embargo, a medida que se desarrollaron los talleres y se llevaron a cabo las conversaciones con las estudiantes, se evidenció una necesidad de reorientar el enfoque hacia los roles de género. Este cambio de dirección se debió a que las participantes mostraron una marcada internalización de los roles de género tradicionales, influenciada por su contexto sociocultural desigual. Las discusiones revelaron que las estudiantes tenían conceptos bien definidos y arraigados sobre las expectativas y comportamientos asociados a su género, lo cual resaltaba la prevalencia de estereotipos y normativas sociales en sus entornos. Por lo tanto, decidimos abordar de manera más directa los roles de género, con el objetivo de proporcionar una base más sólida para la reflexión y el cuestionamiento de estas construcciones sociales, facilitando así un proceso de empoderamiento y reevaluación crítica de sus propios imaginarios.

Ante lo anterior, evidenciamos que se repite un patrón en las historias realizadas por las niñas. Dentro de sus relatos, se involucra una niña que quiere realizar una acción determinada como jugar fútbol (este suceso fue mencionado en una gran mayoría de los relatos) pero, existe una persona externa que les indican que no pueden hacerlo como padres y figuras masculinas como otros niños, luego la niña protagonista se empodera e indica que es una acción que pueden realizar a pesar de ser niñas. Lo anterior se puede analizar de la siguiente manera:

2. Escribe un cuento en el que cuentes lo que crees que las niñas y los niños pueden o no pueden hacer. Puedes pensar en cosas que algunas personas dicen que solo pueden hacer las niñas o sólo pueden hacer los niños.

Niños y Niñas

Había una vez una niña que se llamaba Luisa y a ella le gustaba el fútbol ya que no le importaba si era para niños o niñas. Un día un niño le dijo que el fútbol no era para niñas y por eso la hecho del grupo y la niña le dijo que el no le podía decir que podía hacer y que eso por que eran sus decisiones, entonces el niño le empezó a decir cosas ofensivas, entonces ella le dijo al profesor lo que estaba pasando y el profe le dijo al niño que la dejara en paz y al final la niña decidió salirse del grupo y entrar en otro en donde si la aceptaran. Desde ese momento nunca más la volvieron a molestar y pudo vivir haciéndose valer por si misma.

Gráfica 7: Relato escrito por una estudiante.

Imaginarios instituidos: Los imaginarios instituidos son las representaciones y normas sociales preexistentes que influyen en las niñas. En este caso, los imaginarios instituidos podrían estar relacionados con las normas de género tradicionales que indican qué acciones son apropiadas para niños y niñas. La niña ha sido expuesta a la idea de que el fútbol es "para niños" y ha experimentado la discriminación de género cuando el niño del grupo la excluyó y la criticó por su elección de jugar al fútbol.

Imaginarios instituyentes: Los imaginarios instituyentes son las capacidades creativas y la imaginación de la niña que la llevan a cuestionar y desafiar los imaginarios instituidos. La niña demuestra imaginarios instituyentes al rechazar la idea de que el fútbol es exclusivo para niños y al afirmar que nadie puede decirle lo que puede o no puede hacer. Su actitud empoderada y su búsqueda de autonomía representan un proceso de institución de nuevas normas y valores que son más inclusivos.

Ante lo anterior, los textos muestran cómo la niña se enfrenta a los imaginarios instituidos de género que existen en su entorno y cómo utiliza sus imaginarios instituyentes para cuestionar estas normas. Las historias reflejan un proceso de construcción de su propia identidad de género y una búsqueda de autonomía en la toma de decisiones. Este análisis desde la perspectiva de Castoriadis resalta la importancia de la creatividad y la imaginación en la formación de la identidad y la resistencia a las normas impuestas.

5.2 Análisis segundo objetivo

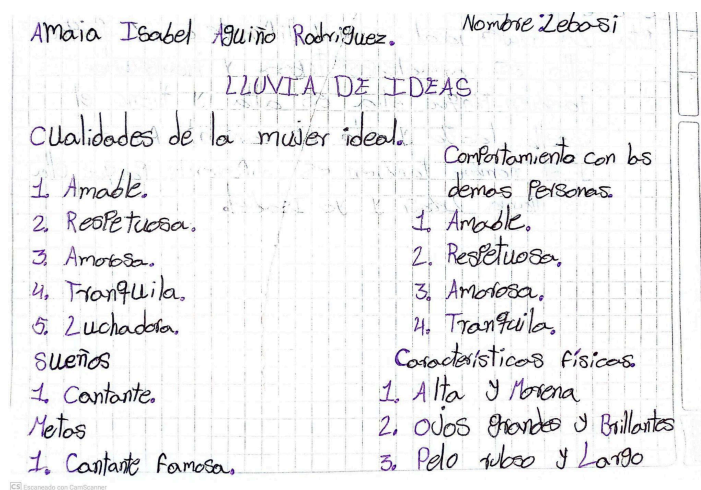
Para poder dar respuesta a este segundo objetivo, formulamos la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se pueden diseñar y estructurar actividades de escritura que reflejan el modelo de producción textual de Flower y Hayes (1980)? En primer lugar, el modelo de Flower y Hayes propone la planificación, posteriormente la producción, y por último la revisión. Por cada fase que comprende el modelo, se realizaron actividades para construir un texto expositivo-descriptivo que tenía como objetivo explorar la percepción que las estudiantes tenían sobre lo que significa ser mujer en Colombia, a través de la creación de un perfil de mujer que consideraban ideal.

5.2.1 Planificación: Activación de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo.

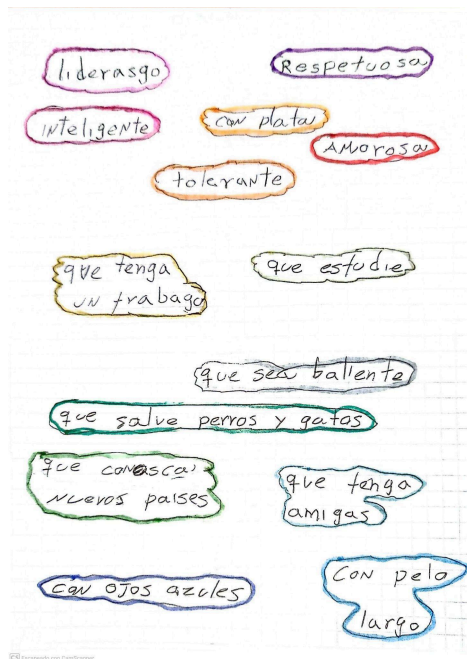
El primer paso para la elaboración de un texto escrito es la planificación forjando “una representación interna de conocimiento que se utilizará en la escritura” (Flower y Hayes, 1980, p.7) Para ello, en la sesión del 4 de marzo, propusimos a las estudiantes realizar una lluvia de ideas sobre lo que significaría, según su criterio, ser la mujer ideal. Esta técnica se vincula al modelo de producción textual de Flower y Hayes (1980) a través de esta primera etapa en el proceso de escritura. En este modelo, la fase de planificación implica la

generación de ideas, la organización de pensamientos y la estructuración de conceptos antes de redactar (Flower y Hayes 1980). La actividad de lluvia de ideas proporciona un espacio para generar y organizar ideas preliminares. La relación se establece en la similitud de la etapa inicial del proceso de escritura con la actividad realizada por las estudiantes, en la que se recopilaron ideas y se desarrollaron conceptos relacionados con su prototipo de mujer ideal antes de comenzar a redactar un texto.

A continuación, se visualizan dos ejemplos de lluvias de ideas realizadas por las estudiantes.



Gráfica 8: Lluvia de ideas realizada por la estudiante.



Gráfica 9: Lluvia de ideas realizada por estudiante

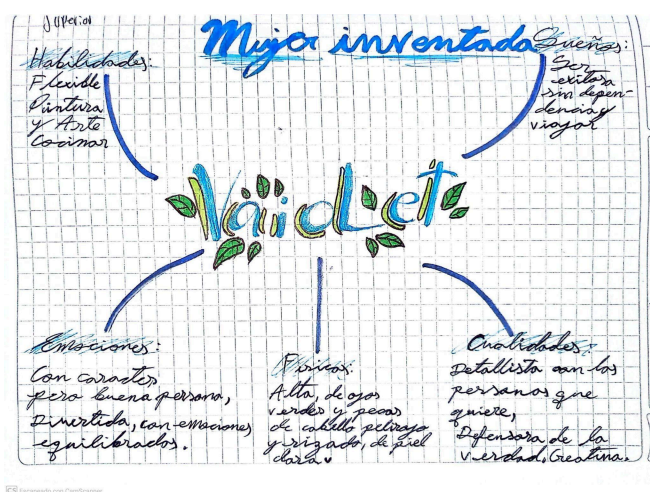
El ejercicio implicaba expresar las percepciones de las estudiantes sobre cómo debería ser la "mujer perfecta". Así que, el propósito sería plasmar sus ideas y representaciones mentales sobre este concepto. Desde la perspectiva del modelo de Flower y Hayes (1980), en esta instancia se recurre a la memoria a largo plazo, debido a que la estudiante estaría recopilando conocimientos previos y nociones aprendidas sobre las expectativas y roles de género femeninos. Esto incluiría ideas tradicionales como ser "amable, respetuosa y amorosa", así como aspiraciones más modernas como "luchar por sus sueños". Asimismo, La lluvia de ideas indica que la estudiante generó y organizó sus pensamientos sobre las características deseables en una temática como lo es ser "mujer perfecta" priorizando y seleccionando las ideas que consideró más relevantes.

Como se ilustra en los anteriores ejemplos, las lluvias de ideas están organizadas de diferentes maneras, la primera estudiante usa el recurso de la numeración. Esto nos sugiere que es probable que siga un proceso de manera secuencial, lo que favorece la identificación

de ideas clave y posteriormente la elaboración de un texto estructurado. Por otro lado, en la segunda figura, la estudiante produce una lluvia de ideas distribuidas por todo el espacio de la hoja. Es posible que su proceso sea más libre escribiendo las ideas de manera más espontánea al momento de recurrir a su memoria de largo plazo (ver diario #1) Sin embargo, sí requiere que al momento de producir el escrito deberá organizar sus ideas en categorías para obtener un escrito coherente.

En la sesión del 11 de marzo, las estudiantes organizaron las ideas propuestas en la actividad anterior en un esquema que comprende cuatro componentes: cualidades, habilidades, sentimientos y metas a lograr de cada una del imaginario de mujer.

El esquema creado por las estudiantes, dividiendo las ideas en categorías anteriormente mencionadas, se corresponde también con la etapa de planificación y organización del texto. En el modelo de estos autores se menciona la importancia de la estructuración de la información antes de la redacción: "La planificación implica la creación de un modelo global o estructura para el texto que se va a escribir, incluyendo la organización de las ideas y su estructura jerárquica" (Flower y Hayes, 1980).



Gráfica 10: Mapa mental realizado por estudiante



Gráfica 11: Mapa mental de estudiante

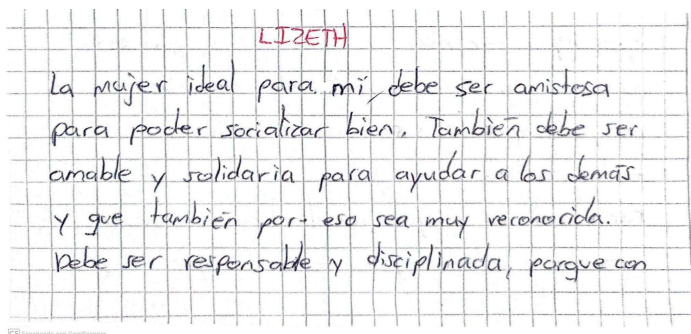
Por otro lado, la jerarquización de la información a través de los mapas fue distinta por parte de las estudiantes. Por ejemplo, en la gráfica 11 la estudiante elabora un mapa sinóptico libre, que se constituye a partir de una idea central, en este caso el nombre de la mujer, y en torno a él, ubica las ideas o conceptos relacionados y atribuidos a ella, como las emociones, cualidades, habilidades y sentimientos. Asimismo, en la gráfica 18, observamos que la estudiante elabora un mapa de clasificación, que al igual que el anterior, se organizan en propiedades o categorías del concepto a desarrollar.

Consideramos que fue una buena estrategia hacer uso de los mapas mentales como método de planificación de la escritura, esto porque su uso permitió a las estudiantes organizar las ideas previas en categorías para la realización del texto, y que de esta manera la redacción fuera algo más organizada. Sustentando lo anterior, Scardamalia y Bereiter (1992) afirman que: todo lo que requiere a un conjunto de esquemas que especifiquen los elementos apropiados para los textos representan una estrategia exitosa porque activa algunos nodos en la memoria relacionados con el tópico asignado (p. 50). Este recurso además, promovió la comprensión del conocimiento previo activado en la lluvia de ideas, como ayuda de estudio, porque toma

conciencia de las relaciones entre las categorías (Campos, 2005). Por último, despertó la actividad mental de las estudiantes, manteniéndolas concentradas en el ejercicio.

5.2.2. Traducción y producción del texto.

De acuerdo con el modelo de Flower y Hayes (1980), la segunda fase corresponde con la producción o traducción, que consiste en convertir las ideas generadas durante la etapa de planificación en un texto visible y comprensible. Para ello, en la sesión del 15 de marzo se les solicitó a las estudiantes realizar una primera versión del escrito ampliando las ideas generadas en la fase anterior. Cabe resaltar que en las sesiones posteriores se realizó la corrección de los textos basados en las propiedades textuales tales como: cohesión, coherencia y adecuación.



LIZETH

La mujer ideal para mí, debe ser amistosa para poder socializar bien. También debe ser amable y solidaria para ayudar a los demás y que también por eso sea muy reconocida. Debe ser responsable y disciplinada, porque con

la disciplina y la responsabilidad se puede hacer todo lo que te propongas.

Para mí la mujer ideal debe sentir felicidad por sus triunfos y por las cosas bonitas que le pasan, pero también es bueno sentir enojo y tristeza porque si no dejamos que nuestras emociones salgan nos podemos enfermar, que las deje salir pero que también sepa controlar.

Para mí la mujer ideal debe expresar sus sentimientos bailando, porque al mismo tiempo hace actividad física, también que sepa cocinar muy rico, y que esto lo use para momentos de aburrimiento y no para que lo usen como motivo para ridiculizarla.

Para mí la mujer ideal debe sonar en grande y saber que todo lo que se pro-

ponga lo puede lograr, me gustaría que sueñe con viajar por todo el mundo y estudiar mucho, porque los conocimientos le abrirán muchas puertas más adelante. Finalmente mi mujer ideal no está tan lejos de ser lo que yo soy, porque la mayoría que quiero que ella piense y haga, lo pienso yo, y también lo hago yo.

Gráfico 12: Texto de estudiante.

AGIS: CIVITOR

Ella es la mujer ideal para mí: es honesta con las personas, su respeto y solidaridad a las personas y seres vivos es admirable además es muy detallista hacia las personas cercanas a ella.

Sus sueños son increíbles ella trabaja y se esfuerza por cumplirlos: estudia audazmente por ello, mejora cada día sin descansar para ser alguien en la vida.

Su canto es como el de un ángel y sus dibujos una obra de arte. Su canto resalta entre los demás y atrae a los pajaritos. Sus dibujos son como los de Picasso ella los recrea.

Ella es muy buena en el colegio sus materias favoritas son: Ética y Sociales, es muy inteligente. Sus reglas y cartas son de película, son muy bien elaboradas y hermosas.

Gráfico 13: Texto de estudiante.

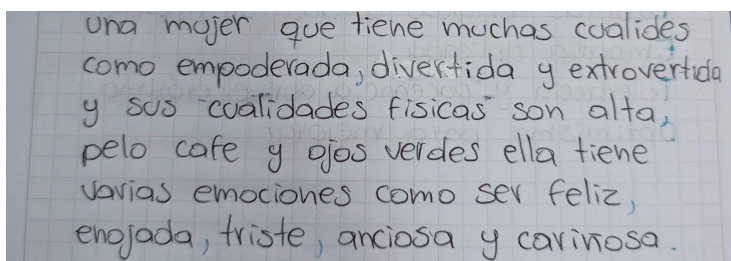
Los textos anteriores sugieren que las estudiantes recurrieron a su memoria a largo plazo sobre conocimientos, experiencias y percepciones sobre los roles, características y expectativas asociadas a la figura de una "mujer ideal". Ejemplo que asegure que acudieron a la memoria de largo plazo (ver diario #3). Además, el texto muestra cómo generaron oraciones organizadas para expresar ideas sobre las diferentes cualidades y rasgos que debería tener la "mujer ideal".

Cada conjunto de oraciones trata un aspecto específico, como las habilidades sociales, la actitud de servicio, la responsabilidad, la expresión emocional, los talentos artísticos, los sueños, entre otros. El texto en sí es el resultado de la traducción de las ideas, como sugieren Hayes y Flower (1980), en un escrito comprensible. Sin embargo, no evidenciamos una escritura exhaustiva, ya que este texto es una primera versión.

Los textos realizados por las estudiantes se caracterizaron por ser expositivos - descriptivos. Expositivo porque su propósito principal es exponer o presentar las ideas, percepciones y conceptos de las estudiantes sobre cómo debería ser el imaginario de "mujer ideal" según su punto de vista. Aunque también es descriptivo, porque utiliza abundantes detalles y descripciones para representar y caracterizar a esa figura femenina ideal que la estudiante tiene en mente. Describe diferentes aspectos como sus rasgos de personalidad (amistosa, amable, solidaria), habilidades (saber cocinar, bailar), actitudes (responsable, disciplinada), aspiraciones (viajar, estudiar), forma de expresión emocional (ver diario #3).

En la sesión del 1 de abril, hicimos una retroalimentación a las estudiantes sobre los escritos realizados anteriormente, indicándoles que los textos carecían de conexiones y algunos elementos de cohesión, en especial los conectores. Si bien lograron realizar un texto coherente con la temática solicitada, hacían falta elementos que hilen de manera cohesiva el

relato, esto es debido a que se iban recuperando elementos de su memoria a través de la escritura (Scardamalia, Bereiter, p.51). Las estudiantes realizaron el ejercicio anterior de manera individual, luego de eso, cada una pasó con su texto y brindamos retroalimentación sugiriendo mejoras de redacción, uso de conectores, puntuación y ortografía. En adición a lo anterior, las estudiantes hacen mucho uso de coma para conectar las ideas sin enlazarlas adecuadamente (ver diario #3), generando una lista de conceptos en vez de un párrafo fluido, esto ocasiona un fracaso en la comunicación (Cassany, 1987, p.19). Lo anterior se demuestra en la siguiente imagen:

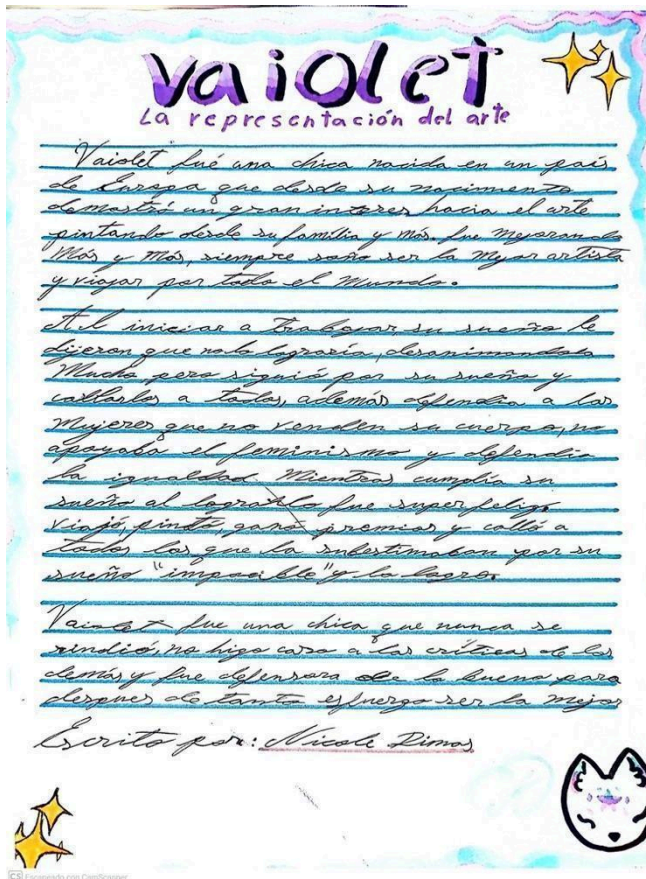


Gráfica 15. Borrador de estudiante

Luego de la explicación individual, proseguimos con la explicación de los conectores pertinentes para la elaboración del texto, haciendo uso de los siguientes ejemplos para una mejor comprensión:

- Además, su empatía y capacidad para escuchar y comprender a los demás la hacían una persona querida por todos. Conector de adición.
- Por otro lado, para Sofía, ser mujer significaba tener la capacidad de ser valiente. Conector de contraste.
- En conclusión, la vida de Sofía es un ejemplo inspirador de una mujer que, a través de sus metas, demostró que las mujeres pueden lograr grandes cosas. Conector de conclusión.

La participación de las estudiantes fue muy activa, ya que a medida que se iban escribiendo algunos conectores en el tablero, ellas mismas iban agregando muchos más. Por ejemplo:



temporales como luego, después, por último; de adición de ideas como también, igualmente. De igual manera, las niñas expresaron que esta temática ya la habían visto el año anterior con la docente de la institución.

Para finalizar la aplicación de este proyecto, y basándonos en las retroalimentaciones recibidas en sus textos y en las ideas debatidas sobre roles de género, solicitamos a las estudiantes que realizarán la versión final de su escrito. Consideramos prudente que dos horas de la clase eran apropiadas

para realizar este escrito debido a que ya se había realizado un proceso de pre-escritura que abarcó la planificación, y la traducción a través del primer borrador realizado. En esta etapa, las estudiantes debían incluir una introducción que contextualiza quién es la mujer y de dónde proviene. En el desarrollo, debían escribir sobre las categorías planteadas en la versión anterior que se trabajaron desde la planificación (calidades, habilidades, emociones y descripción física, si así lo deseaban). Como conclusión, debían escribir sus reflexiones acerca de lo que implica ser mujer en Colombia.

En esta instancia, las niñas se mostraron más motivadas para realizar su escrito lo más pulcro posible, porque indicamos que esta sería la última versión realizada que refleja no solo lo

aplicado desde el modelo, sino que también las reflexiones que se han hecho hasta la fecha en torno a roles de género. Además, presentamos la idea de elaborar un libro con todos estos relatos creados por ellas. Las niñas también solicitaron que se les permitiera realizar los escritos en hojas blancas para que ellas mismas las decoran con los colores que desearan. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los escritos entregados.

Gráfica 16 Texto final de Nicol.

Transcripción: *“Violet fue una chica nacida en un país de Europa que desde su nacimiento demostró un gran interés hacia el arte pintando desde su familia y más, fue mejorando mas y mas. siempre soñó con ser la mejor artista y viajar por todo el mundo.*

Al iniciar a trabajar su sueño le dijeron que no lo lograría, desanimándola mucho, pero siguió por su sueño y callarlos a todos, además, defendía a las mujeres que no venden su cuerpo, no apoyaba el feminismo y defendía la igualdad mientras cumplió su sueño, al lograrlo fue super feliz. viajó, pintó, ganó premios y calló a todos los que la subestimaban por su sueño imposible y lo logró.

Violet fue una chica que nunca se rindió, no hizo caso a las críticas de los demás y fue defensora de lo bueno para después de tanto esfuerzo ser la mejor.”

Tomando como base la rúbrica de valoración del texto escrito (ver anexo) podemos destacar algunas conclusiones:

- **Producción textual.**

El texto sobre Violet muestra una notable coherencia al mantener una secuencia lógica en la narrativa. Comienza describiendo el interés de Violet por el arte desde su infancia, luego se desarrolla hacia su mejora continua en la pintura, seguido por su sueño de ser una artista reconocida y viajar por el mundo. Esta secuencia natural de eventos permite al lector seguir fácilmente la historia de Violet y entender su desarrollo como persona y como artista.

En cuanto a la cohesión, el texto utiliza conectores adecuados para enlazar las ideas y oraciones de manera fluida. Por ejemplo, se emplean conectores como "además", "al iniciar", "pero", "mientras", y "después de tanto esfuerzo" para unir las diferentes partes de la historia. Estos conectores ayudan a mantener la cohesión del texto y a guiar al lector a través de la historia de manera clara y organizada.

Por otro lado, la adecuación del texto es destacable en su enfoque positivo y motivador. Se centra en los aspectos inspiradores de la vida de Violet, como su determinación, su rechazo a rendirse frente a las críticas y su defensa de la equidad de género. Estos elementos contribuyen a crear una historia coherente que transmite un mensaje positivo y motivador. En resumen, el texto sobre Violet es coherente en su estructura narrativa, cohesionado mediante el uso de conectores adecuados (Cassany, 1987, p.20) y adecuado en su enfoque positivo. Estas características hacen que el texto sea efectivo en su comunicación y capaz de transmitir un mensaje inspirador al lector.

- **Imaginarios de género**

El texto sobre Violet puede analizarse a la luz de los imaginarios instituidos e instituyentes de Castoriadis en relación con los roles de género. En este caso, los imaginarios instituidos se refieren a las representaciones sociales preestablecidas sobre lo que significa ser mujer en la sociedad, mientras que los imaginarios instituyentes se relacionan con la capacidad de las personas para imaginar y crear nuevos significados y roles.

Desde la perspectiva de los imaginarios instituidos, el texto refleja algunos estereotipos sobre los roles de género tradicionales. Por ejemplo, se menciona que Violet sueña con ser la mejor artista y viajar por el mundo, lo cual podría interpretarse como una aspiración centrada en el éxito profesional, una imagen típica asociada a los hombres en la sociedad. Además, se

destaca que Violet no apoyaba el feminismo, lo que podría interpretarse como una adhesión a las normas tradicionales de género fundadas desde su contexto inmediato como lo es su hogar.

Por otro lado, desde la perspectiva de los imaginarios instituyentes, el texto también muestra elementos que desafían los roles de género establecidos. Por ejemplo, la escritora destaca la determinación de Violet para seguir su sueño a pesar de las críticas y el desánimo de los demás, lo que sugiere una actitud de resistencia y autonomía frente a las expectativas de género. Además, la estudiante dentro del escrito de Violet defendía a las mujeres que no venden su cuerpo, lo que podría interpretarse como un desafío a las normas de género que cosifican y limitan la autonomía de las mujeres.

Para finalizar, el texto sobre Violet puede interpretarse como un reflejo de los imaginarios instituidos e instituyentes de Castoriadis en relación con los roles de género. Mientras que algunos elementos reflejan los estereotipos y normas tradicionales de género, otros elementos sugieren una resistencia y autonomía frente a estas normas, lo que lo hace un texto complejo y matizado en su representación de los roles de género.

Anney y su vida

Escrito por:
Yalrech Alexandra
Martínez Largo

Ella vivía en una ciudad llamada "Granada Dorada" en la ciudad siempre habían días lluviosos, y a Anney le encanta el sonido de la lluvia por eso siempre que llueve le gusta sentarse a escucharla. Ella tuvo dificultades a lo largo de su vida pero fue fuerte y las enfrentó sin necesidad de tener la ayuda del papá, se puede decir que es una persona independiente a su corta edad, ella tuvo obstáculos pero siguió adelante, ella es fuerte y lo sabe.

Anney siempre destacó en el colegio por su inteligencia y por lo aplicada que era, ella siempre fue una persona comprensiva, le gustaba ayudar a los demás, ella como toda persona, fue alguien que tuvo bullying pero gracias a eso aprendió a defenderse y no escuchar las críticas de los demás, también se considera una persona valiente porque depende a los demás, cuando depende a otro tipo de gente se acuerda de lo que hicieron con ella, así que eso la motiva para defender a otra persona, solo hay lo que no hicieron con ella, aún así siguió firme después de todo.

Solo quiere ayudar a los demás porque sabe que así dejan de molestar a las personas, depende a los demás para que sufran lo mismo que ella sufrió en un tiempo, piensa que lo sería mejor si no hubiera bullying, pues sabe que no es un apoyo a las personas porque le importa su estado mental, es alguien estudiosa y su estudio es prioridad de ella, ella misma se siente orgullosa por sus logros.

Escaneado con CamScanner

Gráfica 17. Texto de estudiante

- **Producción escrita.**

El texto sobre Anney muestra coherencia en su estructura narrativa al presentar una secuencia lógica de eventos en la vida de la protagonista. Comienza con la descripción de su entorno en la ciudad de Granada Dorada, estableciendo un ambiente lluvioso que caracteriza su gusto por el sonido de la lluvia. Luego, se desarrolla la historia personal de Anney, destacando su independencia, fortaleza y determinación para superar obstáculos a lo largo de su vida. Esta progresión de eventos se presenta de manera ordenada y lógica, lo que facilita al lector seguir la historia de Anney de principio a fin.

En cuanto a la cohesión, el texto utiliza varios conectores adecuados para enlazar las ideas y oraciones de forma fluida. Por ejemplo, se emplean conectores como "por eso", "además", "a su corta edad", "también", "así que" y "aun así" para unir las diferentes partes de la historia.

Estos conectores ayudan a mantener la cohesión del texto y a guiar al lector a través de la historia de manera clara y organizada.

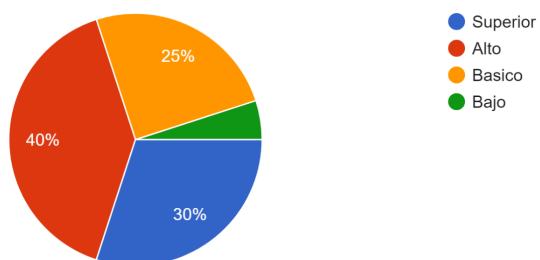
Por último, en cuanto a la adecuación, el texto se enfoca en destacar las cualidades positivas de Anney, como su inteligencia, aplicada y comprensiva, así como su valentía al defender a los demás. Estos aspectos son coherentes con la narrativa general del texto, que busca resaltar la fortaleza y determinación de Anney.

Este texto sobre Anney es coherente en su estructura narrativa, puesto que el texto presenta una introducción, dando un contexto de quien es Anney, el desarrollo hablando de sus cualidades y cómo estas contribuyeron a que ella se defendiera del bullying; y, concluye brindando una opinión sobre el acoso. Además, la estudiante teje los tres elementos cohesionados mediante el uso de conectores apropiados y adecuado en su enfoque positivo y motivador. Estas características hacen que el texto sea efectivo en su estructura demostrando el mejoramiento de la composición escrita por parte de la estudiante dominando este tipo de estructuras -introducción, desarrollo y conclusión- y las utilizan para construir y organizar el significado del texto (Cassany, 1987, p.20)

A continuación se presentan las gráficas correspondientes a los resultados obtenidos de las composiciones finales. Estos resultados fueron obtenidos a partir de la valoración realizada mediante una rúbrica de evaluación específica. De acuerdo con una revisión cuidadosa de los textos finales de las estudiantes, basada en el modelo de Flower y Hayes, se evidencia una notable mejoría en cuanto a cohesión, coherencia y adecuación. Esta mejora se refleja en la capacidad de las estudiantes para organizar y estructurar sus ideas de manera lógica y fluida, empleando conectores adecuados que facilitan la cohesión del texto. Asimismo, la coherencia se observa en la claridad y consistencia temática de los escritos, mientras que la adecuación se manifiesta en el uso apropiado del lenguaje y el cumplimiento de las normas gramaticales.

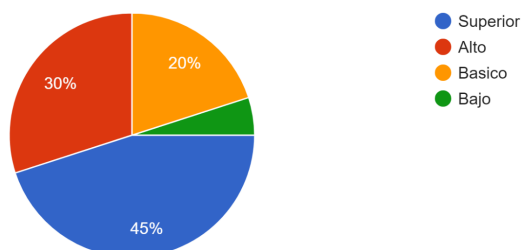
Estos avances demuestran la efectividad del modelo de Flower y Hayes en la mejora de las habilidades de escritura de las estudiantes.

Cohesión
20 respuestas



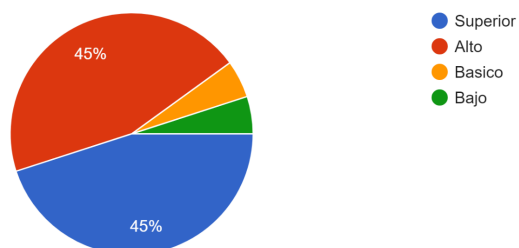
Gráfica 18: Nivel de cohesión en productos finales.

Coherencia
20 respuestas

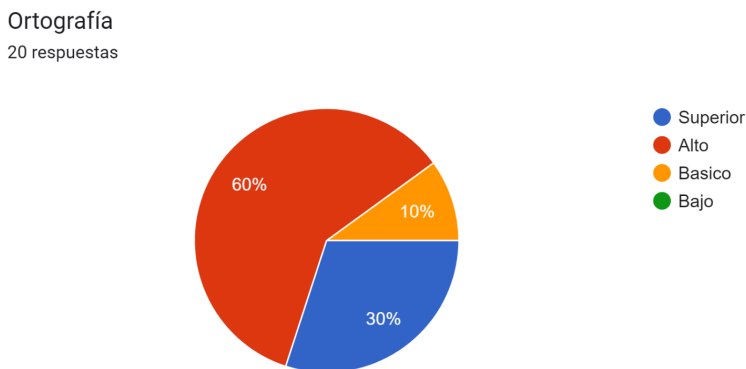


Gráfica 19: Nivel de coherencia en productos finales.

Adecuación
20 respuestas



Gráfica 20: Nivel de adecuación en productos finales.



Gráfica 21: Nivel de ortografía en productos finales.

- **Imaginario de género.**

En cuanto a los imaginarios instituidos, el texto presenta ciertos estereotipos de género. Por ejemplo, se destaca la independencia y fortaleza de Anney, lo cual sugeriría una característica asociada tradicionalmente a los hombres en la sociedad. Además, se menciona que Anney fue víctima de bullying, dentro del contexto escolar.

Sin embargo, también se encuentran elementos en el texto que desafían los roles de género establecidos, en línea con los imaginarios instituyentes. Por ejemplo, se resalta la inteligencia, aplicada y comprensiva de Anney, cualidades que desafían la idea tradicional de que las mujeres son menos capaces intelectualmente. Además, se destaca la valentía de Anney al defender a los demás, lo que podría interpretarse como una ruptura con la expectativa de que las mujeres deben ser pasivas o sumisas. Si bien presenta algunos estereotipos tradicionales, también muestra elementos que desafían estas normas, lo que lo hace un texto complejo en su representación de roles de género.

5.3. Análisis tercer objetivo: transformaciones logradas

En esta sección se presentarán las reflexiones y resultados obtenidos a través del análisis de los proyectos realizados por las estudiantes, centrados en la cuestión de género y las percepciones que las estudiantes tienen sobre la mujer en Colombia. Se valorará cómo estas reflexiones se relacionan con los imaginarios de género propuestos por Castoriadis, que distingue entre imaginarios instituidos e instituyentes. Se analizará cómo ellas expresaron la idea de mujeres independientes, perseverantes y valientes en sus proyectos, desafiando los roles de género tradicionales. También se examinará el impacto del modelo de escritura de Flower y Hayes en el fortalecimiento de la composición escrita de las estudiantes, destacando su utilidad en la planificación, organización y revisión de los textos. Por último, se evaluará el rol de la docente en formación y de las estudiantes en el proceso, destacando la importancia de la motivación y la participación en el desarrollo de las habilidades de escritura y la reflexión sobre género.

5.3.1. Pertinencia de la reflexión de roles de género en las estudiantes de 7b

En los proyectos de las estudiantes, se pudo observar una reflexión profunda sobre la cuestión de género y lo que implica ser mujer en Colombia. Estas reflexiones se relacionan con los imaginarios de género propuestos por Castoriadis, quien plantea que existen imaginarios instituidos, es decir, representaciones sociales preestablecidas sobre lo que significa ser mujer, y también imaginarios instituyentes, que son la capacidad de las personas para imaginar y crear nuevos significados y roles de género. (Castoriadis, 1997)

En este sentido, las estudiantes expresaron la idea de mujeres independientes, perseverantes y valientes en sus proyectos, lo cual resulta significativo dado que muchas de ellas provienen de contextos donde estas cualidades parecieran no ser comunes. Algunas niñas, según datos

de la encuesta aplicada en la fase de caracterización, no permiten ver que en sus contextos cercanos enfrentan situaciones de violencia física y emocional por parte de figuras masculinas; han sido abandonadas por sus madres desde pequeñas, y también sufren el maltrato de la sociedad en general. Por lo tanto, fue importante para ellas creer en sus habilidades y cualidades extraordinarias, así como en la posibilidad de cumplir sus sueños. Estas ideas se reflejaron en sus proyectos, donde imaginaron y crearon la imagen de mujeres perfectas que desafiaban los roles de género tradicionales y se destacaban por su fortaleza y valentía.

Por último, las reflexiones de las estudiantes sobre roles de género y la imagen de la mujer en Colombia muestran una profunda comprensión de los imaginarios de género propuestos por Castoriadis. A través de sus proyectos, las estudiantes no solo imaginaron nuevos roles y significados para la mujer, sino que también se empoderaron al reconocer y valorar sus propias habilidades y cualidades.

5.3.2 Pertinencia del uso del modelo de escritura de Flower y Hayes (1980)

La utilización del modelo de Flower y Hayes resultó de gran importancia para el desarrollo de las producciones textuales en el proyecto, ya que al inicio se identificaron diversas falencias en la escritura de las estudiantes. Entre estas dificultades se destacaron la tendencia a escribir un solo párrafo para un texto completo, errores de cohesión y coherencia, faltas ortográficas y una extensión insuficiente para cumplir con los requerimientos del ejercicio. El modelo de Flower y Hayes, que consta de tres fases (planificación, traducción y revisión), brindó a las estudiantes una estructura clara y sistemática para mejorar sus habilidades de escritura. A través de este enfoque, las alumnas pudieron fortalecer sus producciones textuales y mostrar mejoras significativas, como se evidenció en los ejercicios posteriores.

La fase de preescritura les permitió planificar y organizar sus ideas de manera más efectiva, lo que ayudó a superar la dificultad de escribir un solo párrafo. La fase de escritura les dio la oportunidad de desarrollar sus textos de manera más extensa y coherente, corrigiendo los errores de cohesión identificados en la prueba diagnóstica. Finalmente, la fase de revisión les permitió corregir las faltas ortográficas y mejorar la calidad general de sus textos.

El modelo fue fundamental para el progreso de las estudiantes en la producción textual, ya que les proporcionó una estructura y un enfoque sistemático que les ayudó a superar sus dificultades iniciales y a mejorar significativamente sus habilidades de escritura.

5.3.3 Pertinencia de los roles asumidos

En cuanto a mi rol como docente en formación, considero que fue pertinente desde un principio, dado que desde la primera fase estuve acompañando arduamente a las estudiantes en el proceso de escritura. Considero necesaria la actitud de una maestra dispuesta a resolver inquietudes durante los ejercicios propuestos lo que permitió cumplir el objetivo de la investigación al brindar todos mis conocimientos. Sin embargo, debo reconocer que había momentos en los que las estudiantes estaban muy dispersas y era complicado mantener el orden en el aula. Una estrategia que utilicé fue resolver dudas de manera individual, ya que me parecía que era lo mejor para cada estudiante. Además, una desventaja que identifiqué en mi desempeño es mi tono de voz, que tiende a ser muy bajo. A pesar de esto, considero que se lograron los objetivos propuestos en el proyecto.

5.3.4 El rol de la estudiante.

Desde el inicio del proyecto, observamos un interés variado por parte de las estudiantes en trabajar reflexiones de género. Algunas mostraron motivación, ya que tenían muchas

opiniones al respecto y sentían que no tenían un espacio adecuado para expresarse sobre este tema. Por otro lado, otras estudiantes no mostraron tanto interés en un principio. A pesar de estas diferentes perspectivas, todas las estudiantes participaron en las actividades de las sesiones.

En relación con el proceso de escritura, se notó cierta resistencia por parte de las estudiantes, manifestada en una actitud de pereza al principio. Este aspecto se vio influenciado por el ritmo académico un poco más lento que ellas llevaban, lo cual se reflejó en la realización de actividades cortas a lo largo de las dos horas de cada sesión. Se observó que las alumnas no estaban acostumbradas a que el docente explicará un tema de manera tradicional, por lo que se hizo necesario mantener una dinámica más activa, centrada en la realización de actividades y ejercicios para mantenerlas ocupadas y motivadas.

El nuevo año escolar, con la llegada de estudiantes nuevas, presentó ciertas complejidades, dado que estas alumnas venían de otras dinámicas de enseñanza. Sin embargo, se identificó que, al explicarles la intencionalidad de las clases, ellas accedieron a trabajar en las actividades propuestas. Este hecho resalta la importancia de comunicar claramente los objetivos y propósitos de las actividades para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El modelo de Flower y Hayes demostró ser una herramienta efectiva para fortalecer la composición escrita en las estudiantes. La fase de planificación permitió una organización

más estructurada de la información, lo que se reflejó en una mejora en la calidad de los textos producidos en la fase de traducción.

El acompañamiento brindado y la retroalimentación proporcionada a los escritos de las estudiantes fueron fundamentales para el fortalecimiento de la composición escrita. La corrección es positiva y ayuda al alumno cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto perfeccionando aspectos como la cohesión, coherencia y ortografía contribuyó significativamente a la mejora de las habilidades de escritura de las estudiantes

(Cassany,1987, p.40)

Las reflexiones en torno al género resultaron ser muy enriquecedoras. Las estudiantes, al partir de sus propias experiencias, pudieron crear historias de mujeres fuertes, luchadoras y soñadoras. Esto evidencia la importancia de abordar los roles de género en el proceso educativo como una forma de promover la autoestima y la identificación positiva de las niñas con su género.

Para terminar, estos hallazgos sugieren que el fortalecimiento de la composición escrita y la reflexión sobre la equidad de género pueden ser abordados de manera efectiva en el contexto educativo, contribuyendo al desarrollo integral de las estudiantes.

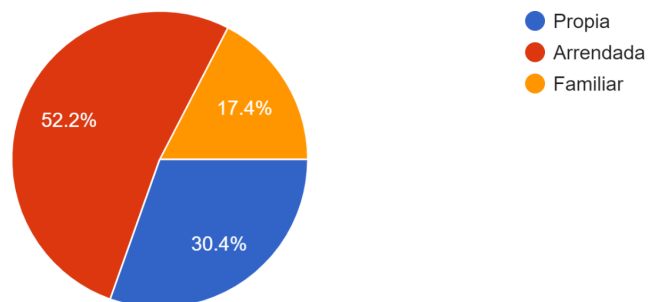
7. ANEXOS

Las siguientes gráficas hacen referencia a las preguntas cerradas realizadas en la encuesta que respondieron las estudiantes de grado 6B del IED Magdalena Ortega de Nariño.

Anexo 1. ¿En qué tipo de vivienda vives?

¿En qué tipo de vivienda vives?

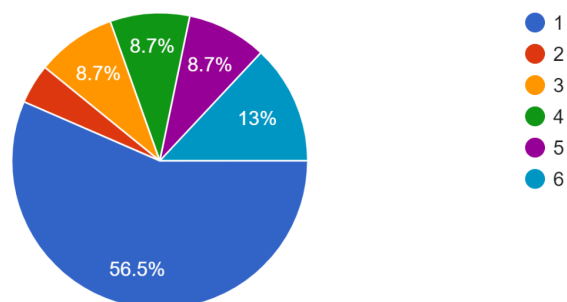
23 respuestas



Anexo 2. ¿Cuántos años has cursado en el colegio Magdalena Ortega de Nariño?

¿Cuántos años has cursado en el colegio Magdalena Ortega de Nariño?

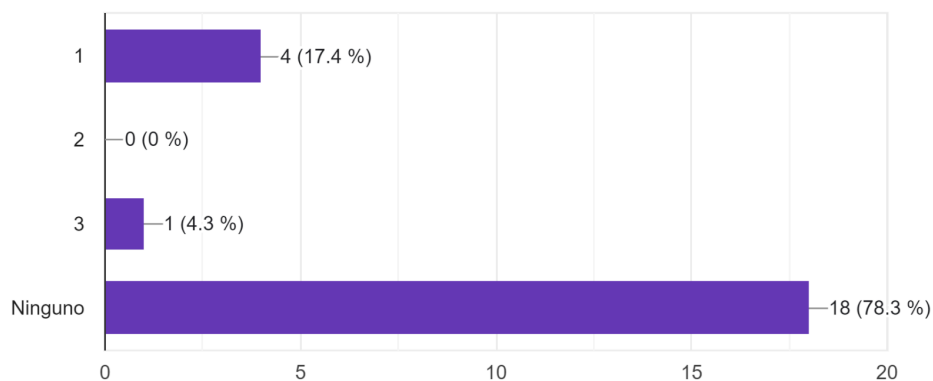
23 respuestas



Anexo 3. ¿Cuántos años escolares has perdido?

¿ Cuántos años escolares has perdido ?

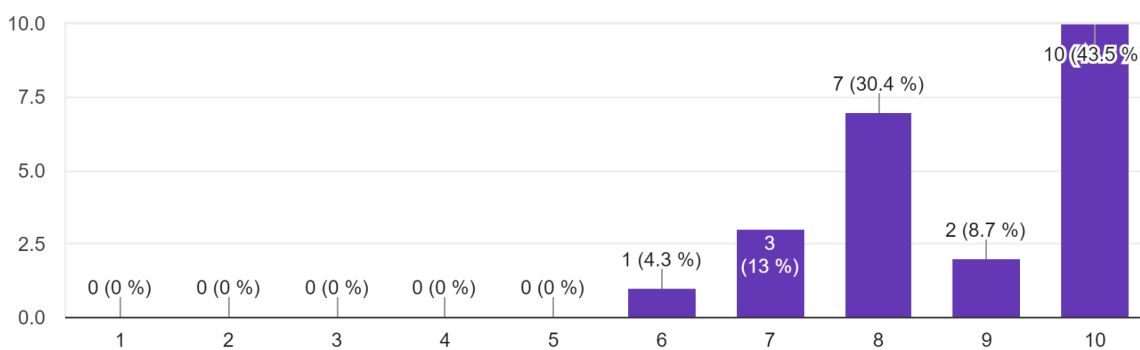
23 respuestas



Anexo 4. Califica la materia de español donde 1 sea el número que menor interés te genera y 10 mayor interés.

Califica la materia de español donde 1 sea el número que menor interés te genera y 10 mayor interés.

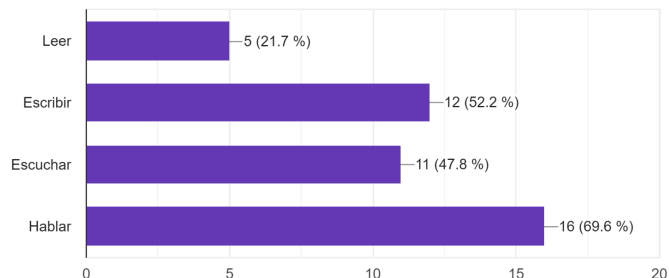
23 respuestas



Anexo 5. Selecciona las actividades que más disfrutas hacer tanto en el colegio como en tu vida cotidiana

Selecciona las actividades que más disfrutas hacer tanto en el colegio como en tu vida cotidiana

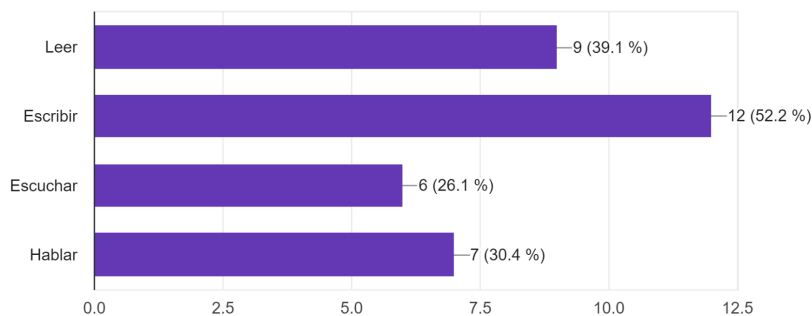
23 respuestas



Anexo 6. De las siguientes habilidades selecciona la que más se te facilita desarrollar

De las siguientes habilidades selecciona la que más se te facilita desarrollar

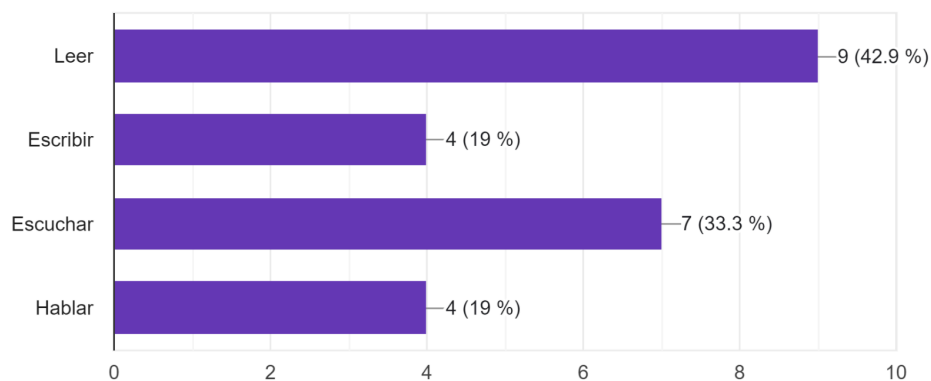
23 respuestas



Anexo 7. De las siguientes habilidades selecciona la que más se te dificulta desarrollar

De las siguientes habilidades selecciona la que más se te dificulta desarrollar

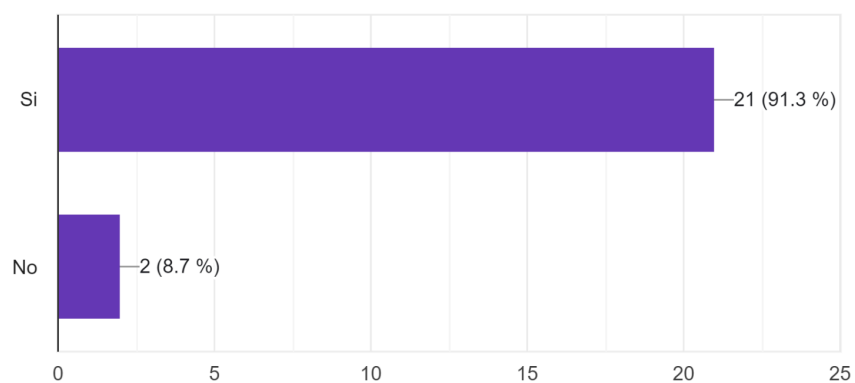
21 respuestas



Anexo 8. ¿Disfrutas escribir?

¿Disfrutas escribir?

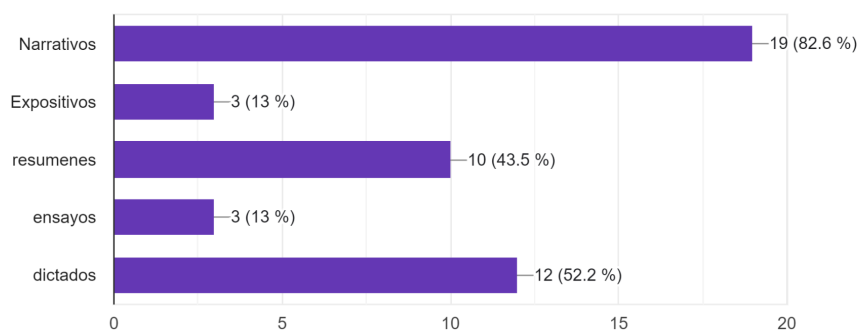
23 respuestas



Anexo 9. ¿Qué tipo de textos te piden que escribas en las clases?

¿Qué tipo de textos te piden que escribas en las clases?

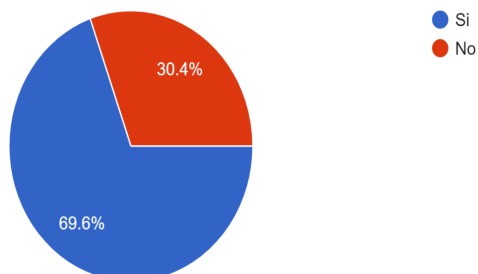
23 respuestas



Anexo 10. ¿Escribes por fuera del ámbito escolar?

¿Escribes por fuera del ámbito escolar?

23 respuestas



Anexo 11: Rúbrica de evaluación de la competencia lectora.

Criterio	Desempeño			
	Superior	Alto	Medio	Bajo
Preguntas 1 y 2 Nivel Literal	La respuesta demuestra una comprensión completa y precisa de la información explícita en el texto.	La respuesta es precisa, pero puede contener detalles menores innecesarios.	La respuesta contiene algunas imprecisiones o detalles importantes se omiten.	La respuesta contiene información incorrecta o confusa.
Pregunta 3 Nivel Inferencial	La respuesta muestra una comprensión sólida de la idea central del texto.	La respuesta demuestra una comprensión clara de la idea central, pero podría ser más específica.	La respuesta captura una parte de la idea central, pero no demuestra una comprensión completa.	La respuesta no refleja adecuadamente la idea central del texto.
Pregunta 4 Nivel Inferencial	La respuesta identifica con precisión a qué se refiere "esa situación" en el texto y proporciona una explicación detallada.	La respuesta identifica correctamente la referencia, pero la explicación podría ser más detallada.	La respuesta captura la referencia, pero carece de una explicación completa.	La respuesta no identifica correctamente la referencia.

Pregunta 5 Nivel Crítico	La respuesta demuestra una comprensión profunda de las razones detrás de las opiniones de Malala aportando ideas adicionales.	La respuesta muestra una comprensión sólida de las razones, aunque podría beneficiarse de una mayor profundidad o detalle.	La respuesta captura algunas razones, pero carece de detalle o no se basa adecuadamente en el texto.	La respuesta no demuestra una comprensión adecuada de las razones detrás de las opiniones de Malala.
-------------------------------------	---	--	--	--

Anexo 12: Rúbrica de evaluación de la competencia escrita.

Criterio	Desempeño			
	Superior	Alto	Medio	Bajo
Claridad y coherencia	La respuesta es extremadamente clara y bien estructurada. Se mantiene un flujo lógico y coherente en todo el texto.	La respuesta es clara y generalmente bien estructurada, aunque puede haber algunas desviaciones en la coherencia.	La respuesta es comprensible, pero tiene problemas notables de estructura o coherencia.	La respuesta carece de claridad y coherencia, dificultando la comprensión.
Profundidad de la Respuesta	La respuesta demuestra un profundo entendimiento del tema y proporciona una reflexión pertinente.	La respuesta muestra un entendimiento razonable del tema y proporciona ejemplos adecuados.	La respuesta refleja un entendimiento básico del tema, pero carece de ejemplos o detalles significativos.	La respuesta carece de un entendimiento claro del tema y no ofrece ejemplos o detalles relevantes.
Uso del lenguaje	La respuesta utiliza un lenguaje preciso, variado y apropiado. La gramática y la ortografía son excelentes.	La respuesta utiliza un lenguaje adecuado con pocos errores gramaticales u ortográficos.	La respuesta utiliza un lenguaje básico con varios errores gramaticales u ortográficos que afectan la comprensión.	La respuesta utiliza un lenguaje inapropiado o está llena de errores que dificulta la comprensión.

Anexo 13. Prueba diagnóstica



Nombre: _____



Prueba Diagnóstica

Sección 1: Comprensión lectora

Lee atentamente el fragmento de *"Malala: la niña que quería ir a la escuela"* de Adriana Carrancá: y responde las siguientes preguntas

"Malala abrazó a su padre y se subió al autobús. Miró a su alrededor y se dio cuenta de que era la única niña en el vehículo. Los niños la observaban con curiosidad y ella respondía con una sonrisa. No era la primera vez que se encontraba en esa situación. Desde pequeña había acompañado a su padre a reuniones políticas y se había acostumbrado a ser la única niña. A veces, los hombres que asistían a las reuniones le preguntaban por qué no estaba en la escuela. Ella respondía que no podía ir porque era una niña. Los hombres se reían y decían que las mujeres no necesitaban ir a la escuela. Malala pensaba que no estaban en lo cierto. Las mujeres sí necesitaban ir a la escuela. Necesitaban educación para poder leer, escribir y entender el mundo. Para poder tomar decisiones informadas y no depender de los hombres para todo. Y, sobre todo, necesitaban educación para poder tener una voz y luchar por sus derechos."

Tomado de: *"Malala: la niña que quería ir a la escuela"* de Adriana Carrancá Carranca, A. (2014). Malala: la niña que quería ir a la escuela. Ediciones B.

Preguntas:

1. ¿Por qué Malala se acostumbró a ser la única niña en reuniones políticas?
 - A) Porque no había más niñas en su comunidad
 - B) Porque su padre era político y la llevaba consigo
 - C) Porque a Malala le gustaba ser diferente

2. ¿Qué les decían los hombres a Malala cuando ella les decía que no podía ir a la escuela porque era una niña?
 - A) Que las mujeres no necesitaban ir a la escuela
 - B) Que las mujeres eran muy inteligentes para ir a la escuela
 - C) Que las mujeres no podían ir a la escuela porque eran débiles

3. ¿Cuál es la idea central del texto?

4. ¿A qué hace referencia la expresión "esa situación" en el texto?

Anexo 15. Fases de intervención

Fase - nombre	Duración	Objetivos	Actividades
Sensibilización	4 sesiones de 1 hora con 20 minutos cada una	Acercar a las estudiantes a los conceptos de equidad de género y texto expositivo mediante actividades interactivas	Para esta fase se tomó en cuenta la información recolectada en las observaciones realizadas. Éstas dieron cuenta de sus intereses en torno a las competencias del lenguaje y a los tipos de textos que las estudiantes han producido en clase. Con esto en mente, el tipo de texto seleccionado será el expositivo. Para lograr lo anterior, se abordarán los conceptos a través de talleres de aula invertida para que las estudiantes descubran que es un texto expositivo y cuáles son sus elementos. Con esto en mente, se plantea realizar un primer taller que dé cuenta de lo anterior en el que se les proporcione a las estudiantes diferentes ejemplos de textos expositivos que leerán y analizarán por grupos. Posteriormente, cada grupo discutirá las características halladas con el resto de la clase. En una sesión posterior, se introducirá el concepto de equidad de género a partir de la lectura de apartados del libro de Ana de las tejas verdes escrito por Lucy Maud Montgomery al igual que ver en conjunto algunos episodios de la serie del mismo libro. Para discutir sobre lo aprendido del libro o serie, se realizará un juego de roles en los que se dividirán entre reporteras y expertas en el tema que será algún tópico del libro o personaje que les llame la atención (si es necesario se debe investigar más a fondo). Las reporteras deberán construir una serie de preguntas que las entrevistadoras responderán. Al final de la actividad, los grupos escribirán un pequeño texto expositivo recopilando la información administrada teniendo en cuenta las características del texto expositivo aprendidas en el anterior taller y se presentarán al resto de la clase en formato de noticias.

Intervención	10 sesiones de 1 hora con 20 minutos cada una	Crear de manera individual un texto expositivo basado en el modelo de Flower y Hayes (1980)	Esta fase inicia con un debate sobre la temática de equidad de género que se realizará con los estudiantes para dar a conocer sus imaginarios y opiniones según sus experiencias y contextos. Posteriormente, se comenzará con el proceso de la elaboración del texto expositivo haciendo uso del modelo de Flower y Hayes (1980). Para ello, es importante empezar con la fase de planificación que consistirá en hacer una lluvia de ideas tomadas del debate anterior. En segundo lugar, se elaborará un primer borrador en el que se exponen ampliamente las ideas seleccionadas de la actividad anterior. Cabe aclarar, que este escrito será revisado continuamente para que las estudiantes hagan las pertinentes correcciones y así poder entregar un escrito final de calidad. En tercer lugar, es importante dedicar una o dos sesiones abordando la coherencia y cohesión a través de talleres en los que se puedan practicar y aplicar estos dos conceptos. Luego, se elaborará una versión más pulida del escrito que cuente con buenas normas de ortografía, gramática, coherencia y cohesión.
Evaluación	5 sesiones cada una de 1 hora con 20 minutos	Evidenciar el avance alcanzado por las estudiantes en la producción de textos.	Se hará un panel en el que cada estudiante debe exponer su texto. Para esto, previamente se entregarán los escritos en formato físico para la elaboración de un pequeño libro que contendrá cada uno de los escritos y además ilustraciones elaboradas por las estudiantes. Se les asignará turnos y un tiempo determinado para la exposición. Los textos y la exposición se evaluarán a partir de rúbricas teniendo en cuenta lo establecido por el MEN. Al final de la actividad, los estudiantes se evaluarán mediante la autoevaluación. El libro elaborado debe dar cuenta del avance de producción textual logrado por las estudiantes y se hará una comparativa entre el producto final y la prueba diagnóstica inicial.

Anexo 16. Rúbrica de evaluación de la composición escrita

Aspecto	Superior	Alto	Básico	Bajo
Cohesión:	El texto muestra una excelente conexión entre ideas, utilizando una variedad de recursos cohesionadores, como conectores, pronombres y repeticiones controladas	El texto tiene una buena cohesión, la mayoría de las ideas conectadas de manera fluida, aunque podría mejorar la diversidad y precisión en el uso de recursos cohesionadores.	La cohesión del texto es aceptable, pero hay algunos lapsos en la conexión de las ideas, y el uso de recursos cohesionadores es limitado o poco preciso.	La falta de cohesión dificulta la comprensión del texto, con ideas dispersas y una ausencia evidente de recursos cohesionadores.
Coherencia:	El texto presenta una estructura lógica y clara, con una progresión natural de ideas y una organización que facilita la comprensión del lector.	La estructura del texto es comprensible, aunque podría mejorar la secuencia de ideas, y la relación entre párrafos para una coherencia aún mayor,	La coherencia del texto es aceptable, pero hay algunas inconsistencias en la secuencia de ideas y una organización que dificulta seguir el hilo del argumento.	La falta de coherencia hace que el texto sea confuso y difícil de seguir, con ideas desconectadas y una estructura poco clara.
Ortografía y Gramática:	El texto está prácticamente libre de errores gramaticales y ortográficos, demostrando el dominio excepcional del idioma.,	El texto contiene algunos errores menores de ortografía y gramática, pero no afectan significativamente la comprensión del mensaje.	Se observan varios errores ortográficos y gramaticales que dificultan la lectura del texto, aunque en su mayoría son errores comunes.	Los errores ortográficos y gramaticales son tan frecuentes que distraen y dificultan la comprensión del texto.
Adecuación al Propósito y Audiencia:	El texto demuestra una excelente comprensión del propósito y la audiencia utilizando un tono, vocabulario y estilo adecuados, que satisfagan las necesidades del contexto comunicativo.	El texto se ajusta adecuadamente al propósito de la audiencia, aunque podría haber algunos aspectos que podrían mejorarse para una adaptación aún más precisa	Se perciben algunos esfuerzos por adaptar el texto al propósito de la audiencia, pero existen áreas donde la adecuación podría mejorarse significativamente.	La falta de adecuación al propósito y a la audiencia es evidente, con un tono, vocabulario o estilo inadecuados que no se ajustan al contexto comunicativo.

Anexo 17. Diarios de campo.

https://docs.google.com/document/d/1rzDlvmWR7SDDI1NWEea54_OvI_hHHXxr/edit

Referencias

Arenas, A. C. (2005). Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Coop. Editorial Magisterio.

Bereiter C, Scardamalia, M. (1987). the psychology of written composition

Bisquerra, R. (2009) Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla. S.A. Madrid

Bourdieu, P. (1998) La dominación masculina. Editorial Anagrama. Barcelona

Butler, J. (1999) El género en disputa el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Paidós.

Cassany, D. (1987). Describir el escribir, cómo se aprende a escribir. Paidós

Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores.

Cordero, G. C. (2020). El cuento: experiencia estética e identificación de estereotipos de género (Trabajo Fin de Grado, Universidad Pedagógica Nacional).

Duque Sánchez, M. C. (2018). Construcción de estereotipos de género en niños y niñas en situaciones de lectura en voz alta de literatura infantil.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College composition and communication

González, M. J., Cuenca, C. Checa, J. C. (2021). Instrumento didáctico para el análisis de género en las películas románticas: La presencia de los mitos amor romántico y los malos tratos en “A tres metros sobre el cielo”. Aula de Encuentro, 23(1), 67-94.

<https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5526>

Huertas Chaves, D. M. (2017). Periódico en el colegio: estrategia para fortalecer la producción textual

IED Magdalena Ortega

<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-magdalena-ortega-de-narino-ied>

Izquierdo Guerra, R. (2019). La imagen del género femenino en los cuentos tradicionales.

Pequeño proyecto de investigación: una aproximación a la equidad de género

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual.

Latorre, A. (2005) La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona.

Mas Martínez, A. (2018). Cómo tratar la muerte a través de la literatura infantil.

Ministerio de educación nacional (2006) Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Muñoz, D. (2004) 4. Imaginarios de género. en C. I. García Suárez (éd.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres* (1-). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.365>

Navarro, F., Ávila Reyes, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.

<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

Piaget, J. (2005), *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique

Puentes Rivero, N., & Rodríguez Calderón, N. Reflexiones y transformaciones alrededor de las representaciones e imaginarios de género presentes en los niños y las niñas del grado 203 de la institución educativa Divino Maestro: hacia una sensibilización con enfoque de equidad de género.

Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*.

McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.

Secretaría de educación de Bogotá (2014) *Currículo para la excelencia académica y la formación integral: orientaciones para el área de humanidades y lengua castellana*. Jerlec Digital editores S.A.S.

https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/950/HUMANIDADES-LINGUA_CASTELLANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Solórzano Garzón, D. C. (2020). ¡Por mí y por todxs! Una apuesta literaria por la equidad en la escuela.

UPN (2018) Proyecto Educativo de los Programas del Departamento de Lenguas:
Licenciatura en Español e Inglés Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras (Énfasis en
Inglés y Francés). Universidad Pedagógica Nacional.