

Arte y palabra: fortaleciendo la competencia escritural en adultos.

Estudiante

Angie Natalia Albarracín Díaz

Proyecto de investigación en el aula- Trabajo de grado 2

Universidad Pedagógica Nacional

2025

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

Resumen

Esta investigación-acción educativa, titulada "Arte y palabra: fortaleciendo la competencia escritural en adultos", se desarrolló con 15 estudiantes hombres y mujeres de edades y ocupaciones diferentes, pertenecientes al ciclo V del programa de educación para adultos "Días y Noches de Amor y Pazsiempre" del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. La investigación propuso fortalecer la competencia escritural de los participantes en dos dimensiones fundamentales: la dimensión estructural, enfocada en mejorar la cohesión y coherencia textual, y la dimensión social, que entiende la escritura como un espacio de reflexión sobre el mundo, la sociedad y la subjetividad personal.

La propuesta se estructuró en torno a la escritura creativa, fundamentada en el proceso escritural de Cassany (1999) y los elementos narrativos propuestos por Gotham Writers (2003), como personaje, escenario y trama, elementos que sirvieron como ejes articuladores para el desarrollo de las competencias escriturales. Los talleres se mediaron a través de la experiencia estética del arte urbano, estrategia pedagógica que tuvo como propósito conectar los escritos de los estudiantes con su realidad cotidiana mediante la observación y reflexión sobre elementos del espacio público que forman parte de sus recorridos diarios. Esta articulación tuvo como objetivo que los participantes incorporaran en sus textos aquello que ven y experimentan en su entorno inmediato, transformando su cotidianidad en materia prima para la creación textual.

De esta manera, la metodología buscó que los estudiantes desarrollaran sus habilidades escriturales partiendo de su propia experiencia vital y del reconocimiento de su entorno

urbano como fuente de inspiración y contenido para la creación textual, estableciendo así un diálogo permanente entre la escritura, el arte y la vida cotidiana que buscó no solo el fortalecimiento de competencias técnicas, sino también el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva sobre su realidad social y personal a través de la escritura.

Palabras clave: *competencia escritural, escritura creativa, experiencia estética, arte urbano.*

Abstract

This educational action research, entitled "Art and Word: Strengthening Writing Competence in Adults," was conducted with 15 male and female students of different ages and occupations, belonging to cycle V of the adult education program "Days and Nights of Love and Pazsiempre" at Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. The research proposed to strengthen participants' writing competence in two fundamental dimensions: the structural dimension, focused on improving textual cohesion and coherence, and the social dimension, which understands writing as a space for reflection on the world, society, and personal subjectivity.

The proposal was structured around creative writing, grounded in Cassany's (1999) writing process and the narrative elements proposed by Gotham Writers (2003), such as character, setting, and plot, elements that served as articulating axes for the development of writing competencies. The workshops were mediated through the aesthetic experience of urban art, a pedagogical strategy that aimed to connect students' writings with their daily reality through observation and reflection on elements of public space that are part of their daily journeys.

This articulation aimed for participants to incorporate into their texts what they see and experience in their immediate environment, transforming their everyday life into raw material for textual creation.

In this way, the methodology sought for students to develop their writing skills based on their own life experience and recognition of their urban environment as a source of inspiration and content for textual creation, thus establishing a permanent dialogue between writing, art, and daily life that sought not only to strengthen technical competencies, but also to develop a critical and reflective perspective on their social and personal reality.

Keywords: *writing competence, creative writing, aesthetic experience, urban art.*

Tabla de contenido

CAPÍTULO I – PROBLEMA	6
1.1 Contexto de investigación	6
1.1.1 Caracterización institucional	6
1.2 Caracterización poblacional	7
1.2. Diagnóstico	10
1.2.1. Competencia lectora	11
1.2.2. Competencia oral	12
1.2.3 Competencia escrita	14
1.3. Delimitación del problema	16
1.5. Pregunta problema	20
1.6. Objetivo General:	21
1.7. Objetivos Específicos	21

CAPÍTULO II CONTEXTO CONCEPTUAL.....	22
2.1. Antecedentes.....	22
2.2. Referentes conceptuales.....	28
2.2.1. Competencia escrita.....	29
2.2.2. Competencia escrita y escritura creativa.....	32
2.2.3. La escritura creativa y la experiencia Estética.....	36
2.2.4. La experiencia estética del arte urbano.....	39
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
3.1. Tipo de investigación.....	42
3.2. Etapas de investigación.....	44
3.3. Matriz Categorial:.....	46
CAPÍTULO IV – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	48
4.1. Fase 1 Planificación: En el mundo de las ideas- construyendo mi boceto.....	49
4.2. Fase 2 textualización: ¡Manos a la obra! De los pensamientos a los trazos.....	54
4.3. Fase 3 Revisión y divulgación: Lijando la escritura para nuestra galería urbana.....	57
CAPÍTULO V - ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	60
5.1. Fase 1 Planificación: En el mundo de las ideas- construyendo mi boceto.....	61
5.2. Fase 2 textualización: ¡Manos a la obra! De los pensamientos a los trazos.....	68
5.3. Fase 3 Revisión y divulgación: Lijando la escritura para nuestra galería urbana.....	74
5.4. Conclusiones.....	79
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	81
ANEXOS.....	84

CAPÍTULO I – PROBLEMA

1.1 Contexto de investigación

1.1.1 Caracterización institucional

El presente trabajo de investigación se tituló “Arte y palabra: fortaleciendo la competencia escritural en adultos” y tuvo lugar en el colegio distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en la jornada del fin de semana, con los estudiantes del ciclo V, específicamente del curso 5.2, pertenecientes al programa: Días y noches de amor y pazsiempre, diseñado para la educación de adultos. La institución está ubicada en el Barrio San José Sur, en la localidad Rafael Uribe Uribe, al suroriente de Bogotá y ofrece jornadas de mañana, tarde, noche y fines de semana abordando diferentes poblaciones de acuerdo con las jornadas.

De acuerdo con la entrevista realizada a la docente titular (Ver anexo 1) en el Programa *Días y Noches de Amor y PazSiempre* se desarrolla un ciclo por semestre, las clases son los sábados 7 a.m. a 5 p.m. de manera presencial y en modalidad mixta. Este programa tiene como objetivo implementar una propuesta pedagógica flexible e inclusiva centrada en la dimensión social, orientada a adultos que buscan adquirir habilidades que les permitan participar activamente en su comunidad. La misión principal es fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, impulsándoles a reflexionar sobre sus experiencias y fortaleciendo sus habilidades a nivel individual y social. Dentro de los matices propios de la sociedad colombiana encontramos que el programa aborda desafíos significativos para los estudiantes,

como: el desempleo, el aumento de la pobreza, la violencia, las violaciones de derechos humanos, el desplazamiento forzado, los conflictos familiares y el analfabetismo.

1.2 Caracterización poblacional.

La caracterización poblacional se realizó mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos, puntualmente: (1) observación, (2) diarios de campo y (3) encuesta. A continuación, se desglosa de qué manera se utilizaron y cuáles fueron los hallazgos que permitieron caracterizar la población.

En primer lugar, durante el primer semestre del año 2024 se llevó a cabo el proceso de observación que permitió hacer un análisis poblacional para conocer las particularidades de los estudiantes, sus condiciones lingüísticas y sociodemográficas, la información se recopiló a través del diario de campo (ver anexo 2). Teniendo en cuenta la naturaleza del programa se identificó que los grupos no son homogéneos, no hay un rango de edad media, se abrazan de diversos intereses y se dedican a múltiples ocupaciones. Por otro lado, la actividad realizada por el docente en la clase de observación, aunque pretendía trabajar el pensamiento crítico, permitió identificar que, pese a que los estudiantes participan en los procesos de la clase, sus intervenciones no incluyen consideraciones críticas sobre su entorno, sino que están centradas a los contenidos dados durante las clases de manera textual, esto evidencia muy poca reflexión e interiorización de los contenidos en general.

En segundo lugar, se aplicó la encuesta como instrumento de recolección de datos (ver anexo 3) con el objetivo de obtener información demográfica de la población y

profundizar en la relación que tienen los estudiantes con la literatura, la escritura y la lectura, así como indagar sobre los diferentes intereses temáticos de los estudiantes.

Para abordar el aspecto sociodemográfico se formularon 3 preguntas abiertas orientadas a conocer rasgos relevantes de los estudiantes como: (1) edad, (2) ocupación y (3) localidad. De acuerdo con los hallazgos de la aplicación de la encuesta encontramos que: (1) edad: los estudiantes tienen entre 16 y 35 años de los cuales el 71% tiene entre 16 y 18 años, el 19% entre 19 y 29 años, y el 10% entre 32 y 35 años. En cuanto a (2) ocupación: el 29% de los estudiantes se dedica exclusivamente a estudiar, mientras que el 71 % trabaja en ocupaciones como: meseros, trabajadores independientes, auxiliares de construcción, confección, niñeras y amas de casa. Por último, con respecto a (3) localidad: los estudiantes provienen no solo de Rafael Uribe Uribe, sino también de localidades como Usme, Ciudad Bolívar, Santa Fe, Tunjuelito, Bosa y los municipios de Soacha y Mosquera. Adicionalmente los resultados indicaron que el grupo del ciclo 5.2 está conformado por 15 estudiantes, divididos en 7 mujeres y 8 hombres. (Ver gráfica anexo 4)

Posterior a la clasificación sociodemográfica se plantearon ocho preguntas abiertas para indagar sobre la relación de los estudiantes con la literatura además de sus procesos de lectura y escritura. Las dos primeras preguntas fueron diseñadas para entender las definiciones de los estudiantes para los términos 'literatura' y 'escritura', en los resultados se observó que sus conceptos de 'literatura' y 'escritura' tienden a estar asociados con la expresión y la ortografía. Respecto a los hábitos de lectura (pregunta 3), el 24% respondieron nunca haber leído un libro, mientras que los demás mencionan títulos como *Satanás* de Mario

Mendoza, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez y *Harry Potter*. No obstante, en las respuestas obtenidas no se evidenció que estas lecturas tuvieran un impacto significativo en sus vidas, pues ninguno dio respuesta de cómo estas obras afectaron su cotidianidad.

En cuanto a la escritura creativa (preguntas 4, 5, 6 y 7), el 10% de los estudiantes afirmaron no haber realizado ejercicios relacionados a la expresión escrita, mientras que el resto ha escrito poemas, narraciones, canciones y cartas. Además, otro hallazgo fue que el 67% ha practicado la escritura creativa fuera del aula y demuestra un interés por este ejercicio.

Además de lo anterior, con el fin de profundizar en los intereses particulares de los estudiantes se ofrecieron diferentes temáticas, por ejemplo: arte urbano, cómics y cuentos de fantasía con el objetivo de conocer las preferencias temáticas de los estudiantes, de acuerdo con los resultados: el 71% de los estudiantes manifestó su interés por el arte urbano, el 19% por los cómics y el 5% por los cuentos de fantasía.

Finalmente resulta relevante decir que, en cuanto al desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes, según Papalia y Martorell (2015), la población estudiada forma parte de las etapas de adolescencia y adultez emergente, lo que, según Piaget, corresponde a las operaciones formales. En esta fase las personas pueden comprender metáforas que enriquecen su comprensión literaria en relación con su desarrollo cognitivo en el campo hipotético-deductivo para el desarrollo del pensamiento abstracto, lo que facilita la conexión entre emociones, experiencias y lenguaje. La teoría triárquica de Sternberg, R. J. (1985) destaca que los elementos experienciales y contextuales son clave en este momento e influyen en la

reflexión y la toma de decisiones. No obstante, a través del proceso de observación se evidencia que los estudiantes no suelen conectar los contenidos del aula con su contexto y al dejar de lado la experiencia y subjetividad, no logran comprender en su totalidad la capacidad e importancia del lenguaje y la literatura más allá de la noción de las normas ortográficas, como se reflejó en la aplicación de la encuesta.

En lo que se refiere al desarrollo lingüístico, esta etapa se caracteriza, según Papalia y Martorell (2015), por un aumento en el vocabulario y en la capacidad para expresar relaciones lógicas entre conceptos abstractos. De acuerdo con el análisis de los instrumentos se identificó que: ajustan su forma de hablar según el contexto, reflejando la influencia de la cultura y la sociedad en su comunicación, esto les permite explorar distintas variantes dialectales y contribuir a la formación de una identidad propia. Sin embargo, aunque se observa una influencia cultural y social que enriquece sus formas de comunicación, la capacidad para expresar relaciones lógicas fue un desafío.

1.2. Diagnóstico

La prueba diagnóstica fue diseñada con el objetivo de identificar las competencias comunicativas en términos de lectura, oralidad y escritura. El análisis de resultados se realizó teniendo como criterio de evaluación la rúbrica correspondiente a cada competencia. (Ver anexo 5, 6 y 7)

1.2.1. Competencia lectora

Para el diagnóstico de comprensión de lectura se diseñó un taller compuesto por 5 preguntas con el objetivo de identificar las competencias lectoras de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo plasmado por Solé, I. (1992). Se utilizaron 3 criterios de evaluación: (1) lectura textual, (2) lectura inferencial y de (3) lectura crítica (Ver anexo 5) Para el diagnóstico de comprensión de lectura se utilizó un fragmento del cuento "Graffiti" de Cortázar (como se cita en Plan Nacional de Lectura, 2014), incluido en el marco de la colección "Cortázar 100 años".

Teniendo en cuenta el análisis de resultados y teniendo como criterios de evaluación los 3 niveles de lectura mencionados anteriormente se identificó que respecto a (1) lectura textual el 90% de los estudiantes identificaron información localizada y respondieron correctamente las preguntas que provenían de información literalmente plasmada en el texto. Con respecto a (2) lectura inferencial, se pudo evidenciar que los estudiantes 75% realizaron inferencias básicas y algunas superiores, pero hubo dificultades en la redacción y coherencia de estas, lo cual dificulta la comprensión del lector. Finalmente, en cuanto a (3) lectura crítica, el 57% de los estudiantes realizaron el proceso de reflexión e interpretación del contenido de manera activa, sin embargo, algunas de las respuestas presentaron problemas de coherencia y cohesión, por ende, en algunos casos no era clara la postura que tenían con respecto al tema, finalmente el 43% de los estudiantes se apegó a lo que decía el texto literalmente, sin reflejar un proceso de reflexión.

De acuerdo con los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación: lectura textual, lectura inferencial y lectura crítica, los resultados de la prueba fueron los siguientes: el 0% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 17.39% alcanzó el nivel medio, y el 82.61% obtuvo un nivel alto de comprensión de lectura, evidenciando sólidas habilidades para extraer información textual (90% eficacia), realizar inferencias elaboradas (75% con inferencias básicas y superiores) y desarrollar reflexiones críticas (47% con interpretación activa del contenido), aunque en este último aspecto aún persisten oportunidades de mejora en la coherencia y claridad de las posturas personales.

1.2.2. Competencia oral

El diagnóstico de la oralidad tuvo como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la competencia oral. La prueba fue realizada a través de un debate en torno a la pregunta *¿Cuál es su opinión con respecto a la resistencia artística y la libertad de expresión en un entorno controlado por la autoridad?* Cada estudiante tuvo la oportunidad de expresar su opinión utilizando un minuto. Los criterios de evaluación contemplados en esta rúbrica fueron: (1) contenido y organización (2) fluidez (3) vocabulario (4) pronunciación y entonación (5) gestos y lenguaje no verbal (Ver anexo 6)

Teniendo en cuenta el análisis de resultados realizado se pudo evidenciar que en cuanto al contenido y la organización el 65% de los estudiantes siguieron una estructura lógica y dio una respuesta a la pregunta planteada. Por otro lado, para el criterio (2) fluidez el 26% de los estudiantes tuvo dificultades en mantener un ritmo que permitiera una

comunicación fluida durante la prueba de producción oral. Estas dificultades incluyen pausas excesivas, habla entrecortada. En cuanto al (3) vocabulario teniendo en cuenta el uso de términos relacionados con el tema propuesto y su pertinencia el 52% de los estudiantes tuvo un vocabulario limitado y se observaron repeticiones frecuentes o impropiedades léxicas. Por otro lado, (4) la pronunciación y la entonación, en el 61% de los estudiantes utilizó una entonación acorde a las emociones que buscaba transmitir y su pronunciación fue clara. Finalmente, con respecto al (5) lenguaje no verbal, aspecto en el cual se analizan elementos como el uso del cuerpo, las manos, los gestos y si este es acorde a lo que se está diciendo el 65% de los estudiantes obtuvo un desempeño bueno, pues sus gestos y movimientos iban acorde a su enunciado.

Teniendo en cuenta el análisis de resultados realizado a través de las rúbricas planteadas, el 26% de los estudiantes se encontraron en un desempeño intermedio, con dificultades principalmente en fluidez y vocabulario, presentando pausas excesivas, habla entrecortada y un léxico limitado para el contexto académico; el 61% alcanzó un desempeño bueno, logrando presentar el contenido con estructura lógica, una pronunciación clara y entonación acorde a las emociones que buscaban transmitir, además de utilizar gestos y movimientos coherentes con su discurso; mientras que el 17% demostró un desempeño excelente, destacándose en todos los criterios evaluados con una estructura clara, fluidez, vocabulario preciso, pronunciación y entonación expresivas, y un dominio del lenguaje no verbal que potencia efectivamente su mensaje oral.

1.2.3 Competencia escrita

La prueba diagnóstica de producción escrita tuvo como objetivo evaluar la competencia escrita de los estudiantes. La evaluación se realizó a través de los siguientes criterios de evaluación: (1) originalidad (2) creación de imágenes sensoriales (3) estructura y organización del texto, (4) creación de personajes y (5) estilo y uso del lenguaje.

La prueba fue diseñada en relación con el texto utilizado para la prueba de comprensión de lectura y se fundamentó en la técnica de escritura compartida en la cual cada estudiante recibió una hoja en blanco, en la que debía proponer un final para la historia (ver anexo 7)

En el análisis de resultados se evidenció que en cuanto a (1) originalidad y creatividad el 87% de los estudiantes escribieron el mismo final para la historia, además no describieron detalles, como tampoco dieron situaciones inesperadas. Por otro lado, el (2) creación de imágenes sensoriales en 25% de los estudiantes construyó en sus textos imágenes vividas y evocadoras que permiten crear una experiencia inmersiva en el lector. Respecto a (3) estructura y organización del texto, se observó que el 60% de los estudiantes no utilizaron una estructura creativa y organizada, que apoye el desarrollo de la trama y los personajes, manteniendo al lector comprometido en todo momento y demostrando coherencia y cohesión. los estudiantes usaron principalmente estructuras lineales y no exploraron otras formas narrativas, así mismo se identificó la coherencia como un aspecto con grandes oportunidades de mejora. Esto sugiere que, aunque las historias iban acorde a la temática plasmada, la coherencia dificulta la comprensión de las historias generadas. En cuanto (4) creación de

personajes el 7% de estudiantes realizaron descripciones que permitieron un desarrollo de la personalidad de los personajes y que aportaran significativamente a la trama de la historia. Por último, con respecto (5) estilo y al uso del lenguaje el 12% de los estudiantes logró mantener un estilo de escritura distintivo y cautivador, con un uso creativo del lenguaje, que permitiera crear una voz única para el autor y el 95% de estudiantes tuvieron errores ortográficos, gramaticales y sintácticos.

Teniendo en cuenta los resultados y la rúbrica de evaluación (ver anexo 6), el 19% de estudiantes se encontró en un desempeño bajo, con textos incoherentes, sin estructura ni recursos literarios, carentes de originalidad; el 52% presentó un desempeño intermedio, con textos que tienen estructura básica pero limitada creatividad, algunas imágenes literarias simples, personajes poco desarrollados y varios errores gramaticales; el 29% alcanzó un desempeño bueno, con textos coherentes, elementos creativos, imágenes literarias efectivas, personajes con cierto desarrollo y pocos errores

En síntesis, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en el área de comprensión lectora, mientras que las principales oportunidades de mejora se encuentran en las competencias de producción, especialmente en la producción escrita, de acuerdo con los indicadores planteados. Estos resultados evidencian la necesidad fortalecer las habilidades de redacción, así como la coherencia textual para lograr un desarrollo integral de de las competencias comunicativas.

1.3. Delimitación del problema

La presente investigación surge de la identificación de desafíos significativos en la competencia escrita de los estudiantes, revelados a través de un proceso de caracterización que incluyó observación, encuesta y pruebas diagnóstica. Durante dicho proceso de caracterización se evidenció que el área prioritaria a fortalecer es la competencia escrita, manifestándose en dos dimensiones fundamentales:

En primer lugar, se identificó una necesidad de fortalecer la competencia escrita en su nivel estructural, específicamente en la cohesión y coherencia textual. Los estudiantes muestran dificultades para organizar sus ideas y construir enunciados con estructuras lógicas, lo que impacta negativamente sus procesos comunicativos y, por ende, su desarrollo social y personal.

En segundo lugar, se observó una desconexión entre los textos producidos por los estudiantes y sus contextos y realidades, lo cual afecta el desarrollo de la competencia escrita en su dimensión social. La escritura se percibe principalmente como una actividad mecánica, centrada en aspectos formales como la gramática, descuidando su dimensión comunicativa y reflexiva. Como resultado, los estudiantes no lograron experimentar la escritura como una actividad significativa ni vincularla con sus vivencias cotidianas. Este hallazgo, además, refleja vacíos presentes en investigaciones previas: por un lado, la experiencia estética suele abordarse desde expresiones artísticas convencionales y desarticuladas de la vida cotidiana del estudiante; por otro, existe una falta de análisis sistemático del proceso escritural a través

de herramientas que permitan evaluar el desarrollo de la competencia escrita desde etapas como la planificación, textualización, revisión en relación con proceso de escritura creativa.

Para abordar esta problemática, la investigación se centra en el desarrollo de la competencia escrita a través de la escritura creativa, enfocándose en dos aspectos fundamentales:

En primer lugar, el aspecto estructural, a través del proceso escritural que comprende las etapas de planificación, textualización, revisión y divulgación propuestas por Cassany (1999). Estas etapas pretendieron proporcionar a los estudiantes herramientas para estructurar sus textos de manera más efectiva, fortaleciendo así la cohesión y coherencia.

En segundo lugar, se buscó fortalecer el aspecto social través de la experiencia estética que ofrece un espacio para explorar su subjetividad e individualidad, permitiéndoles expresar y reflexionar sobre la lectura del mundo.

La experiencia estética, en el contexto de esta investigación, se define teniendo en cuenta a Jauss (1987) como la capacidad de los estudiantes para conectar emocional y reflexivamente con su entorno a través del arte urbano, permitiéndoles percibir, sentir y reflexionar sobre las expresiones artísticas presentes en su ciudad y cómo estas se relacionan con sus propias vivencias y emociones. Se concibe como un puente para conectar el proceso de escritura con la relación de los estudiantes con su contexto y realidad, fomentando así el desarrollo de la competencia escrita y el pensamiento crítico en el aula.

En consonancia con el enfoque de desarrollo social del programa "Días y noches de amor y paz siempre", que busca desarrollar habilidades y conocimientos para la participación en la comunidad, y cuya misión es fomentar el pensamiento crítico mediante la reflexión sobre las vivencias, se eligió el arte urbano como temática para la experiencia estética. El arte urbano, al representar la ciudad y la cotidianidad a través de la observación diaria, permite a los estudiantes interpretar su entorno y su papel como sujetos urbanos. En conclusión, la investigación busca analizar las percepciones que genera el arte urbano y transformarlas en textos escritos, lo cual permita fortalecer la competencia escrita en sus dimensiones estructural y social.

1.4. Justificación

Teniendo en cuenta en el análisis poblacional se evidenció una relación distante y poco reflexiva desde los procesos escriturales, uno de los retos fundamentales fue fortalecer la competencia escrita como habilidad social que permitiera a los estudiantes conectar con su entorno y reflexionar desde la producción textual sobre su manera de entender el mundo. Por otro lado, también se identificó la necesidad de fortalecer la competencia escrita a nivel estructural para expresar sus reflexiones de manera lógica y coherente.

Teniendo en cuenta que Los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998), proponen cinco ejes para la enseñanza del lenguaje, entre ellos el eje de los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y a la literatura, el presente proyecto se enmarcó particularmente en esta última dimensión, la estética. La dimensión estética concibe

la literatura como arte literario y promueve la creación como una forma de generar experiencias sensibles y significativas. Así, el trabajo con la escritura creativa no solo busca desarrollar habilidades estructurales, sino también potenciar la sensibilidad, la imaginación y la capacidad de interpretar y transformar el entorno desde una mirada personal y creativa, dando paso a la dimensión social.

Es importante para los estudiantes fortalecer la competencia escrita en su dimensión social y estructural, teniendo en cuenta que expresarse desde la escritura no solo permite enunciar el mundo desde los criterios propios sino situarse dentro de él para transformar la realidad inmediata. Más allá de reforzar los aspectos gramaticales necesarios para la comunicación, el lograr sintetizar los pensamientos y ponerlos en función del lector es un acto disruptivo, ya que abre un puente para la construcción de conocimiento con los otros en un momento del tiempo donde las comunicaciones son instantáneas y muy poco profundas.

Articulando el objetivo de fortalecer la competencia escrita mediante la escritura creativa y la experiencia estética del arte urbano, se implementaron ocho talleres diseñados como proyecto de aula con el fin de que los estudiantes conectaran con su propia experiencia desde nuevos lugares y formas de expresión en función de conocer y compartir desde la identidad. Así, se permitieron interpretar el mundo desde sus propias percepciones para la creación desde una perspectiva sensible, mejorando su proceso escritural en función del desarrollo de la competencia escrita dentro y fuera del aula como habilidad.

Conectar a los estudiantes con su propia sensibilidad, a partir de diversos detonantes orientados a la escritura, les permite acercarse a la experiencia estética y emplear su criterio personal en la construcción de saberes. Este proceso tiene un impacto social significativo, ya

que implica que la realidad no se asuma de manera pasiva, sino que sea filtrada mediante una interpretación crítica, donde las habilidades cognitivas se vinculan directamente con el entorno. Desarrollar criterio significa reevaluar el mundo a través de nuevas lecturas de la ciudad, del arte urbano y de su diversidad. En este sentido, el proceso escritural buscó guiar a los estudiantes en la organización lógica y coherente de sus pensamientos, fortaleciendo así el acto comunicativo.

Asimismo, esta investigación ofrece a la comunidad educativa información valiosa para explorar el vínculo entre el desarrollo de la competencia escrita, la escritura creativa y la experiencia estética. Para ello, se diseñó y aplicó una serie de talleres que conectan la dimensión social y estructural de la competencia escritural con una temática de interés para los estudiantes, como es el arte urbano, cuyo potencial radica en su capacidad para propiciar el análisis tanto de la ciudad como de sus habitantes.

1.5. Pregunta problema

¿Cómo contribuye la escritura creativa, mediada por una experiencia estética con el arte urbano, al fortalecimiento de la competencia escrita en las estudiantes del ciclo 5.2 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?

1.6. Objetivo General:

Fortalecer la competencia escrita de las estudiantes del ciclo 5.2 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través de procesos de escritura creativa mediados por una experiencia estética con el arte urbano.

1.7. Objetivos Específicos

- Analizar el nivel de competencia escrita de las estudiantes del ciclo 5.2 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, con el fin de establecer un diagnóstico inicial que permita orientar el proceso pedagógico.
- Proponer una estrategia pedagógica basada en talleres de escritura creativa que articulen el arte urbano y el proceso escritural, como medio para fortalecer la competencia escrita.
- Implementar la estrategia pedagógica integrando las fases del proceso escritural (planificación, textualización, revisión y divulgación) y las dimensiones de la experiencia estética (poiesis, aesthesis y catharsis).
- Valorar el impacto de la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de la competencia escrita, a partir del análisis del proceso y los resultados obtenidos por las estudiantes.

CAPÍTULO II CONTEXTO CONCEPTUAL

En este apartado se encuentran los antecedentes investigativos, conceptos y teorías que sustentaron la realización de la propuesta de intervención. Su propósito es delimitar el marco conceptual desde el cual se comprendieron las categorías aplicadas a la población previamente definida.

Tal como plantea Stenhouse, L. (1984) Toda investigación en educación debe estar estructurada a partir de un cuerpo teórico que permita analizar críticamente las prácticas educativas, sus contextos y sus efectos. es por ello por lo que este apartado fue indispensable para sustentar y orientar la interpretación de los hallazgos investigativos más relevantes durante el desarrollo de la propuesta.

La investigación teórica permitió entender posturas y teorías existentes sobre los fenómenos sociales o educativos inherentes al objeto de estudio y así mismo, se definieron referentes y conceptos que se articulan con la realidad educativa de la institución para evaluar, sintetizar y analizar en función de la construcción de nuevos hallazgos que contribuyan al estudio del fortalecimiento de la competencia escrita en función de la experiencia estética del arte urbano y la escritura creativa a través del proceso escritural en contextos educativos.

2.1. Antecedentes

Con el propósito de contextualizar y fundamentar la presente investigación, se realizó una revisión de los estudios previos relacionados con la experiencia estética, la escritura creativa y la competencia escrita. Esta revisión permitió identificar tanto los hallazgos relevantes como los vacíos existentes en el campo, proporcionando así una base sólida para el desarrollo del análisis progresivo de la práctica pedagógica desde el enfoque de investigación-acción.

Los seis antecedentes seleccionados fueron clasificados en tres niveles: tres locales, uno nacional y dos internacionales, para ofrecer una visión integral del estado actual de la investigación y determinar la viabilidad de la propuesta de intervención.

En primer lugar, a nivel local se encuentra la investigación titulada *La escritura creativa como contribución a la experiencia estética* de Neira (2018), de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta investigación-acción el objetivo fue propiciar la experiencia estética desde el ejercicio de la escritura creativa. La investigación permitió esclarecer la realización del diagnóstico para determinar el problema de investigación, ya que está basada en el desarrollo de competencias como la lectura, la oralidad y la escritura. El marco teórico se estructura desde tres ejes: la escritura creativa (Cassany, Rodari, Condemarín), la experiencia estética (Larrosa, Bruner, Jauss) y el aprendizaje significativo (Ausubel, Vygotsky). A través de una propuesta de intervención dividida en cinco fases, se emplearon herramientas como vídeos musicales, sonidos y lectura de obras en el aula, que aportaron significativamente a la experiencia estética. Los resultados evidencian que los estudiantes fortalecen habilidades en planificación, estilo, secuencia y revisión de textos, logrando una mayor implicación emocional y reflexiva en su producción escrita. Esta investigación resulta

valiosa para el presente trabajo, ya que proporciona estrategias para el diagnóstico en escritura creativa y métodos para evaluarla desde un enfoque estético, lo cual permite ampliar el horizonte pedagógico en torno al vínculo entre arte, literatura y escuela.

Por otro lado, se encuentra la investigación de Colmenares Moreno (2017), *El cineclub como estrategia para la interconexión entre la literatura y el cine como experiencia estética*, realizada en la Universidad de La Salle. Este estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre el cine y la literatura para propiciar la experiencia estética a través del cineclub. Su aporte radica en la manera como aborda la intertextualidad como un mecanismo para el diseño de talleres literarios, fundamentándose en autores como (Sánchez Noriega, José Luis, 2000) y (Gutiérrez Carbajo F, 1999), lo que permite repensar la literatura y su relación con el cine. A través del análisis de la película *Como agua para chocolate* y su vínculo con la lectura del texto, la investigación estableció una matriz de análisis basada en unidades de sentido, objetos representados y aspectos sistematizados, lo que resulta en herramientas metodológicas para la construcción de experiencias estéticas en entornos educativos

Dentro de las investigaciones de nivel local se ubica la investigación de Saavedra (2023) *Mi historia, mi barrio: estrategia para fortalecer la escritura creativa* es una investigación que propone una mirada del barrio como territorio de creación. A través de una metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo, se estructura una propuesta pedagógica compuesta por seis talleres distribuidos en tres fases. En uno de los momentos clave del proceso, el graffiti se incorpora como herramienta narrativa, funcionando no solo

como medio expresivo, sino como un puente entre la vivencia individual y el reconocimiento del territorio. La investigación se sustenta en la exploración de la memoria y la identidad barrial utilizando autores como Michel de Certeau y Roland Barthes y la estructura del relato desde la perspectiva de Gianni Rodari y René V Valqui. Los resultados reflejan que la estrategia permitió tejer relatos que emergen de la cotidianidad y el entorno inmediato de los participantes, estableciendo un diálogo entre creación, experiencia estética y territorio. Esta propuesta aporta significativamente a los enfoques pedagógicos que buscan integrar prácticas artísticas urbanas con procesos de escritura creativa, destacando la potencia del barrio como espacio simbólico y narrativos.

Además, como antecedente nacional se tomó la investigación realizada en la Universidad de Antioquia por Castillo y Zuluaga (2020), titulada *Artisanos del lenguaje: un encuentro entre la escritura y la labor artesanal*. Esta propuesta presenta un taller de escritura creativa que tuvo como objetivo articular la noción de la artesanía como “un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea” y el proceso de escritura. De este modo, se enfatiza la importancia de la autocorrección constante en el proceso de escritura, en paralelo con la labor artesanal. Esta investigación es relevante para la investigación pues presenta una visión del proceso de escritura creativa entendido como un ciclo continuo de reescritura, fundamentada desde autores como Daniel Cassany y Roland Barthes. La tesis recopila los resultados finales obtenidos en el taller, donde elementos artísticos como el origami y el bricolaje se articulan a la escritura creativa. Teniendo en cuenta la estructura de los talleres en torno a preguntas que buscaban relacionar ambas

actividades se valieron de conceptos como el color o la forma, y lograron reflejar en los escritos la creación de metáforas y otras figuras literarias.

Por otro lado, en el ámbito internacional se encuentra la tesis de maestría realizada por Dovao, (2021) en la Universidad de Barcelona, titulada *Escritura creativa: propuesta de asignatura optativa para tercero de ESO*. Esta investigación presenta una propuesta didáctica para la creación de una asignatura optativa enfocada en la escritura creativa, cuyo objetivo es fomentar los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes dentro de las competencias. Su relevancia radica en la estructura de su secuencia didáctica, que se desarrolla a lo largo de tres trimestres, abordando los géneros narrativo, poético y teatral y fundamentada desde el autor David Ausubel sobre el aprendizaje significativo. Cada etapa considera la escritura como un proceso que integra la planificación, textualización, revisión, adecuación, coherencia y cohesión incluyendo recursos como la fotografía y el arte para estimular la creatividad. Asimismo, la investigación propone una rúbrica de evaluación que no solo abarca aspectos formales de la escritura, sino que también contempla dimensiones como la comunicación oral, la apreciación literaria y el enfoque actitudinal y plurilingüe relevantes para la investigación y en búsqueda de consolidar el concepto de las competencias narrativas, particularmente la competencia escrita.

Finalmente se ubica la investigación, escrita por Peña Sierra (2018) y titulada *Creando ventanas a nuevos universos: El muralismo como recurso pedagógico para desarrollar la escritura creativa*, es un estudio de investigación-acción participativa de

carácter cualitativo. Su objetivo es potenciar la escritura creativa a través del muralismo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Seminario Menor Santo Tomás de Aquino. Esta investigación resulta relevante para la propuesta, pues introduce la intertextualidad mediante el uso del muralismo como recurso visual. La propuesta de intervención se estructura en cinco talleres de formación artística. El primero se centra en la noción de creatividad a través de sonidos y dibujo; el segundo busca que los estudiantes personifiquen adjetivos asociando emociones con colores, En el tercer taller, los participantes crean personajes utilizando la técnica del collage, mientras que en el cuarto ilustran microrrelatos. Finalmente, en el quinto taller, se lleva a cabo la escritura de una historia corta que integra los conceptos previamente trabajados, como la creatividad, el desarrollo de personajes y la construcción de escenarios. Como cierre de la experiencia, se realiza un mural en la institución educativa, en el que se plasman las vivencias y aprendizajes de los estudiantes. Esta propuesta funciona como un referente de cómo se complementan los procesos artísticos y la escritura en el proceso de creación y la experiencia estética y se fundamentó a través de autores como Patricia Forero desde la conceptualización del arte mural y Jerome Bruner desde la escritura creativa.

En conclusión, Los antecedentes revisados muestran propuestas valiosas que vinculan la escritura creativa con experiencias estéticas, especialmente desde lo literario y lo expresivo. Sin embargo, se evidencian vacíos importantes. En primer lugar, muchas investigaciones privilegian el aspecto creativo, pero no profundizan en el fortalecimiento estructurado de la competencia escrita, omitiendo el análisis de dimensiones como la coherencia, cohesión, planificación, revisión o adecuación textual. En segundo lugar, se

observa que la experiencia estética suele estar abordada desde expresiones artísticas convencionales, desconectadas de las realidades inmediatas de los estudiantes. Es decir, la experiencia estética aparece, en muchos casos, aislada del contexto cotidiano y territorial del sujeto. En este sentido, el arte urbano —como el muralismo o el graffiti— representa un recurso poco explorado que puede generar una conexión directa entre la estética, el entorno y los procesos de escritura. Finalmente, pocos trabajos incorporan herramientas pedagógicas sistemáticas, como matrices categoriales, que permitan evidenciar y evaluar de manera progresiva el desarrollo escritural. Por ello, esta investigación busca aportar una propuesta que integre escritura creativa, experiencia estética situada y análisis pedagógico a través de una matriz categorial, reconociendo el valor del arte urbano como mediador entre la vivencia cotidiana y la producción escrita.

2.2. Referentes conceptuales

En este apartado se desarrollaron las categorías clave que fundamentaron el análisis y la propuesta de investigación. Las categorías se organizaron de manera jerárquica, teniendo en cuenta el objetivo general. En primer lugar la competencia escrita, siendo esta el eje articulador de la propuesta pedagógica y la competencia a fortalecer en el ciclo V, en segundo lugar se ubica la escritura creativa, entendida como la estrategia metodológica que busca el desarrollo de la competencia escrita, en tercer lugar se abordó la experiencia estética la cual actúa como puente entre el análisis de la realidad y la escritura, permitiendo que la

escritura se nutra de la sensibilidad y la reflexión crítica y finalmente el arte urbano que funciona como detonante temático y sensorial dentro de la experiencia estética, siendo un recurso visual y simbólico que inspira la creación escrita y la resignificación del entorno. Cada uno de estos conceptos está estrechamente relacionado con el objetivo de analizar las maneras en las que la escritura creativa y la experiencia estética del arte urbano contribuyen al fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes del ciclo 5.2 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

2.2.1. Competencia escrita

La competencia escrita representa una de las habilidades básicas necesarias para llevar a cabo las competencias comunicativas y permite el desarrollo de la capacidad de un individuo para expresar en forma de texto, ideas, pensamientos y conocimientos mediante el uso del lenguaje escrito, considerando el contexto en el que debe realizarse y el propósito que persiga la comunicación.

En primer lugar, para Colomer y Camps (1996) en su texto: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, el desarrollo de la competencia escrita está evidenciada en un "proceso cognitivo" que va desde la planificación inicial hasta la revisión final del texto. Las autoras manifiestan que la enseñanza de la escritura debe atender tanto al proceso cómo al producto, dejando entrever la necesidad de analizar la competencia escrita desde estos dos componentes.

A su vez, si bien para poder escribir es necesario controlar los parámetros formales de la lengua en cuanto a su **estructuración** y las reglas gramaticales, no se limita sólo a eso, sino que también se encuentra el entramado del **pensamiento** y de la **intencionalidad comunicativa** que resulta de la motivación del escritor, haciendo, por lo tanto, referencia al aspecto social.

Freire (1984). manifestó que “La lectura del mundo viene antes de la lectura de la palabra”(p1), entendiendo que la competencia escrita, en sentido estricto, está mucho más allá de la manipulación o el uso mecánico de palabras; implica un vínculo entre el lenguaje y la realidad, en la medida en que se puede hablar de la posibilidad de reescribir la realidad leída con las palabras escritas. Desde esta concepción Freiriana, saber escribir con competencia significa también saber tener una conciencia crítica que permita no solo la objetivación de la experiencia, sino la reflexión sobre ella y eventualmente la transformación y/o la reescritura de esa experiencia. La competencia de escribir, entonces, no solamente abarca estructuras y normas, sino que dicha competencia escrita se basa en una intención que, en función del contexto, permite una u otra intención y finalidad. Es precisamente en este punto donde se produce la voz propia, donde se ponen en juego no solamente capacidades gramaticales y conceptuales ya de por sí constituidas junto a otras capacidades comunicativas, sino donde se movilizan capacidades de síntesis, de análisis y de reflexión.

Es pertinente señalar que teniendo en cuenta que la competencia escrita también implica una crítica de la realidad, esta competencia se va construyendo conforme a la experiencia vital y el bagaje de saberes que van constituyendo a las personas en su relación

con la sociedad, no solo desde la postura del escritor, si no también desde el lector de la obra. Según Rosenblatt (1978) la competencia escrita se desarrolla precisamente en las "transacciones", no se limita a ser objeto, sino que interactúa con el lector y el escritor y se constituye a partir de sus experiencias vividas y las diferentes lecturas que realizó sobre su propia realidad articulando así una reflexión crítica de la cotidianidad e implicando en el lector una intención comunicativa., tal como lo afirma Rosenblatt (1978):

El poema [...] debe concebirse como un acontecimiento en el tiempo. No es un objeto ni una entidad ideal. Ocurre durante un encuentro, una compenetración, entre un lector y un texto. El lector aporta al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, reúne sus recursos y cristaliza, a partir de la materia de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia, que percibe como el poema. Esto se convierte en parte del flujo continuo de su experiencia vital, para ser reflexionado desde cualquier perspectiva que le resulte importante como ser humano. (p. 12)

Siguiendo a Rosenblatt (1978), la lectura y la escritura son procesos vivos que ocurren en la interacción entre texto y sujeto, mediadas por la experiencia y la subjetividad. Así, la competencia escrita trasciende lo formal para convertirse, como plantea Freire (1984), en un acto de interpretación y reflexión sobre el mundo, donde las vivencias personales se integran en la construcción de nuevos significados.

2.2.2. Competencia escrita y escritura creativa.

¿La escritura creativa promueve el desarrollo de la competencia escritural, desde aspectos estructurales y sociales?

Para desarrollar la anterior pregunta primero es necesario definir la escritura creativa. La escritura creativa no es un concepto cerrado ni un método estático, no se reduce a una técnica compositiva, sino que a través del tiempo ha sido analizada desde diferentes perspectivas, Barthes (1973). en su libro *El placer de leer*, la entiende como un **espacio de transgresión y resignificación**, un ejercicio en el que el lenguaje se maneja en función de construir significado, para transformar. En sus palabras: " la escritura es una realidad ambigua: por una parte, nace, sin duda, de una confrontación del escritor y de su sociedad; por otra, remite al escritor, por una suerte de transferencia trágica, desde esa finalidad social hasta las fuentes instrumentales de su creación" (Barthes, 1973, p. 45). Así, deja sentado que la escritura creativa implica la reflexión e incorporación de las experiencias previas para su composición escrita y que el acto creativo en sí mismo nace y crece de los referentes individuales y la manera en que este los incorpora a su realidad y su sistema de creencias se puede decir que la escritura creativa involucra el aspecto social y la necesidad de reflexión desde la subjetividad.

Por otro lado, Cassany. (1999). en *Construir la escritura*, brinda una noción más estructural de la escritura y descompone el proceso escritural en tres fases principales.

En primer lugar, se encuentra la reflexión, que se entiende en mayor medida desde la **planificación** y que abarca tareas como por ejemplo el formular objetivo, generar ideas y

organizar ideas. La planificación también fue desarrollada por Flower, Hayes, Care, Schriver y Stratman (1989). Los autores mencionan que existen tres tipos básicos de planificación: el primero enfocado en el contenido o tema, el segundo se enfoca en el esquema de escritura y en tercer lugar está la planificación constructiva, que refiere a la reelaboración de los conocimientos, creando nuevos saberes.

En segundo lugar, se encuentra la **textualización**, donde según Cassany (1999), “consiste en la elaboración de productos (outputs) lingüísticos a partir de las representaciones internas” (p.67), así mismo para esta etapa Bronckart, (1985). emplea el término *linealización*, para referirse al proceso a través del cual se transforman los planes e ideas en contenido textual lineal en prosa.

En tercer lugar, **la revisión**, que tiene como objetivo evaluar y ajustar el escrito, según Cassany (1999), el proceso de revisión atraviesa diferentes etapas como el comparar y el diagnosticar para posteriormente elegir la táctica que va a utilizar para la corrección que puede ser reescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas para así finalmente generar el cambio en el texto y pasar de un borrador a un texto final. Si bien las 3 fases anteriores son las principales plasmadas por Cassany (1999), también el autor menciona la importancia de publicar o compartir los textos creados, teniendo en cuenta la dimensión comunicativa del texto, es por ello por lo que se comprende también la **divulgación** como parte del proceso escritural y se refiere a cuando el texto es compartido con la audiencia.

Con lo anterior Cassany nos brinda un proceso escritural, que aplica a la escritura creativa, pero no se limita a ella, es por ello por lo que para profundizar en la escritura creativa se tiene en cuenta el Gotham Writers' Workshop (2003) un programa de educación

para adultos para aspirantes a escritores con sede en la ciudad de Nueva York. en su libro *“Escribir ficción: Guía para narradores”*, destaca cinco elementos esenciales para el ejercicio de escritura creativa: (1) el **personaje**, el cual, según los autores es el núcleo de la historia, pues son aquellos que interactúan con los demás elementos de la ficción y el objetivo es desarrollar los personajes a tal punto que parezcan personas reales, teniendo en cuenta elementos como el deseo, la capacidad de cambiar, una historia u origen, pensamiento, apariencia y un nombre. De la mano de los personajes se encuentra (2) **El escenario** que se constituye como el mundo en el cual habitan los personajes, los dota de un contexto. **Por otro lado, esta (3) la trama** que hace referencia a la secuencia de eventos organizados para crear significado, tensión y resolución, según los autores la trama tiene el objetivo de aportar coherencia a la ficción y proponen una estructura específica compuesta por crisis, clímax y consecuencias y sigue el hilo clásico de la narración de inicio, nudo y desenlace. Asimismo, los autores destacan (4) **las descripciones** que según los autores son *“cualquier cosa que cree una imagen en la mente del lector”*, estas descripciones son las que hacen mantener a el lector concentrado en el texto, pues esta capacidad de imaginar a través de las palabras mueve la emoción del lector y los autores proponen que para estas descripciones se deben tener en cuenta los cinco sentidos humanos, la precisión y el uso de figuras retóricas. Finalmente, el (5) **tema** que es el “contenedor de la historia” es aquel que mantiene todos los elementos antes mencionados en su lugar y genera un propósito en la narrativa, los autores mencionan la importancia de conocer el tema (por ejemplo, un tema puede ser la guerra), es necesario investigar sobre el tema y tenerlo muy claro.

Así, la escritura creativa fue para la presente investigación una rama de la competencia escritural que permitió generar propuestas pedagógicas no solo desde la estructura, mejorando la forma en que organizamos y expresamos ideas (aspecto estructural), sino que también se convierte en una herramienta para la construcción de significado y la exploración de la subjetividad. Una herramienta de reflexión de la identidad propia y el mundo que se habita dentro de las posibilidades literarias es en sí misma un ejercicio de auto interpretación, una forma de decir "esto soy yo" y esto es lo que tengo por decir a través de la creación.

En este punto, resulta fundamental esclarecer que el proceso escritural propuesto por Cassany, D. (1999) se configuró como un marco estructurado para orientar metodológicamente los talleres diseñados. Este enfoque permitió desarrollar sistemáticamente la competencia escrita, centrándose específicamente en la escritura creativa como proceso cognitivo. La propuesta de Cassany establece etapas claramente definidas que incluyen la planificación, textualización, revisión y divulgación, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes herramientas concretas para organizar sus ideas, plasmarlas de manera coherente y perfeccionar sus textos mediante procesos iterativos de mejora.

No obstante, durante el diseño de los talleres también se consideraron los cinco elementos destacados por Gotham Writers' Workshop (2003). Si bien el proceso escritural planteado por Cassany constituye un eje estructurador sólido, para aterrizar específicamente en la escritura creativa, estos cinco elementos —personaje, escenario, trama, descripciones y tema— permitieron conectar directamente dicho proceso escritural con las particularidades de la creación literaria.

Entonces, ¿cómo hacer que en el aula se trabaje la escritura creativa desde su aspecto estructural y social? ¿Cómo articular ese análisis de la realidad y darle un espacio de reflexión dentro de los talleres?

Por otro lado, respecto al aspecto social, es imprescindible reflexionar sobre la noción de experiencia estética y su vínculo con la escritura creativa en el contexto del presente proyecto de investigación. La experiencia estética, entendida como la apreciación sensible y la respuesta emocional e intelectual ante expresiones artísticas, permite que los estudiantes establezcan conexiones significativas entre sus vivencias personales y el acto de escribir. Este vínculo transforma la escritura en un proceso dialógico donde el estudiante no solo plasma su realidad, sino que la reinterpreta y reconstruye a través del lenguaje. Los talleres implementados buscaron deliberadamente crear espacios donde esta experiencia estética pudiera manifestarse mediante actividades que estimularan tanto la percepción sensorial como la reflexión crítica sobre el entorno social de los participantes.

2.2.3. La escritura creativa y la experiencia Estética

Para tejer la relación entre escritura creativa y experiencia estética es importante conceptualizar la experiencia estética. Primero hay que detenerse en la idea de "experiencia" en sí misma. Larrosa (2006). la define como "eso que me pasa", una noción que, lejos de ser un concepto estático, involucra una transformación del sujeto. En su análisis, Larrosa distingue tres principios esenciales: la exterioridad, porque la experiencia viene desde fuera;

la alteridad, porque implica un encuentro con lo que es distinto a uno mismo; y la alienación, porque lo que sucede no nos pertenece del todo. Entendiendo que la experiencia necesita un sujeto y algo que ocurra con o para este. La autora también señala que la experiencia no es solo un impacto externo, sino algo que afecta y modifica internamente: aquí entran en juego la reflexividad (lo que me pasa me lleva a pensar en mí mismo), la subjetividad (se mezcla con mis ideas, emociones y recuerdos) y la transformación (cambia mi manera de ver, sentir o pensar).

Cuando una experiencia proviene de un objeto artístico, entramos en el terreno de la experiencia estética. Entonces, además de los referentes que hemos adquirido a través de nuestra vida en diferentes contextos, los encuentros sensibles que surgen desde la contemplación y la reflexión están directamente relacionados, la mayoría de las veces, a nuestras experiencias sensibles y la construcción de nuestros recuerdos consolidados como referente y que implican un proceso de interpretación y/o experiencia sensible.

Desde la perspectiva de la fenomenología, Dufrenne (2017) caracteriza claramente esta conexión como una relación particular entre el espectador y el trabajo, pues el objeto estético se hace enteramente objeto de la percepción, posibilitando la aparición de un mundo. A partir de la anterior ya que es el proceso de contemplación y previo es el que permite a aquel llegar a la sensibilidad perceptiva pero no solo eso, sino que como dijera Gadamer, desde la hermenéutica, hay un cariz dialéctico en la experiencia; no solo se trata de ver o leer, es un encuentro que nos interpelaría y nos transformaría.

Avanzando entonces en lo que convoca a esta investigación, se concibe la experiencia estética como el proceso en el que el sujeto se ve alterado y reinterpretado a través del arte.

Yendo más allá de la mera identificación o de los aspectos conceptuales de una pieza, es la relación que se teje justamente en el momento de la contemplación poniendo al arte al sometimiento de la percepción y las motivaciones emocionales del intérprete lo que construye la experiencia estética. Aquí entra la categorización de Jauss (1987, p 61- 78). quien describe la experiencia estética en tres dimensiones clave:

- Poiesis (experiencia estético-productiva): No se trata solo de recibir pasivamente una obra, sino de participar en su construcción de significado. En el contexto de la escritura, esto se traduce en el acto de escribir como un ejercicio de apropiación y reformulación del mundo.
- Aisthesis (experiencia estético-receptiva): Es la capacidad de la obra para renovar la percepción de la realidad. La escritura creativa permite transformar lo cotidiano, romper con la mirada automática y descubrir nuevos significados.
- Catharsis (experiencia estético-comunicativa): Más allá del impacto emocional, esta dimensión vincula la obra con la identidad del sujeto y con las normas sociales. Es a través de la escritura que el individuo puede reflexionar sobre su lugar en el mundo, explorar sus propios límites y cuestionar lo establecido.

Desde esta perspectiva, la experiencia estética no solo es una herramienta de análisis de la realidad, sino también un detonante para la exploración personal dentro del proceso escritural.

Teniendo en cuenta la relación que se ha construido entre la competencia escrita, la escritura creativa y la experiencia estética, resulta necesario reflexionar sobre el arte urbano como vehículo detonante de la sensibilidad en lo que atañe a esta investigación.

2.2.4. La experiencia estética del arte urbano.

Entendiendo que la experiencia estética es un camino para desarrollar el aspecto social de la competencia escrita, para cuestionar lo que nos rodea y transformar nuestra manera de relacionarnos con el mundo, el arte urbano es un lugar de reflexión perfecto para explorar.

El arte urbano —o street art— no solo ocupa el espacio público, lo resignifica. Es la manifestación humana de la expresión motivada con discursos trascendentes o no. En cada muro, existen códigos y motivaciones personales que terminan cohabitando el espacio y desarrollando un fenómeno social, detrás de cada manifestación mural, stencil o grafiti hay una voz personal que ha tomado una manifestación gráfica que le permite hacer parte del mundo y resignificar su experiencia desde ello.

Silva (2006). conceptualiza el arte urbano como una expresión fundamental en la construcción simbólica y narrativa de la ciudad. El autor menciona que "*La ciudad posee motivos suficientes para que de ella se ocupen las ciencias de lo simbólico que aparecen en escena...*" Silva (2006, p 15). Es decir, las intervenciones artísticas con las que cuentan los espacios públicos de la ciudad enriquecen lo que el autor nombra *imaginarios colectivos* y se establecen como un **lenguaje visual** que refleja y moldea la identidad urbana. La cotidianidad es parte esencial del proceso de construcción de la identidad urbana "*Ver, oler, oír, pasear,*

detenerse, recordar, representar, son atributos que deben ser estudiados en cada ciudad"

Silva, A. (2006, p 15). y el arte urbano se posiciona como uno de esos elementos de la cotidianidad.

Por otro lado, Para Silva (2006). el arte urbano no tiene un carácter netamente estético, también es un dialogo social colectivo. La idea de que *"la ciudad está abierta a ser recorrida, y tales confrontaciones con la urbe van generando las múltiples lecturas de sus ciudadanos"* (Silva 2006, p 77) implica que el arte en el espacio público como las pinturas, grafitis y otras intervenciones actúa como un medio de interacción, interpretación y cuestionamiento del orden urbano. En esta misma línea De Diego (2000) enfatiza su carácter contrahegemónico, según el autor el arte urbano es una práctica que cuestiona las leyes del espacio público y saca la producción artística de los circuitos tradicionales del arte, dotándola de un carácter político Al intervenir en el espacio público sin mediaciones, el arte urbano rompe con la validación institucional y se convierte en una forma de expresión accesible y directa. Entonces, si se tiene la noción de la voz propia y además existe un medio de expresión, es muy probable que los estudiantes decidan abordar su propio ser desde el reconocimiento en los ejercicios creativos para los que se articula la capacidad escrita, el pensamiento crítico y la expresión gráfica, valiéndose así no solo de su propia sensibilidad sino tejiendo puentes con diferentes códigos de expresión artística y social.

En otras palabras, es un lenguaje que habla desde las calles y para quienes las habitan, y precisando su pertinencia en la investigación, para tejer la relación de los estudiantes con su contexto dentro de la construcción de procesos identitarios es indispensable que entiendan

que hacen parte de un lugar, se identifiquen o no con este, existe un mundo fuera del que se hace parte, tener conciencia del acto leer el contexto y reflexionar sobre las imágenes y códigos que construyen el entorno y hacerlo algo cotidiano permite ampliar el espectro de análisis y acercarnos a la experiencia estética.

En conclusión, la competencia escrita no solo exige dominio de la lengua y sus estructuras (aspecto estructural), sino que también es un espacio de exploración, reflexión y construcción de sentido. Desde esta perspectiva, la escritura creativa como parte de la competencia escrita nos brinda la posibilidad de fortalecer la competencia escrita desde su aspecto estructural y social. En primer lugar, a través del proceso escritural y en segundo lugar de la experiencia estética del arte urbano, lo cual amplía la noción de expresión escrita, integrando elementos estéticos y experiencias sensibles que resignifican tanto lo individual como lo colectivo desde el análisis de la urbanidad.

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

Este apartado tuvo como objetivo describir el proceso metodológico utilizado para realizar la presente investigación con estudiantes del ciclo V del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, pertenecientes al programa Días y Noches de Amor y

Pazsiempre. En primer lugar, se abordó la conceptualización del tipo de investigación (IAE). En segundo lugar, las 4 fases de la investigación aplicadas dentro del campo de las Investigación Acción educativa (IAE) y finalmente se abordaron los instrumentos de investigación que mediaron el proceso de ejecución de la investigación.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se plantea desde el enfoque de una investigación acción educativa que utiliza recursos de investigación cualitativos y cuantitativos. la Investigación Acción Educativa (IAE) según M. Martínez Miguélez (2000) en su artículo titulado “la investigación-acción en el aula” no solo posiciona a los actores del contexto como objetos de estudio, sino que los considera como *coinvestigadores*, promoviendo un enfoque de compromiso en la educación que vincula la ocupación y la libertad del ser. En este sentido, define la Investigación Acción como un enfoque experimental dentro de las ciencias sociales, sustentado por programas de acción social, y con Kurt Lewin como uno de sus principales exponentes.

Además, esta modalidad de investigación da espacio al uso de la ingeniería social, destacando la importancia del diagnóstico en la investigación científica y en el proceso mismo de la Investigación Acción, lo que le permite al investigador cohabitar la experiencia reflexiva con los participantes de la acción. Más allá de la identificación de necesidades, el investigar con esta perspectiva permite trabajar en función de estas para transformar y construir desde los hallazgos de la investigación.

Un elemento fundamental dentro de la Investigación Acción educativa (IAE) es la transformación del docente mediante el ejercicio de la autocrítica, esto para desaprender los roles hegemónicos establecidos en los procesos educativos y generar un impacto positivo en el contexto educativo del que se hace parte con miras a la emancipación y la promoción del pensamiento crítico. Dicho proceso se articula en referencia a la "epistemología de la práctica" de Schön (1987), propiciando la reflexión en la acción, la resolución de problemas del contexto y la organización de vínculos horizontales para la construcción del conocimiento dentro y fuera del aula. La investigación se somete a un riguroso estudio y análisis, teniendo en consideración que el método de investigación debe estar supeditado por el objeto de estudio y sus matices.

En este enfoque el problema de investigación es delimitado por el docente, quien también define el análisis, el plan de acción y la evaluación en relación con el contexto, pero que actúa con los estudiantes con la perspectiva de co-investigación, buscando eliminar la brecha entre la investigación educativa y el trabajo cotidiano en las aulas. Al adoptar una postura exploratoria frente a las dinámicas del contexto educativo, se da lugar a una investigación enraizada en la cotidianidad educativa, lo que mejora la capacidad analítica frente a los desafíos pedagógicos y afianza el proceso a través de diferentes etapas, dando lugar al análisis y reconocimiento del contexto durante el desglose de la investigación.

3.2. Etapas de investigación

En el presente apartado se presentan las diferentes etapas que conforman la investigación acción educativa y cómo se aplicaron en la presente investigación. Alineados a la investigación-acción educativa, se toma como base M. Martínez Miguélez (2000, p 32-35), en el cual el autor propone las etapas para la investigación acción educativa. Estas etapas se agruparon en 4 fases para la presente investigación y se llevaron a cabo de la siguiente manera:

Etapa 1: Identificación del problema y diseño General del Proyecto: Una vez identificada la población a través del proceso de observación y la aplicación de la encuesta (ver anexo 3), y teniendo en cuenta el problema debe trascender el interés docente y responder al contexto se aplicó la prueba diagnóstica compuesta de 3 partes con el fin de identificar el problema de investigación. Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstico y la observación se definió la competencia escrita como el área de estudio, posteriormente se definió el esquema de investigación teniendo en cuenta las etapas aquí presentadas. Los instrumentos de recolección de datos para esta etapa fueron la encuesta, entrevista, diarios de campo y las 3 pruebas diagnósticas.

Etapa 2: Recolección de la información necesaria y Análisis del Problema: Dentro de la IAE no existe un procedimiento específico o técnica concreta para la recolección de información, ya que la pertinencia de esta está orientada al enfoque que tiene el problema y la hipótesis, es por esto por lo que para la presente investigación se hizo uso de

instrumentos de recolección de datos como diarios de campo, observación participativa, encuestas y prueba diagnóstica. Una vez recogida la información e identificada la problemática relacionada a la competencia escrita se realizó el análisis de los resultados obtenidos para determinar, gustos, preferencias y relación de los estudiantes con la competencia escrita, así mismo se realizó la revisión de investigaciones relacionadas con la competencia escrita para determinar el estado de la investigación y así mismo realizar la delimitación del problema, la justificación y establecer la pregunta problema.

Etapa 3: Categorización de la Información, estructuración categórica y plan de acción: Durante esta etapa se realizó la categorización de la información recolectada a través de la agrupación, este proceso requirió un análisis orientado en la utilidad que tienen los datos y la reflexión de estos en torno a la pregunta de investigación. Posteriormente y teniendo en cuenta la interpretación lógica de los datos se establecieron como categorías la escritura creativa, como parte de la competencia escrita y la experiencia estética y el proceso escritural como parte de la escritura creativa. Finalmente, la información que fue recopilada y categorizada fue el punto de partida para el diseño y ejecución de un plan de acción.

Etapa 4: Evaluación y cierre: En la etapa evaluativa se sintetizó y analizó la información obtenida, verificando si los resultados solucionaron el problema inicial. Se presentaron hallazgos mediante un informe que documenta todo el proceso. Se diseñó una rúbrica basada en los indicadores de la matriz categorial como instrumento de medición y se utilizaron como instrumentos de recolección de datos los talleres resultantes de cada una de las intervenciones.

3.3. Matriz Categorial:

A continuación, se presenta la matriz categorial que orientó el diseño de la propuesta, tomando como base el proceso de escritura planteado por Cassany, D. (1999). Para los aspectos específicos de la fase de planificación, se incorporaron también los aportes de Gotham Writers' Workshop. (2003). La categoría proceso escritural - escritura creativa se definió como el eje que organiza la secuencia de las intervenciones y orienta los resultados esperados a nivel estructural, con un énfasis particular en el fortalecimiento de la coherencia textual. Adicionalmente, se consideraron las categorías propuestas por Jauss, H. R. (1987). en torno a la experiencia estética, las cuales fueron articuladas con la temática seleccionada para la propuesta: el arte urbano. Esta categoría se entiende como una herramienta pedagógica para conectar la realidad de los estudiantes con su proceso de escritura, promoviendo la dimensión social de la producción textual

Eje	Categoría	Subcategoría	Indicador	Autores
C O M P	Proceso escritural -	Planificación	-Crea personajes y escenarios con desarrollo físico, psicológico y trasfondo completo para integrarlos coherentemente en sus producciones escritas - Define el tema central, tipología textual, propósito y audiencia específica para sus producciones escritas -Elabora un esquema que guíe la trama de sus producciones escritas.	Cassany, D. (1999) y Gotham

E T E N C I A E S C R I T U R A I T U R A L	Escritura creativa	Textualización	-Construye párrafos cohesionados que mantienen un hilo conductor claro, empleando conectores apropiados en sus producciones escritas. - Utiliza un lenguaje descriptivo que permite evocar imágenes mentales en el lector.	Writers' Workshop. (2003)
		Revisión y divulgación	- Evalúa críticamente su propia producción textual para verificar la coherencia con el propósito comunicativo inicial, realizando ajustes que optimicen el cumplimiento de la intención comunicativa -Presenta un texto que organiza la información de forma clara y coherente, utilizando un lenguaje accesible y adaptado al público objetivo.	
	Experiencia estética del arte urbano	Poiesis (experiencia básica estético-productiva)	-Crea producciones propias en las que es posible recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen (Arte Urbano), evidenciado su papel activo como co-creador de significados	Jauss, H. R. (1987).
		Aisthesis (experiencia básica estético-receptiva):	-Expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias	
		Catharsis (experiencia básica estético-comunicativa.):	-Suscita en sus producciones sensaciones frente a la imagen (arte urbano) donde el arte urbano funciona como detonante para expresar reflexiones críticas sobre su cotidianidad	

CAPÍTULO IV – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se desarrolló la etapa 3 del proceso de investigación-acción educativa, denominada “*categorización de la información, estructuración categórica y diseño del plan de acción*” según Martínez Miguélez (2000). El capítulo, de carácter eminentemente pragmático se enfocó en lo que se denomina “plan de acción” y tuvo como propósito formular una estrategia pedagógica que respondiera al problema identificado, el cual se centra en la necesidad de fortalecer la competencia escrita en los estudiantes.

La propuesta pedagógica se estructuró a partir de tres fases del proceso escritural propuestas por Cassany (1999): (1) planeación, (2) textualización y (3) revisión y divulgación. Estas etapas orientaron tanto el desarrollo de las actividades como la construcción del producto final. Asimismo, se incorporaron los elementos fundamentales de la escritura creativa sugeridos por Gotham Writers' Workshop (2003): personajes, escenario, trama, descripciones y tema. Finalmente, la experiencia estética del arte urbano, según Jauss (1987), atravesó todos los talleres a través de sus tres categorías: *poiesis*, *aesthesis* y *catharsis*.

Considerando las particularidades del contexto durante la intervención pedagógica, se diseñó un proyecto de aula compuesto por ocho sesiones prácticas en formato de taller, orientadas al desarrollo de habilidades escriturales y como producto final del proyecto se estableció una narración original por parte de cada estudiante. La propuesta se fundamentó en las categorías clave desarrolladas en el marco conceptual: la competencia escrita, la escritura creativa y la experiencia estética del arte urbano.

4.1. Fase 1 Planificación: En el mundo de las ideas- construyendo mi boceto

La fase de planificación teniendo en cuenta a Cassany, D. (1999) y Gotham Writers' Workshop (2003): tuvo como objetivo la construcción de ideas, elección de temática, propósito, audiencia, creación de personajes y escenario y la elaboración de un esquema de escritura que permite organizar la trama de la producción escrita.

Intervención 1 “En la búsqueda del alter ego”: La sesión tuvo como objetivo la creación de personajes teniendo en cuenta los elementos de la escritura creativa y la narración propuestos por Gotham Writers' Workshop (2003) dentro de la etapa de planificación, a partir del reconocimiento de su experiencia estética del Arte urbano mediante fotografías y conceptos que sirvieron como inspiración para diseñar sus propios personajes en el universo del arte urbano. (ver anexo 8)

El proceso didáctico se estructuró en tres fases secuenciales. Inicialmente, se implementó una categorización arquetípica de personajes (protagonista, antagonista, secundario y aliado del protagonista) mediante una actividad donde ocho estudiantes clasificaron personajes reconocibles de obras literarias y cinematográficas, identificando sus características y funciones dentro de las narraciones.

Posteriormente, se articuló la experiencia estética del grafiti como recurso semiótico para la creación de los propios personajes. Los estudiantes asignaron a sus personajes elementos identitarios propios del arte urbano:

- El **tag**: símbolo de marcación y representación personal que funciona como identificador único del personaje, generalmente manifestado como firma, gráfico o onomatopeya encriptada.
- El **carácter**: representación visual recurrente que constituye la materialización gráfica del personaje.
- La **bomba**: expresión caligráfica estilizada y codificada del nombre o identidad del personaje.

Este proceso de apropiación de códigos del grafiti bogotano tuvo como objetivo desarrollar competencias expresivas mediante la asignación de cargas semióticas a sus creaciones, potenciando las posibilidades enunciativas desde la escritura creativa.

Finalmente, los estudiantes respondieron un cuestionario de once preguntas que abarcó dimensiones físicas, psicológicas y contextuales (género, edad, fortalezas, debilidades, residencia, rasgos psicológicos, entre otros) de los personajes en creación. Estas preguntas tuvieron como objetivo la creación de personajes con características que permitan su evolución narrativa.

La sesión concluyó con una breve socialización de los personajes creados y se evaluó mediante una rúbrica fundamentada en las subcategorías de la experiencia estética y el proceso escritural en su fase de planificación y teniendo en cuenta los indicadores de la matriz categorial. (ver anexo 16)

Intervención 2 “Cartografía Urbana”: La sesión tuvo como objetivo identificar de qué manera la experiencia estética en el grafiti facilita en los estudiantes la elección del tema

audiencia y el propósito del texto. Teniendo en cuenta los elementos propuestos por Gotham Writers' Workshop (2003)

El desarrollo de la sesión se llevó de la siguiente manera: En primer lugar se les solicitó a los estudiantes llevar 4 fotografías de los grafitis que llamaron su atención durante recorridos habituales con el fin de realizar una reflexión sobre la ciudad desde su propia mirada en función de la lectura de los espacios simbólicos mediante el código del grafiti como posibilidad de lectura del espacio público, para dar inicio al espacio se llevó a cabo una pequeña socialización de las fotografías y experiencias de los estudiantes en relación con la actividad teniendo en cuenta pregunta orientadoras cómo: ¿Cómo fue la experiencia de fotografiar sus recorridos? ¿Encontró detalles que jamás había visto a pesar de caminar siempre en los mismos lugares?

Como segundo momento de la intervención se mostraron a los estudiantes 4 fotografías de murales con temáticas diferentes (feminismo, política, medios masivos de comunicación y libertad de expresión) (ver anexo 9), y mediante socialización grupal se asignaron características desde los rasgos principales de cada una de las piezas ilustradas.

Finalmente, de manera individual, los estudiantes analizaron diversas fotografías y completaron el taller asignando una temática, un propósito y una audiencia a cada imagen, con el objetivo de resaltar la importancia de tener claridad sobre qué se quiere comunicar, cómo y para quién. Al finalizar esta actividad, los estudiantes eligieron su propio tema, propósito y audiencia para el escrito en construcción. La sesión se evaluó mediante la rúbrica basada en las subcategorías de la experiencia estética, y el proceso escritural en la fase de planificación, teniendo en cuenta los indicadores allí mencionados.

Intervención 3 “*Uniendo arte y palabra*”: La intervención tuvo como objetivo identificar de qué manera la experiencia estética en el graffiti facilita a los estudiantes la comprensión de las diferentes tipologías de textos literarios y las herramientas que se utilizan para la elaboración de este tipo de textos. Es importante mencionar que la tipología textual es clave para el momento de planificación, pues es la que nos brinda las pautas para la realización de un esquema. (ver anexo 10)

La sesión se desarrolló a través de la comparación entre las tipologías y herramientas propias del arte urbano y aquellas que ofrece la literatura en el ámbito de la escritura creativa. Como primer momento, cada estudiante recibió un papel en el que se le asignaba una tipología, ya fuera literaria —como texto narrativo, poético, dramático, entre otros— o perteneciente al arte urbano —como stencil, mural, paste-up, entre otros. Se realizó una breve explicación de cada tipología y, a medida que avanzaba la actividad, los estudiantes debían identificar a cuál tipología correspondía el texto o la imagen que les había sido asignado. Esta dinámica tuvo como objetivo afianzar la conceptualización de las distintas tipologías textuales.

En segundo lugar, los estudiantes iniciaron la elaboración del taller planteado, en el cual se les incorporó una tabla que contrastaba las tipologías textuales y las herramientas propias del arte urbano y de la literatura. En grupos, realizaron una comparación con el objetivo de mostrar cómo el proceso escritural también cuenta con herramientas y tipologías, al igual que el proceso de pintar. A partir de esta actividad, los estudiantes

respondieron tres preguntas orientadas a reflexionar sobre la relación entre imagen y palabras, con el fin de reforzar la importancia de tener clara la tipología y las herramientas dentro del marco de la planificación para la escritura de un texto. Un ejemplo de las preguntas fue: *¿Cómo puedes usar la escritura para crear imágenes en la mente del lector, similar a como el grafiti crea imágenes en el espacio público?* Cada estudiante resolvió las preguntas de manera individual.

Finalmente, cada estudiante eligió una tipología del arte urbano y una tipología textual, seleccionadas según su propio criterio estético, para reflexionar y profundizar en torno a ellas. La investigación se orientó al análisis de la estructura, las herramientas características de cada tipología y la búsqueda de ejemplos representativos.

La sesión fue evaluada mediante una rúbrica basada en las subcategorías de la experiencia estética y en el proceso escritural en la fase de planificación y los indicadores allí anteriormente. (ver anexo 16)

Intervención 4 “*Diagrama la trama*”: esta intervención tuvo como finalidad la construcción de un “*Plot Narrativo*” para identificar de qué manera la experiencia estética en el arte urbano facilita a los estudiantes la construcción de diagramas o esquemas en el proceso de planificación textual para facilitar la coherencia textual (ver anexo 11). Es importante mencionar que se utilizó el diagrama de la tipología narrativa, teniendo en cuenta que en el taller anterior el 87% de los estudiantes eligieron la tipología narrativa para la realización de su escrito.

La sesión se desarrolló en primer lugar, con la intención de mostrar a los estudiantes las partes fundamentales de la trama (inicio, nudo y desenlace) de una historia. La docente en formación propuso un final para una historia y cada uno de los estudiantes construyó un relato corto empezando a narrar desde el desenlace.

Posteriormente se realizó la explicación de los componentes del plot teniendo en cuenta lo mencionado por Gotham Writers' Workshop (2003) y través del uso de ejemplos (Exposición, conflicto, acciones en crescendo, clímax, acción en decrecendo y resolución) una vez esclarecidos los conceptos e identificadas las partes de una historia cada uno de los estudiantes creó un diagrama desde los puntos más relevantes de su trama.

La experiencia estética del arte urbano se articuló al presente taller a través de lo que se denominó “la maleta del artista”. Para ello, se colocó una maleta en la parte de atrás del aula con detonantes estéticos del arte urbano tales como: Aerosoles, boquillas, vinilos, brochas, fanzines, libros, trapos con pintura, ropa con pintura. Los estudiantes pudieron acercarse y sacar los objetos de la maleta, esto con el fin de permitir a los estudiantes relacionar sus escritos con la cotidianidad de un artista urbano, desde su maleta. La sesión fue evaluada mediante una rúbrica basada en las subcategorías de la experiencia estética y en el proceso escritural en la fase de planificación. (ver anexo 16)

4.2. Fase 2 textualización: ¡Manos a la obra! De los pensamientos a los trazos

Teniendo en cuenta a Cassany (1999), es objetivo de la etapa de textualización consistió en transformar las ideas planificadas en un texto coherente y organizado, eligiendo las palabras y estructuras adecuadas para el propósito comunicativo y teniendo a cuenta Gotham Writers' Workshop (2003) quienes plantean la importancia de la descripción dentro de la escritura creativa. para ello se llevaron a cabo dos intervenciones de la siguiente manera:

Intervención 5 "Escribir la imagen: primeros trazos del relato": La intervención tuvo como objetivo iniciar la fase de textualización, utilizando la experiencia estética del arte urbano como recurso para que los estudiantes transformen sus bocetos en producciones escritas.

La sesión se diseñó teniendo en cuenta que la sesión anterior los estudiantes se relacionaron de manera tangible con objetos propios de la realización del arte urbano, inició con una pregunta orientadora: ¿Qué sensación le emite el olor del aerosol? a la que cada estudiante debía responder con dos palabras, con el fin remitirse a la experiencia sensorial y sintetizar una sensación con palabras, lo que en términos escriturales requiere de un nivel alto de reflexión desde la experiencia estética. (ver anexo 12)

Una vez evocadas las nociones sensibles de la experiencia, se entregó a cada estudiante el material recopilado durante la fase de planificación y se proyectó una fotografía de una obra de arte urbano, realizada por un artista local en el cual se evidenciaba una casa del barrio lucero alto de Bogotá con un graffiti de una persona leyendo y en la foto se veía

una mascota en la entrada de la casa (ver anexo). Esta imagen se escogió teniendo en cuenta que no solo el contenido del graffiti incentivaba la lectura, sino que también el contexto de la fotografía contaba con características muy propias de un barrio de bajos recursos económicos. A partir de esta imagen, los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio de **écfrasis**, entendido como la descripción escrita de una obra visual con el propósito de interpretarla, evocarla o expandir su significado, dando así inicio a su proceso escritural.

Se aclaró que esta imagen servía como detonante para comenzar la escritura, pero que era fundamental tener en cuenta todos los talleres previos sobre el proceso escritural, de modo que en sus textos se reflejara el recorrido formativo y las herramientas trabajadas anteriormente. La sesión fue evaluada siguiendo los criterios establecidos para la fase de textualización y las subcategorías de la experiencia estética (ver anexo 17)

Intervención 6 “Entre las paredes y la escritura”: En esta intervención se integraron elementos audiovisuales, arte mural y escritura creativa y como objetivo finalizar la etapa de textualización utilizando la experiencia estética de 2 obras y videos-documentales recopilados por artistas urbanos en la realización de murales (ver anexo 13)

La sesión inició motivando al grupo a pensar en el concepto de galería. A partir de preguntas detonantes como ¿Qué es una galería? y ¿Alguna vez has estado en una galería de arte?, se estableció la idea de que el aula podría convertirse en un espacio expositivo, al igual que lo hace la ciudad a través de sus muros intervenidos con arte urbano, entendiendo que cualquier espacio físico funciona como ventana comunicativa del arte.

Durante el desarrollo la docente en formación transformó el salón en una galería visual mediante tres videobeams: En uno de ellos se proyectaron videos documentales realizados por artistas urbanos, los cuales mostraban el proceso de creación de murales y los contextos sociales que los inspiraron y en los otros dos proyectores se presentaron imágenes de murales ubicados en dos escenarios específicos: una cárcel y una habitación y los estudiantes utilizaron el tiempo de la sesión para analizar la imágenes y video y dar finalidad a la sus narraciones y con ello a la fase de textualización. La sesión fue evaluada siguiendo los criterios establecidos en la rúbrica para la fase de textualización y las subcategorías de la experiencia estética (ver anexo 17)

4.3. Fase 3 Revisión y divulgación: Lijando la escritura para nuestra galería urbana.

La fase 3 tuvo como objetivo principal la revisión del texto, entendida como el proceso de evaluación y ajuste del escrito, de acuerdo con Cassany (1999). Asimismo, se otorgó especial importancia al carácter comunicativo del texto al incluir la etapa de divulgación, en la que los estudiantes comparten sus producciones. Este momento permite que la interacción no se limite únicamente entre el escritor y el texto, sino que también se extienda entre el texto y los lectores, enriqueciendo así el proceso comunicativo y el sentido social de la escritura.

Intervención 7 “últimos retoques para la firma final”: Teniendo en cuenta los logros alcanzados durante el desarrollo de la propuesta esta sesión tuvo como objetivo realizar el

proceso de revisión textual. Inició con una actividad visual donde las estudiantes identificaron errores de coherencia en una imagen animada, abriendo el diálogo sobre la importancia de la claridad en la comunicación, la intención comunicativa, la manera en que los mensajes pueden perderse por errores, en este caso de la imagen y el papel del código en la comunicación. (ver anexo 14)

Posteriormente, se explicó el taller de revisión, enfocado en la identificación de errores en forma y contenido de las narraciones realizadas por los estudiantes durante la etapa de textualización.

La sesión tuvo dos momentos: una primera parte de revisión individual y una segunda de revisión por parejas, donde intercambiaron textos y se brindaron retroalimentación y la revisión se realizó a través de un taller con preguntas que guiaran el proceso de revisión tales como: ¿La idea principal del texto es clara? ¿Identificaste errores gramaticales? ¿La estructura es lógica? ¿El texto cumple con el tema y propósito planteados durante la fase de planificación? entre otras. El taller fue evaluado en relación con la rúbrica de evaluación creada para la fase de revisión y divulgación y tuvo en cuenta también las subcategorías de la experiencia estética (ver anexo 18)

Intervención 8 “Galería urbana”: La sesión tuvo como objetivo cerrar el proyecto de aula mediante una actividad de divulgación que articuló texto e imagen. En primer lugar, se realizó una reflexión sobre la importancia de la claridad del mensaje y su impacto en el lector desde la perspectiva que el escritor no solo escribe para sí mismo, sino que la escritura es un proceso comunicativo en el que el lector hace parte, es por ello que la galería urbana sería el

escenario para compartir el texto con el lector y evidenciar su función comunicativa. (ver anexo 15)

La docente en formación organizo a los estudiantes teniendo en cuenta las temáticas de las narraciones creadas durante las fases anteriores. Los grupos se dividieron en las siguientes temáticas: **Animales, Política e igualdad, Creación-expresión e Introspección**

La actividad consistió en que cada uno de los participantes de cada grupo dio una sinopsis de su narración, con el fin de potenciar la capacidad de síntesis y abstracción individual y posterior las sinopsis se realizó una votación interna de cada grupo para que cada uno de los grupos selecciona el texto que consideraron más representativo de su temática motivando la escucha atenta, la argumentación y la toma colectiva de decisiones.

Posteriormente los grupos crearon una imagen en cartulina utilizando plantillas de stencil, como representación visual del texto elegido. Este ejercicio artístico permitió invertir la creación y llevar la palabra a la imagen, dando paso a la experiencia estética desde la producción artística. Con las imágenes creadas el aula de clase se convirtió en una galería urbana y se pegaron las diferentes muestras artísticas en la pared. Se realizó el recorrido y cada grupo hizo la lectura de la narración escogida, después se escucharon las opiniones de sus compañeros. Durante esta lectura los estudiantes también explicaron los diferentes elementos que componen la imagen y su intención comunicativa. Este escenario es un momento para reunirse en torno a la lectura del otro en un ambiente de respeto y seguridad emocional.

Finalmente se realizó una evaluación a el espacio por parte de los estudiantes y cada estudiante manifestó los impactos que tuvo el proyecto del aula a nivel personal y en su proceso académico. (ver anexo 18 y 19)

CAPÍTULO V - ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo tuvo como objetivo el análisis de los resultados de la implementación de los talleres diseñados para fortalecer la competencia escrita a través de la escritura creativa y la experiencia estética del arte urbano. Se desarrolla teniendo en cuenta las fases de implementación plasmadas en el apartado anterior y que se basan en las etapas de proceso escritural: (1) planificación, (2) textualización, y (3) revisión y divulgación propuestas por (Cassany 1999) y los elementos para la escritura creativa propuestos por Gotham Writers (2003). Así mismo, durante las 3 fases presentadas se evalúa la experiencia estética del arte urbano teniendo en cuenta las categorías planteadas por Jauss (1992) (poiesis, aesthesis y catharsis).

El análisis de resultados tuvo como guía el enfoque planteado por Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), quienes definieron la triangulación mixta de datos en la educación como una estrategia en la cual, mezclando acercamientos cuantitativos y cualitativos en un mismo objeto de estudio se aumenta la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

En este análisis de resultados y la triangulación se combinaron tres ejes fundamentales: los indicadores de la rúbrica de evaluación, las producciones escritas

realizadas por los estudiantes (tanto del diagnóstico como los resultados de las intervenciones) y las observaciones realizadas durante el proceso de intervención. Estos tres elementos permitieron realizar una triangulación mixta coherente con los objetivos del estudio, integrando datos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una comprensión más profunda de los resultados obtenidos.

5.1. Fase 1 Planificación: En el mundo de las ideas- construyendo mi boceto

Para el análisis de resultado de la presente fase se tuvo en cuenta los indicadores concernientes a la etapa de planificación y la experiencia estética en sus 3 subcategorías especificados en la rúbrica de evaluación diseñada para la fase de planificación. (Ver anexo 16).

En primer lugar, teniendo en cuenta el indicador: “Crea personajes y escenarios con desarrollo físico, psicológico y trasfondo completo para integrarlos coherentemente en sus producciones escritas” el 92% de los estudiantes asistió a la intervención No.1 que tuvo como objetivo el cumplimiento de este indicador. Los resultados revelaron que el 71% de los participantes del taller obtuvo un desempeño alto, respondiendo de manera detallada a las preguntas evocadoras plasmadas en el taller, lo que tuvo como resultado la creación de personajes en primer lugar con características físicas en tanto a descripciones detalladas tanto del personaje, como de su vivienda o lugar donde habita, ligándolo así a un contexto y en algunas ocasiones a diferentes subculturas como por ejemplo el hip hop, utilizando elementos del característicos del vestuario.

Así mismo, se pudo evidenciar una dimensión psicológica y contextual de los personajes creados, teniendo en cuenta que los estudiantes asociaron sus personajes a características psicológicas como la ansiedad o bipolaridad, o describieron sus personajes en términos emocionales como una persona alegre o triste, dieron aspectos de su personalidad como miedos a por ejemplo las arañas, la muerte de familiares, la soledad y fortalezas como la capacidad de orar, la disciplina, y la creatividad. También detallaron la historia de los personajes a través de experiencias que vivieron sus personajes como por ejemplo la pérdida de algún familiar, el conocer un nuevo país, enamorarse, independizarse, o el vivenciar actos de violencia como asesinato o maltrato. Estas descripciones mencionadas son un insumo importante de la fase de planificación, que permite enriquecer los textos durante la fase de la textualización.

Por otro lado, el 29% de los estudiantes obtuvo un desempeño básico, porque a pesar de haber respondido las preguntas sus descripciones no fueron detalladas, por ende, la creación de personaje en los 3 dimensiones mencionados no se cumplió en su totalidad. En conclusión, las preguntas evocadoras planteadas en el taller No,1 cumplieron en su mayoría con el objetivo estipulado y contribuyeron para la creación de personajes en su dimensión física, psicología y social.

¿Con quién vive? ¿Tiene familia? ¿Cómo es su relación con su familia?	vive con su hermano y su abuelo y no es muy buena su relación por que el se va mucho en la calle
¿Cuál es su mayor fortaleza y debilidad?	su mayor fortaleza es que escribe muy bien canciones y poemas y su debilidad es que duerme mucho
¿Cuál es la ocupación del personaje? ¿En que trabaja?	el se dedica en escribir canciones en sus estancias pero trabaja en combate
¿A que le teme el personaje?	le teme mucho al mar y lo combate
Relate brevemente una experiencia significativa que haya vivido el personaje	que un vez casi mata a un niño a golpes en que golpeo a su hermano
Realice una descripción detallada de la apariencia física del personaje	tiene el pelo negro no muy largo tiene barba tiene 15 años tres piercings en la cara es blanco y un piercing en la boca que se llama el barrio que da en la estera
Describe la casa de su personaje ¿En qué barrio esta? ¿De qué color es? ¿Cómo está organizado su cuarto?	la casa de el es de ladrillo el barrio que da en la estera cuando bajar su cuarto esta lleno de amigos y su cama es de militar azul
Describe al personaje en términos psicológicos.	el es una persona muy alegre hace reír a la gente le gusta la fiesta es leal un buen amigo

Figura 1
Resultados taller No. 1.

En segundo lugar, el análisis de resultados para el indicador "Define el tema central, tipología textual, propósito y audiencia específica para sus producciones escrita" mostró una participación del 100% de los estudiantes en los talleres N°3 y 4, donde se estableció como objetivo definir claramente estos cuatro aspectos.

Según la rúbrica de evaluación (ver anexo 16), el 73% de los estudiantes alcanzó un desempeño alto, estableciendo el tema, propósito, tipología textual y audiencia para sus producciones. Entre las temáticas seleccionadas por los estudiantes destacaron: animales, narcotráfico, política y libertad, entre otras. Sus propósitos incluyeron, por ejemplo, realizar críticas a la corrupción, concientizar sobre la libertad individual y promover la tolerancia. Es importante mencionar respecto a la definición de audiencia que, aunque todos los estudiantes la especificaron, el 42% lo hizo de manera muy general, con expresiones como "a quien le interese" o "al público". Otros estudiantes fueron más específicos, dirigiendo sus textos a adolescentes, amantes de la música Gabber o personas interesadas en temas de amor. Finalmente, en cuanto a la tipología textual teniendo en cuenta que se les brindaron las siguientes opciones: texto narrativo, texto poético, texto ensayístico, texto lírico y texto

dramático, el 100% de los estudiantes dio respuesta a la pregunta y los resultados arrojaron que el 87% eligió el texto narrativo como tipología textual.

Por otro lado, El 27% restante de los estudiantes obtuvo un desempeño básico, principalmente la falencia estuvo en que no diferenciaron claramente entre tema y propósito, o porque establecieron propósitos personales como "expresarse", en lugar de enfocarse en el efecto que el texto tendría en los lectores, que era el objetivo inicial del ejercicio.

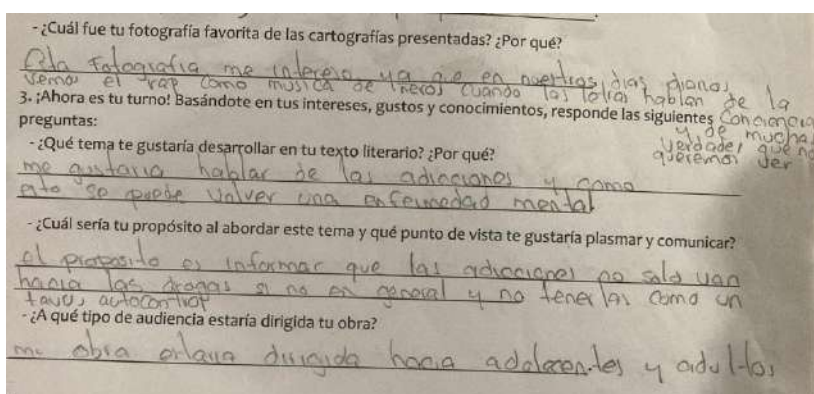


Figura 2
Resultados taller tema, propósito y audiencia

En tercer lugar, evaluamos el indicador "Elabora un esquema que guíe la trama de sus producciones escritas". Considerando que los estudiantes seleccionaron el texto narrativo como tipología textual, se implementó como esquema guía el plot narrativo, estructurado en: exposición, conflicto, eventos, clímax y resolución.

Los resultados de la intervención N°4, cuyo objetivo fue el cumplimiento de este indicador, muestran que el 80% de los estudiantes asistieron y completaron el taller propuesto. El análisis de desempeño reveló que el 50% alcanzó un desempeño alto, logrando completar el plot de manera coherente, con un conflicto claramente definido y estableciendo

una secuencia lógica de eventos que culminó en una resolución adecuada. Se destaca que estos estudiantes mantuvieron coherencia entre sus esquemas y la temática y propósito establecidos en sesiones previas.

Por otra parte, el 42% de los participantes obtuvo un desempeño básico. En este grupo se identificaron dos falencias principales: algunos estudiantes no establecieron adecuadamente el conflicto o la resolución dentro del plot narrativo, mientras que otros desarrollaron esquemas que no correspondían completamente con la temática y propósito planteados inicialmente.

Finalmente, el 8% se ubicó en un desempeño bajo, pues estos estudiantes no lograron establecer coherencia entre los eventos plasmados en su plot narrativo, lo que resultó en esquemas que no cumplían su función de guiar efectivamente el desarrollo de sus escritos. Este análisis evidencia la importancia de reforzar la comprensión de la estructura narrativa, especialmente en la construcción de conflictos y resoluciones coherentes que mantengan alineación con la temática y propósito establecidos.

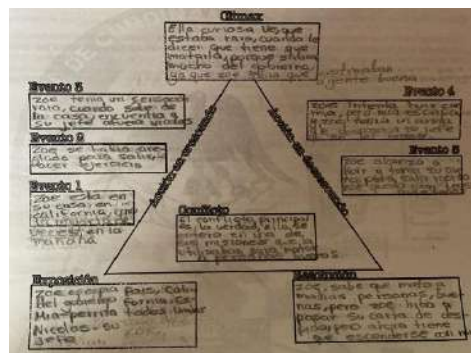


Figura 3
Resultados elaboración plot narrativo.

Finalmente, al evaluar la experiencia estética y sus subcategorías, se observó que la fase de planificación, a pesar de que se caracterizó por actividades muy específicas y acotadas, con producciones escritas limitadas, tuvo en la experiencia estética del arte urbano un orientador efectivo para la creación de los estudiantes en términos de personajes, plot narrativo, elección de tema y propósito. Es por lo anterior que resulta significativo destacar que la *poiesis*, evaluada mediante el indicador "*Crea producciones propias en las que es posible recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen (Arte Urbano), evidenciando su papel activo como co-creador de significados*", fue perceptible desde la etapa de planificación. Esto se manifestó cuando el 74% de los estudiantes durante la intervención No.1, al crear sus personajes y realizar su tag, bomba y carácter, incorporaron códigos propios del arte urbano en cuanto a forma y color, posicionándose efectivamente como co-creadores de significado. También en esta misma intervención, en las descripciones se apropiaron de características propias del arte urbano en cuanto a preferencias o gustos o descripción de espacios, por ejemplo, plasmaron personajes con habilidades para dibujar o con cuartos con paredes pintadas o con carteles.

Asimismo, en la intervención No. 2 el 42% de los estudiantes integró elementos de las muestras de arte urbano mostradas, ya sea en la temática seleccionada, pues los murales que se mostraron influenciaron las temáticas escogidas como por ejemplo la libertad o los animales. Finalmente, en la intervención No. 4 se evidenció en la construcción del plot narrativo con secuencias de acciones que incluían el salir a pintar, motivado por el ejercicio de la maleta del artista que buscó que los estudiantes se imaginaran situaciones que

implicaran salir una noche con dicha maleta, demostrando una apropiación significativa de estos referentes estéticos en su proceso creativo.

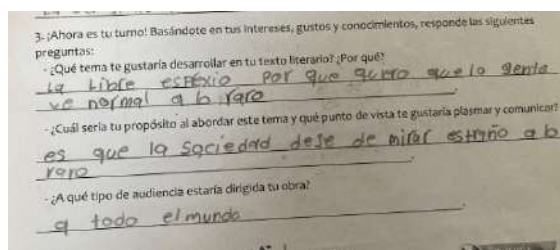


Figura 4 y 5
Evidencias experiencia estética en la primera fase de la intervención.

En cuanto a oportunidades de mejora, se destaca que durante esta fase actividades como la creación de personajes y la elección del tema no generaron mayor confusión entre los estudiantes, gracias a la mediación de la experiencia estética, que favoreció estas decisiones. Sin embargo, se evidenció que la elaboración del esquema narrativo (plot) fue una tarea que presentó mayor dificultad. Sería pertinente, en futuras implementaciones, brindar más tiempo y acompañamiento a los estudiantes para el desarrollo de esta tarea, considerando su importancia para la coherencia del texto final.

En síntesis, la integración del arte urbano como mediador estético ha demostrado potencial para estimular la creatividad y facilitar la construcción de significados, mientras que las actividades estructuradas de planificación han permitido a los estudiantes desarrollar elementos fundamentales para sus producciones escritas. Se anticipa que las categorías de *aisthesis* y *catharsis*, cuyo análisis fue limitado en esta fase, podrán observarse con mayor

profundidad en la etapa de textualización, donde las producciones escritas serán desarrolladas plenamente.

5.2. Fase 2 textualización: ¡Manos a la obra! De los pensamientos a los trazos

Para el análisis de resultado de la presente fase se tuvo en cuenta los indicadores de la etapa de textualización y la experiencia estética en sus 3 subcategorías especificados en la rúbrica de evaluación diseñada para la fase de textualización (ver anexo 17). En esta fase participaron 13 de los 15 estudiantes que conforman el grupo, lo que representa un 87% de asistencia.

En primer lugar, teniendo en cuenta el indicador: "*Construye párrafos cohesionados que mantienen un hilo conductor claro, empleando conectores apropiados en sus producciones escritas*", Los resultados revelaron que el 58% de los participantes obtuvo un desempeño alto, logrando construir textos con párrafos que mantienen un hilo conductor claro y empleando conectores apropiados que facilitan la comprensión del texto. Estos estudiantes presentaron coherencia en el manejo de tiempos verbales y desarrollaron sus ideas de manera fluida y organizada, es importante mencionar que estos estudiantes tuvieron en cuenta el esquema realizado durante la fase de planificación, lo que evidencia la importancia de un esquema organizacional para ayudar a los estudiantes a llevar un hilo conductor durante su narración.

No obstante, el 25% de los estudiantes obtuvo un desempeño básico, elaborando párrafos con cierta cohesión y un hilo conductor reconocible, aunque utilizaron un repertorio limitado de conectores en sus producciones escritas. Se evidenciaron algunos cambios en el uso de tiempos verbales que afectaron parcialmente la coherencia del texto y el 17% restante presentó un desempeño bajo, con párrafos desconectados que carecían de un hilo conductor definido, omitiendo conectores o empleándolos incorrectamente en sus producciones escritas, lo que dificultaba la comprensión general del texto.

En segundo lugar, de acuerdo con el indicador "Utiliza un lenguaje descriptivo que permite evocar imágenes mentales en el lector", se evidenció que el 61% de los estudiantes logró un desempeño alto. A partir del proceso de écfrasis desarrollado durante la intervención N.º 5, y considerando también el trabajo realizado en la creación de personajes y escenarios en la fase de planificación, donde se promovió el uso del lenguaje descriptivo, estos estudiantes incorporaron descripciones vívidas que permitieron al lector imaginar claramente las escenas narradas. Se utilizaron detalles sensoriales y comparaciones que evocaban imágenes potentes, como la descripción de una casa construida con láminas de zinc oxidado en medio de un entorno de pobreza, o personajes con gestos y atuendos propios del arte urbano. El 27% de los estudiantes obtuvo un desempeño básico, utilizando descripciones en algunos fragmentos de su texto, pero sin desarrollar completamente las imágenes mentales o limitándose a características generales. El 12% restante presentó un desempeño bajo, con descripciones escasas o inexistentes, lo que afectó la riqueza visual y sensorial del relato.

Una dificultad importante evidenciada durante esta fase fue la integración completa de los elementos trabajados en la etapa de planificación. Si bien el 54% de los estudiantes logró articular de manera exitosa el personaje, el tema central, el propósito comunicativo y la estructura organizativa previamente definidos, lo que se reflejó en textos coherentes, detallados y con un estilo propio, este nivel de desempeño no fue generalizado. Este grupo evidenció que una adecuada planificación favorece el desarrollo narrativo, permitiendo construir tramas sólidas y bien estructuradas.

Por su parte, el 33% de los estudiantes presentó un desempeño básico, integrando algunos de los elementos planeados: describieron el personaje, pero sin desarrollar completamente sus características; mencionaron el tema o el propósito de forma parcial; o siguieron la estructura narrativa de manera incompleta. Solo el 13% restante evidenció un desempeño bajo, omitiendo varios aspectos trabajados previamente. Estos textos mostraron debilidades en la caracterización del personaje, abordaron temas distintos a los definidos, no cumplieron con la intención comunicativa inicial y no respetaron la estructura narrativa acordada. Esto pone de manifiesto un desafío clave en el proceso: la necesidad de reforzar la conexión entre lo planificado y lo que finalmente se plasma en la escritura, de modo que los estudiantes logren transferir de forma efectiva sus ideas iniciales a una producción escrita coherente y significativa.

En tercer lugar, al analizar las subcategorías de la experiencia estética con el arte urbano, el indicador de *poiesis*: "*Crea producciones propias en las que es posible recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen (Arte Urbano), evidenciando su papel*

activo como co-creador de significados", reveló que el 58% de los estudiantes alcanzó un desempeño alto. Estos estudiantes lograron integrar elementos de las imágenes de arte urbano mostradas en clase en sus producciones escritas, reescribiendo la imagen a su manera, por un lado tomando elementos visuales y transformándolos en descripciones literarias detalladas, por ejemplo respecto a la imagen tomada para el proceso de écfrasis durante la intervención No 5 (ver anexo) se evidenció que los estudiantes utilizaron aspectos de la imagen como casa de madera, de láminas, dando un contexto de desigualdad social y pobreza económica en contraste con la pobreza intelectual a sus narraciones y reescribiendo los elementos de la imagen a su manera, como la mascota que se encuentra allí. Otros estudiantes tomaron los videos en los que se realiza el mural como inspiración y en sus narraciones se describe un día en el que su personaje sale a pintar, dando así una co-creación a las muestras audiovisuales que se proyectaron durante la sesión No. 6

Por otra parte, el 23% de los estudiantes obtuvo un desempeño básico, creando producciones propias en las que abordaron parcialmente las sensaciones y percepciones evocadas por las imágenes de arte urbano, pero sin profundizar en ellas o sin establecer conexiones significativas con otros elementos de su narrativa. El 19% restante presentó un desempeño bajo, sin lograr crear producciones que permitieran recrear sensaciones y percepciones suscitadas por las imágenes de arte urbano trabajadas durante las sesiones, lo anterior teniendo en cuenta que la experiencia estética según Jauss (1987) implica una disposición activa del sujeto para recrear, interpretar y transformar lo recibido

En cuanto al indicador de *aisthesis*: "*Expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias*", el 47% de los estudiantes alcanzó un desempeño alto, logrando expresar claramente sus percepciones respecto a las imágenes de arte urbano presentadas. Estos estudiantes reflejaron en sus textos reflexiones personales sobre lo que las imágenes les transmitían, comparándolas con situaciones de su entorno, por ejemplo, utilizando comparaciones de la imagen de la foto como su propia casa o la casa de sus abuelos y las emociones que esto les transmite o utilizándolas como medio para expresar opiniones sobre sus nociones de desigualdad social al describir la casa como un entorno de pobreza y como la pobreza no es solo económica.

Por otro lado 32% de los participantes obtuvo un desempeño básico, expresando de manera limitada sus percepciones respecto a las imágenes de arte urbano en sus producciones escritas, sin desarrollar completamente las posibilidades interpretativas que estas ofrecían. El 21% restante presentó un desempeño bajo, sin expresar percepciones personales con respecto a las imágenes de arte urbano en sus producciones.

Finalmente, para el indicador de *catharsis*: "*Suscita en sus producciones sensaciones frente a la imagen (arte urbano) donde el arte urbano funciona como detonante para expresar reflexiones críticas sobre su cotidianidad*", se observó que el 56% de los estudiantes alcanzó un desempeño alto. Estos estudiantes lograron que el arte urbano funcionara como un detonante efectivo en sus narrativas, permitiéndoles expresar reflexiones críticas sobre aspectos de su cotidianidad como las desigualdades sociales, la política, el gobierno, el conocimiento y su importancia para la sociedad o el abandono animal y la humanidad.

El 23% de los participantes obtuvo un desempeño básico, logrando que sus personajes literarios experimentaran algunas sensaciones frente a las imágenes evocadoras, pero con una relación limitada con su mundo o contexto social. El 21% restante presentó un desempeño bajo, sin conseguir que sus personajes literarios evocaran sensaciones en relación con las imágenes de arte urbano ni estableciendo conexiones con su mundo cotidiano.

En síntesis, los resultados de la fase de textualización evidencian que los estudiantes han logrado avances significativos en la construcción de textos cohesionados de la mano con la integración de elementos planeados previamente, aunque persisten desafíos en cuanto a la articulación completa del personaje, tema, propósito y estructura narrativa. Es importante resaltar que la fase de textualización evidenció que aquellos estudiantes que articularon los elementos de la fase de planeación como los personajes, tema, propósito y esquema tuvieron una mayor coherencia en sus narraciones que aquellos que omitieron lo realizado durante esta fase, eso dando la razón a lo postulado por Cassany (1999) en donde se entiende la escritura como un proceso cognitivo. Con respecto a la experiencia estética con el arte urbano, se observa que alrededor del 67% de los estudiantes ha logrado incorporar las tres dimensiones (poiesis, aisthesis y catharsis) en sus producciones escritas, utilizando las imágenes de arte urbano como detonantes para la creación literaria, la expresión de percepciones personales y la reflexión crítica sobre su cotidianidad, posicionando así la experiencia estética del arte urbano como una herramienta pedagógica que fortalece el pensamiento crítico en el aula

5.3. Fase 3 Revisión y divulgación: Lijando la escritura para nuestra galería urbana.

Para el análisis de resultado de la presente fase se tuvo en cuenta los indicadores de la etapa de revisión y divulgación y la experiencia estética en sus 3 subcategorías especificados en la rúbrica de evaluación diseñada para la fase de textualización (ver anexo 18).

En primer lugar, en lo que concierne a la fase de revisión se tuvo en cuenta el indicador *“Evalúa y corrige críticamente su propia producción textual para verificar la coherencia con el propósito comunicativo inicial, realizando ajustes que optimicen el cumplimiento de la intención comunicativa”* el cumplimiento de este indicador se dio durante la intervención No 7 a la cual asistieron el 67% de los estudiantes. Sin embargo es importante recalcar que de los 10 estudiantes que asistieron 6 de los estudiantes realizaron una nueva versión del texto, permitiendo evidenciar a profundidad los cambios realizados, los otros 4 estudiantes, es decir el 27% de los estudiantes se limitaron a corregir el texto en aspectos ortográficos, es por ello que se considera como un desempeño bajo teniendo en cuenta la rúbrica para esta fase (ver anexo) pues no se evidenció una evaluación crítica que permitiera ver cambios significativos en sus narraciones.

Por otro lado, de los estudiantes que reescribieron el texto el 60% obtuvo un desempeño alto, se observaron textos más descriptivos, con un hilo conductor más claro y personajes mejor desarrollados. Dos estudiantes, en particular, realizaron ajustes importantes tras reconocer falencias en la etapa de textualización, donde no habían definido claramente el tema ni el propósito del texto. En esta nueva versión, utilizaron las temáticas escogidas

adaptado al público objetivo” El cumplimiento de este indicador se evidenció en la intervención No. 8, a la cual asistió el 87% de los estudiantes. La actividad se desarrolló de manera grupal, y todos los equipos demostraron un desempeño alto en relación con el indicador propuesto.

En total, participaron tres grupos, cada uno de los cuales logró crear imágenes coherentes con el tema y propósito de sus textos escritos. Estas imágenes no solo acompañaron visualmente las producciones escritas, sino que también reforzaron la intención comunicativa de cada propuesta, articulando eficazmente el lenguaje verbal y visual.

En cuanto a los productos escritos, se presentaron ante todo el grupo tres textos que evidenciaron el proceso de escritura desarrollado durante las sesiones anteriores. Todos ellos se destacaron por su creatividad, coherencia y pertinencia temática. Por ejemplo, el grupo No. 1 abordó como tema central el cuidado animal. Su texto narrativo tenía como propósito generar conciencia sobre los sentimientos de los animales, relatando una historia protagonizada por dos gatos que habitan la ciudad. La narración fue acompañada por una imagen compuesta por tres animales, unas cadenas rotas y la frase “Los animales también sienten”, reforzando así el mensaje central del texto y logrando una efectiva conexión entre imagen y palabra.

Por su parte, el grupo No. 2 trabajó temas relacionados con la política y la lucha por la igualdad. En este caso, las imágenes seleccionadas simbolizaban la lucha política y social, acompañada de la frase “el recuerdo es vida” y finalmente el grupo No.3 con la temática de introspección compartió un texto aludiendo a la necesidad de autoaceptación y autoconocimiento. Acompañaron su lectura con la frase: “Con el tiempo, la fuerza y la

sabiduría nos ayudan a progresar; si reprimimos nuestras emociones y sentimientos, no podremos romper nuestras cadenas, cayendo en un abismo infinito”. Esta producción también evidenció un trabajo reflexivo y una intención comunicativa clara y poderosa.



Figura 7
Resultados producciones artísticas para la galería urbana.

En términos generales, el alto nivel de desempeño del grupo se explica por la comprensión profunda del objetivo de la actividad, la coherencia entre los elementos visuales y escritos, y la adecuada aplicación de las estrategias de producción textual y artística trabajadas durante el proceso pedagógico. Esto da cuenta de una apropiación significativa de los contenidos y de una integración efectiva de las competencias comunicativas y expresivas.

No obstante, se identificó como oportunidad de mejora que el proceso de revisión requiere de un mayor margen de tiempo para su ejecución. La revisión y reescritura de textos es un ejercicio complejo que implica reflexión, relectura y reelaboración. En este sentido, se considera que el tiempo destinado a esta fase pudo haber sido insuficiente para que todos los estudiantes realizaran una revisión crítica profunda de sus producciones.

En los indicadores referentes a la experiencia estética se evidenció que el 78% de los escritos finales —aquellos que atravesaron todas las etapas del proceso— reflejaron una apropiación significativa de las imágenes utilizadas, así como una creación genuina a partir de ellas. Esta apropiación se manifestó tanto en descripciones detalladas como en la integración de las imágenes en la estructura narrativa de los textos, en algunos casos utilizando a los artistas urbanos como protagonistas de sus producciones.

En términos de *aesthesis* y *catarsis*, los estudiantes que incorporaron elementos del arte urbano en sus escritos lograron expresar sus propias percepciones y reflexiones en torno a las imágenes, abordando temas como la ciudad, la humanidad y la vida cotidiana. Estas producciones dieron cuenta no solo de una comprensión estética, sino también de una postura crítica frente a las realidades representadas, lo cual fortaleció su papel como co-creadores de significados.

La experiencia estética también se vio reflejada en las creaciones visuales desarrolladas durante la última intervención. En ellas, los estudiantes se apropiaron del código visual para construir una imagen que dialogara con sus textos, recorriendo las tres fases del proceso creativo: la percepción, la interpretación y la expresión. Así, lograron plasmar sus perspectivas personales, conectar con su cotidianidad y proyectar una visión

crítica sobre las temáticas tratadas, consolidando una producción coherente y profundamente significativa.

5.4. Conclusiones

La implementación de los talleres tuvo como propósito fortalecer la competencia escritural de los estudiantes en sus dimensiones estructural y social, objetivo que se fue consolidando a lo largo de las tres fases del proceso: planificación, textualización y revisión/divulgación. En conjunto, los resultados evidencian avances significativos no solo en la construcción técnica del texto, sino también en la capacidad de los estudiantes para expresar ideas, emociones y reflexiones con sentido e intención comunicativa, en diálogo con su contexto.

En la fase de planificación, los estudiantes desarrollaron herramientas clave para organizar sus ideas de forma coherente. La construcción de personajes completos, la definición clara del tema y propósito comunicativo, así como la elección de la tipología textual, mostraron un fortalecimiento de la dimensión estructural de la competencia escritural. Desde la dimensión social, la experiencia estética del arte urbano fue un mediador clave que permitió conectar los intereses y vivencias de los estudiantes con sus decisiones creativas. No obstante, una de las principales dificultades identificadas fue la elaboración del esquema narrativo (plot), ya que una parte significativa de los estudiantes presentó falencias en la definición del conflicto o en la coherencia entre los eventos narrativos y los elementos definidos previamente. Esto evidenció la necesidad de mayor tiempo y acompañamiento en

esta actividad, considerando su importancia para estructurar la narración de forma clara y significativa.

Durante la fase de textualización, los estudiantes que lograron articular los elementos desarrollados en la fase anterior —personaje, tema, propósito y estructura— construyeron textos con mayor cohesión, riqueza descriptiva y claridad. Desde la dimensión estructural, se fortaleció el uso de conectores, el mantenimiento del hilo conductor y la fluidez en la narración. Por otro lado, desde la dimensión social, el arte urbano siguió operando como un detonante potente que les permitió evocar imágenes, expresar percepciones personales y proyectar reflexiones críticas sobre su entorno. La mayoría logró incorporar las tres dimensiones de la experiencia estética (poiesis, aisthesis y catharsis), lo cual potenció sus relatos en profundidad, creatividad y sentido.

En la fase de revisión y divulgación, se reafirmó la importancia de la escritura como proceso. La reescritura permitió que los estudiantes aplicaran una mirada crítica sobre sus textos y realizaran ajustes que mejoraron la claridad, el propósito y la coherencia comunicativa. Sin embargo, se identificó que esta fase requiere de un mayor margen de tiempo para garantizar que todos los estudiantes puedan revisar profundamente su producción. La actividad de divulgación, por su parte, fue un momento de cierre potente, en el que se evidenció la apropiación del lenguaje escrito y visual, consolidando el vínculo entre lo estructural y lo social: escribir no solo como un acto técnico, sino como una forma de participar en el mundo y de proyectarse como sujetos creativos, reflexivos y expresivos.

En síntesis, fortalecer la competencia escritural desde sus dimensiones estructural y social exige no solo enseñar estructuras, sino también crear espacios donde los estudiantes

puedan escribir con sentido. En esta experiencia, el arte urbano funcionó como un mediador que abrió la puerta a la reflexión, la sensibilidad y la construcción de significados propios. Escribir, entonces, se convirtió en una herramienta para organizar el pensamiento, conectar con lo cotidiano y ejercer una voz crítica y creativa frente al mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barthes, R. (1973). *El placer del texto*. Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J. P. (1985). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Carbondale, L. M. R. (1978). *El lector, el texto, el poema: La teoría transaccional de la obra literaria*. Southern Illinois University Press.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castillo Bastidas, A., & Zuluaga Ruiz, S. C. (2020). *Artesanos del lenguaje: Un encuentro entre la escritura y la labor artesanal en la universidad [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]*. Repositorio Institucional UdeA.
- Colmenares Moreno, V. A. (2017). *El cineclub como estrategia para la interconexión entre la literatura y el cine como experiencia estética*.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- De Diego, J. (2000). *Graffiti: La palabra y la imagen*. Los Libros de la Frontera.

- Dovaó, S. A. (2021). Escritura creativa: Propuesta de asignatura optativa para tercero de ESO [Trabajo de grado, Universidad de Barcelona].
- Dufrenne, M. (2017). *Fenomenología de la experiencia estética* (R. de la Calle, Trans.). Universitat de València. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-17736788-911e11b21c.pdf>
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, R. (1989). The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Southern Illinois University Press.
- Freire, P. (1984). *La importancia del acto de leer*. [Reimpresión sin cambios]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Gotham Writers' Workshop. (2003). Escribir ficción: Guía para narradores. Random House Mondadori.
- Jauss, H. R. (1987). Experiencia estética y hermenéutica literaria: Ensayos en el campo de la experiencia estética. Taurus.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, (19), 87–112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- M. Martínez Miguélez. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39. https://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/investigacion-accion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje. <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article339975.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Estándares básicos en competencias del lenguaje. MEN.
- Neira Leguizamón, J. V. (2018). La escritura creativa como contribución a la experiencia estética [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2015). Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia (11ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Peña Sierra, R. E. (2018). Creando ventanas a nuevos universos.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(2), 289–305.
- Rosenblatt, L. M. (1978). El lector, el texto, el poema: La teoría transaccional de la obra literaria. Southern Illinois University Press.
- Saavedra, D. C. (2023). Mi historia, mi barrio: Estrategia para fortalecer la escritura creativa [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Silva, A. (2006). Imaginarios urbanos. Editorial Planeta.

- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a la docente titular

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recopilar información cualitativa relevante para el desarrollo de la investigación, en términos del programa días y noches de amor y paizsiempre, del cual hace parte la población de los sábados del ciclo 5.2 del liceo femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño

Características de la Entrevista

- ✓ Tipo: Entrevista semiestructurada
- ✓ Modalidad: Presencial
- ✓ Duración estimada: 30 minutos
- ✓ Participantes: Entrevistada: Docente titular Sonia Salgado Acevedo | Entrevistador: Docente en formación Angie Natalia Albarracín

Consideraciones Éticas

- ✓ Se garantizará la confidencialidad de la información proporcionada
- ✓ Los participantes tendrán derecho a no responder preguntas que consideren inapropiadas
- ✓ Se informará sobre el uso que se dará a la información recopilada

Registro de la Información

- ✓ Se tomarán notas complementarias durante la sesión
- ✓ Los datos serán transcritos y codificados para su posterior análisis

Guía de Preguntas

- ✓ ¿Qué tipo de programa es el programa días y noches de amor y paizsiempre?
- ✓ ¿Cuál es su horario y modalidad?
- ✓ ¿Cómo funcionan su currículo?
- ✓ ¿A quiénes van dirigidos?
- ✓ ¿Cuál es su objetivo principal?
- ✓ ¿Cuál es su misión?

Anexo 2: Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO N° _____ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL ATLA
 Fecha: _____ INSTITUCIÓN: _____
 Propósito de la sesión: _____
 Estudiante Practicante: _____

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Casos / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones

Anexo 3: encuesta de recolección de datos



Prueba de recolección de datos
 Universidad Pedagógica Nacional
 2025

Lea atentamente las siguientes preguntas y responda de acuerdo a sus conocimientos y/o percepciones:

Ocupación:
Edad:
Localidad y barrio:
1) ¿Qué entiende usted por la palabra "Literatura"?
2) ¿Cuál es su concepción de "Escritura"?
3) Mencione 3 obras literarias que hayan impactado en su vida y explique por qué.
4) ¿Alguna vez ha escrito un texto de carácter literario? ¿Qué tipo de texto? Por ejemplo: poema, novela, narración, canción, entre otros.
5) En caso de haber realizado un texto de carácter literario ¿Cómo fue el proceso? ¿Fue de su agrado?

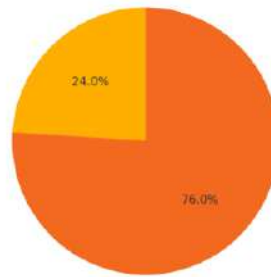
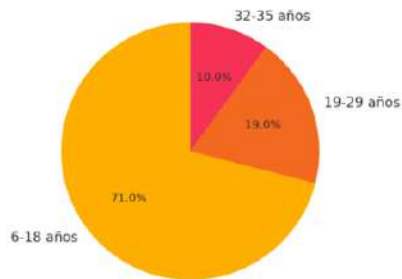


6) Relate brevemente su experiencia en relación con la escritura ¿Cómo aprendió a escribir? ¿Quién le enseñó? ¿Cuántos años tenía? ¿Lo recuerda como una buena o una mala experiencia?
7) ¿Ha realizado ejercicios de escritura fuera del marco de la escuela?
8) De las siguientes temáticas elige la que más llama tu atención y explica por qué: Arte urbano, fantasía y comic.

Anexo 4: Graficas resultado encuesta

Resultados de la aplicación de la encuesta:

- Edad de los estudiantes: El 71% de los estudiantes tiene entre 16 y 18 años, el 19% entre 19 y 29 años, y el 10% entre 32 y 35 años.



- Ocupación: El 29% se dedica exclusivamente a estudiar y el 71% trabaja en diversas ocupaciones.

- El 90% ha realizado ejercicios de escritura creativa y el 67% lo ha hecho fuera del aula
- Relación previa con la escritura:

- El 71% prefiere el arte urbano, el 19% los cómics y el 5% los cuentos de fantasía.



Anexo 5: Prueba diagnóstico y rubrica de la competencia lectora

Prueba Diagnóstico: Comprensión de lectura.

Fragmento de "Graffiti", escrito por Julio Cortázar.

Nunca habías corrido peligro porque sabías elegir bien, y en el tiempo que transcurría hasta que llegaban los camiones de limpieza se abría para vos algo como un espacio más limpio donde casi cabía la esperanza. Mirando desde lejos tu dibujo podías ver a la gente que le echaba una ojeada al pasar, nadie se detenía por supuesto pero nadie dejaba de mirar el dibujo, a veces una rápida composición abstracta en dos colores, un perfil de pájaro o dos figuras entrelazadas. Una sola vez escribiste una frase, con tiza negra: A mí también me duele. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguiste haciendo dibujos.

Cuando el otro apareció al lado del tuyo casi tuviste miedo, de golpe el peligro se volvía doble, alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor, y ese alguien por si fuera poco era una mujer. Vos mismo no podías probártelo, había algo diferente y mejor que las pruebas más rotundas: un trazo, una predilección por las tizas cálidas, un aura. A lo mejor como andabas solo te imaginaste por compensación; la admiraste, tuviste miedo por ella, esperaste que fuera la única vez, casi te delataste cuando ella volvió a dibujar al lado de otro dibujo tuyo, unas ganas de reír, de quedarte ahí delante como si los policías fueran ciegos o idiotas.

Texto publicado por el Plan Nacional de Lectura en el marco de la colección CORTÁZAR 100 AÑOS, 2014.

Lea atentamente las siguientes preguntas y marque con una x la respuesta correcta.

1. ¿Qué emoción sintió el narrador al darse cuenta que alguien más estaba pintando en la calle?
- A. Tristeza
 - B. Miedo
 - C. Furia
 - D. Todas las anteriores

2. ¿Cuánto tiempo duró la frase escrita en tiza negra antes de ser borrada?

- A. Menos de dos horas.
- B. Dos horas.
- C. Más de dos horas.
- D. 1 hora.

Lea atentamente las siguientes preguntas y responda en las líneas correspondientes.

3. ¿Qué revela el hecho de que la policía haga desaparecer la frase escrita por el narrador con tiza negra?

4. ¿Cuál podría ser la razón por la que el narrador siente miedo al ver a otra persona, especialmente una mujer, uniéndose a la actividad de dibujar cerca de la cárcel?

5. ¿Cuál es su opinión con respecto a la resistencia artística y la libertad de expresión en un entorno controlado por la autoridad?

Crterios de Evaluación	Bueno (4- 5 puntos)	Básico (3 puntos)	Bajo (1-2 puntos)
Lectura textual	Demuestra una comprensión completa y profunda del texto, identificando y explicando claramente los detalles, ideas principales y subordinadas.	Muestra una comprensión básica del texto, aunque puede haber algunas omisiones o malinterpretaciones de detalles o ideas.	Muestra una comprensión limitada del texto, con varias omisiones de detalles importantes y dificultades para identificar las ideas principales.
Lectura inferencial	Realiza inferencias sofisticadas y profundas basadas en la información proporcionada en el texto, mostrando una comprensión clara de las implicaciones y conexiones implícitas.	Realiza inferencias básicas basadas en la información proporcionada en el texto, aunque algunas pueden ser superficiales o inexactas.	Realiza pocas o ninguna inferencia significativa basada en la información proporcionada en el texto.
Lectura crítica	Demuestra un pensamiento crítico sólido al analizar y evaluar el texto de manera exhaustiva, ofreciendo una perspectiva original y bien fundamentada.	Demuestra un pensamiento crítico básico al analizar y evaluar el texto, aunque puede carecer de profundidad o originalidad en las ideas presentadas.	Demuestra un pensamiento crítico limitado o ausente al analizar y evaluar el texto, con poca evidencia de reflexión y evaluación crítica.

Herramienta

Captura de pantalla
Guardado automáticamente
Capturas de pantalla

N

Anexo 6: Rubrica de evaluación de la competencia oral

Rúbrica para evaluación de Producción Oral

Criterios de Evaluación	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Regular (2 puntos)	Deficiente (1 punto)
Contenido y Organización	El contenido es claro, completo y relevante. La presentación sigue una estructura lógica con una introducción, desarrollo y conclusión bien definidos. Se utilizan ejemplos y detalles para apoyar las ideas.	El contenido es adecuado y relevante en su mayoría. La presentación sigue una estructura básica con una introducción, desarrollo y conclusión. Se utilizan algunos ejemplos para apoyar las ideas.	El contenido es limitado en profundidad o relevancia. La estructura de la presentación es poco clara o desorganizada. Se proporcionan pocos ejemplos o detalles.	El contenido es confuso o poco relacionado con el tema. La estructura de la presentación es inexistente o caótica. No se proporcionan ejemplos o detalles.
Fluidez y Coherencia	El discurso es fluido y coherente, con transiciones suaves entre ideas. Se mantienen pausas adecuadas y un ritmo de habla apropiado. Se utiliza un lenguaje claro y preciso.	El discurso es mayormente fluido y coherente, aunque puede haber algunas interrupciones o titubeos menores. Las transiciones entre ideas son perceptibles. El lenguaje es en su mayoría claro y preciso.	El discurso tiene interrupciones frecuentes o falta de fluidez en la comunicación. Las transiciones entre ideas son bruscas o poco claras. Se pueden observar problemas de pronunciación o estructuras gramaticales.	El discurso es fragmentado o incoherente. Hay numerosas interrupciones o dificultades para expresar las ideas de manera clara.
Vocabulario y Precisión	Se utiliza un vocabulario amplio y preciso, incluyendo términos específicos relacionados con el tema. Se evitan repeticiones innecesarias y se utilizan expresiones idiomáticas adecuadas.	Se utiliza un vocabulario adecuado en su mayoría, aunque puede haber algunas repeticiones o imprecisiones leves. Se comprenden los términos básicos relacionados con el tema.	El vocabulario es limitado o inapropiado para el contexto. Se observan repeticiones frecuentes o imprecisiones significativas. Se utilizan expresiones coloquiales de manera inadecuada.	El vocabulario es muy limitado o inadecuado para el tema. Se utilizan expresiones incorrectas o incomprensibles.
Pronunciación y Entonación	La pronunciación es clara y comprensible, con una entonación adecuada que refleja significados y emociones. Se utiliza un ritmo apropiado y se evitan errores de pronunciación notables.	La pronunciación es en su mayoría clara y comprensible, aunque puede haber algunos errores menores de pronunciación. La entonación es adecuada en general.	La pronunciación es difícil de comprender en algunos casos, con errores frecuentes de pronunciación que afectan la comprensión. La entonación puede ser monótona o poco natural.	La pronunciación es confusa o incorrecta en gran medida, dificultando la comprensión. La entonación es inapropiada o inexistente.

Anexo 7: Rubrica de evaluación de la competencia escrita:

Rúbrica de evaluación para el diagnóstico de producción escrita

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Originalidad y Creatividad	La obra muestra una originalidad, con ideas innovadoras y únicas que demuestran una creatividad destacada.	La obra es original y creativa, con ideas interesantes y novedosas que reflejan un buen nivel de creatividad.	La obra muestra cierta originalidad y creatividad, aunque algunas ideas pueden ser comunes o predecibles.	La obra carece de originalidad y creatividad, con ideas poco inspiradas o derivadas de manera evidente de fuentes externas.
Uso de imágenes	La escritura está llena de imágenes vividas y evocadoras que estimulan la imaginación del lector y crean una experiencia inmersiva.	La escritura contiene imágenes sugerentes que ayudan a dar vida a la narrativa y a capturar la atención del lector.	La escritura incluye algunas imágenes que contribuyen a la narrativa, pero pueden faltar detalles o ser menos impactantes.	La escritura carece de imágenes vividas y evocadoras, lo que dificulta la conexión del lector con la historia.
Estructura y Organización	La obra presenta una estructura creativa y bien organizada que apoya el desarrollo de la trama y los personajes, manteniendo al lector comprometido en todo momento y demostrando coherencia y cohesión.	La obra tiene una estructura clara y organizada que facilita la comprensión de la historia, aunque puede haber algunas áreas que podrían mejorarse.	La estructura de la obra es aceptable, pero puede haber problemas de organización que dificulten la fluidez y comprensión de la narrativa.	La estructura de la obra es confusa o desordenada, lo que dificulta seguir la trama y comprender la historia.
Creación de Personajes	Los personajes están bien desarrollados y tienen motivaciones claras y creíbles, también es comprensible su personalidad y contribuyen al avance de la trama.	Los personajes están bien delineados y sus interacciones a través del diálogo son verosímiles, lo que enriquece la historia y la hace más convincente.	Los personajes son aceptables en su desarrollo, aunque pueden carecer de profundidad en su caracterización.	Los personajes son planos o poco desarrollados, y sus descripciones no existen o no contribuyen significativamente al desarrollo de la trama.
Estilo y Uso del Lenguaje	El estilo de escritura es distintivo y cautivador, con un uso creativo del lenguaje que enriquece la narrativa y crea una voz única para el autor.	El estilo de escritura es sólido y efectivo, con un uso adecuado del lenguaje que contribuye al tono y la atmósfera de la historia.	El estilo de escritura es aceptable, aunque puede haber ocasiones en las que el lenguaje sea poco original o poco efectivo para transmitir la intención del autor.	El estilo de escritura es genérico o poco cuidado, con un uso del lenguaje que no añade valor a la narrativa y puede resultar confuso o poco claro.

Anexo 8. Taller y planeación intervención 1

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño **Curso:** Ciclo 5.2

Tema: En la búsqueda del alter ego **Tiempo total:** 60min

Objetivo: Planifica textos usando recursos literarios en reconocimiento de su experiencia estética con el Arte Urbano.

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, competencia lectora y competencia escritora

Objetivos específicos de aprendizaje:


- Comprende los diferentes códigos de una imagen (Arte Urbano) para hacer producciones propias.
- Crea personajes con determinadas características contextuales, psicológicas y físicas que determinan la trama de una historia.


Procedimientos y estrategias:

	Disponibilidad de los estudiantes	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)	Globa	15 min
En primera actividad se realizará la introducción a la temática de creación de personajes para resaltar la importancia del rol de los personajes dentro de la obra.		
Desarrollo de la actividad: El tablero se dividirá en 4 secciones de la siguiente manera: Protagonista, antagonista, secundario y aliado del protagonista.		
Ocho estudiantes recibirán una fotografía de un personaje de una película o un libro famoso y deberán pegar la foto en el rol que el estudiante considere que el personaje cumple dentro de la historia a la cual pertenece.		
Finalmente, se darán las características del rol de cada personaje y se resaltará la importancia de determinar estos roles en el proceso de creación de la historia.		
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)	Globa	15min
Creación y desarrollo de personajes: se realizará tomando como punto de partida 3 conceptos del graffiti que serán de punto clave para guiar el proceso de creación escrita.		
Como primer punto, surge la palabra tag: un tag es la firma que cada artista crea al empezar a pintar, cada artista crea un personaje propio con el que se ve a identificarse dentro de la escena del arte y este personaje se crea para mantener el carácter autónomo, algunos ejemplos de tags colombianos son: Ete, Toxicomano, juega siempre, una nañe, entre otros.		

El tag es relevante, pues es la manera de nombrar al personaje dentro de la escena del graffiti, dejando a un lado los nombres comunes y otorgándole una carga semiótica a las palabras elegidas, y dentro de la apreciación del arte urbano, los tags son la manera de firmar. Por otro lado, esta definición nos permitirá introducir a los estudiantes en el mundo del graffiti y sentirse también parte de la experiencia que se va a abordar a través de la creación del propio personaje que será posteriormente el protagonista en el proceso de escritura a realizar.

Como segundo punto, surgen los conceptos *Carácter* y *Bomba*. Una vez el personaje está creado se define qué tipo de manifestación artística lo representará, el cual puede ser un carácter que hace referencia al uso de una figura, ya sea un humano, un animal o un objeto o, por otro lado, una bomba que hace referencia al uso de letras.

Ejemplo carácter: 

Ejemplo Bomba: 

Ejecución: Individual 25min

Una vez los estudiantes tienen claros los conceptos se les entrega un taller en el cual comienza la caracterización del personaje, que permite más allá de ponerle un nombre comenzar a dotarlo de características que nos permitan definir su personalidad.

1. Como primer punto del taller los estudiantes tendrán la libertad de dotar a su personaje de su propio tag, para ellos se les mostrarán imágenes de ejemplo para que ellos exploren qué palabras desean utilizar y así mismo visualicen diferentes tipografías.
2. Como segundo punto, el taller genera una serie de preguntas orientadoras para comenzar a construir dicha personalidad del personaje que nos permitirá posteriormente anclarlo con la trama, algunas preguntas son puntales y algunas otras proponen un poco más de descripción, esto también para poder comenzar a tratar la noción de la imagen a través de las palabras.
3. Finalmente, después de que los personajes ya tienen un nombre y algunas características los estudiantes elegirán lo que será su representación visual dentro de la escena del graffiti.

Cierre: Global 5 min

Socialización sobre los personajes creados y las percepciones de los estudiantes respecto al taller realizado.



Praxis implementación trabajo de grado

Docente en formación: Angie Natalia Albarracín Díaz

Taller No.1 Tras Bastidores: Taller de Personajes en la Ficción

"Los personajes ficticios pueden ser más reales que las personas reales, simplemente porque los personajes ficticios están escritos de manera que revelan lo que está oculto, lo que es real." -Virginia Woolf

El presente taller pretende incentivar la creación y desarrollo de personajes que serán parte fundamental para crear nuestro texto literario. Este taller hace parte de la etapa de planificación de planificación textual.

Lea atentamente las instrucciones o preguntas y responda.

1. En el siguiente recuadro cree su tag



2. A continuación, encontrará una serie de preguntas que nos permitirán desarrollar nuestro personaje y dotarlo de una personalidad que nos será de ayuda en la construcción de la trama, lea atentamente y responda.

Genero:	
Era:	
¿Cuáles son sus gustos? ¿Qué música escucha? ¿Qué hace en su tiempo libre?	



¿Con quién vive? ¿Tiene familia? ¿Cómo es su relación con su familia?	
¿Cuál es su mayor fortaleza y debilidad?	
¿Cuál es la ocupación del personaje? ¿En qué trabaja?	
¿A qué le teme el personaje?	
Relate brevemente una experiencia significativa que haya vivido el personaje	
Realice una descripción detallada de la apariencia física del personaje	
Describe la casa de su personaje ¿En qué barrio está? ¿De qué color es? ¿Cómo está organizado su cuarto?	
Describe al personaje en términos psicológicos	

3. Decida si su personaje pinta en las calles un carácter o una Bomba y dibújelo en el siguiente recuadro:



Anexo 9. Taller y planeación intervención 2

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Naríño **Curso:** Ciclo 5.2

Tema: Cartografía urbana **Tiempo total:** 60min

Objetivo: Elegir un tema, un propósito y una audiencia para el posterior proceso de escritura a través de la observación de imágenes.

Recursos: Fotografías de grafitis y taller

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, comprensión de signos, escritura y planificación textual.

Objetivo general de aprendizaje: Identificar de qué manera la experiencia estética en el grafiti facilita en los estudiantes la elección del tema, la audiencia y el propósito del texto.

Objetivos específicos de aprendizaje:

- Comprende los diferentes códigos de una imagen (graffiti) para hacer producciones propias.
- Identificar las diferentes temáticas que se encuentran dentro del arte urbano para motivar la elección del tema propio.
- Definir un tema y enfocarlo hacia el propósito del texto y la audiencia.

Procedimientos y estrategias:

Apertura: (motivación, introducción...)	Disposición de los estudiantes	Tiempo
Actividad 1: ¿Cómo fue la experiencia de fotografiar sus recuerdos? ¿Encontró detalles que jamás había visto a pesar de caminar siempre los mismos lugares?	Global Conversatorio en torno a la experiencia de la cartografía urbana.	5 min
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas) Actividad 2	Grupal Explicación sobre que es el texto, el propósito y la audiencia. La explicación se realizará a través del análisis de una obra de grafiti realizada por el artista Británico Banksy	15 min

Ejercitación:	En grupos	30 min
Actividad 3 Realización del taller	Se dividirá el curso en 6 grupos de los cuales cada uno recibirá una fotografía de un grafiti con una temática específica (Fenómeno, pobreza, política, entre otros) cada grupo debe dialogar y resolver el taller que será proporcionado a cada uno individual.	
Cierre	Se realizará una discusión acerca de lo que los estudiantes analizaron en las imágenes.	10
Evaluación/Calificación		
Recursos/materiales	Tablero, marcadores, fotografías ejemplo y copias del taller	
Actividades extra-clase		

Fotografías temáticas:



Praxis implementación trabajo de grado

Docente en formación: Angie Natalia Albarracín Díaz

Taller No.2

La Brújula del escritor: Taller para la elección de tema, propósito y audiencia.

"Yo no escribo para agradar a nadie. Mi compromiso es con mi propia verdad, que ni siquiera yo entiendo por completo."

Clarice Lispector

Nombre: _____

Grupo: _____

1. Observa y analiza detalladamente la imagen proporcionada y discute con tus compañeros teniendo en cuenta los conceptos vistos en clase. Luego, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál consideras que es la temática principal de la imagen?

- ¿Cuál crees que fue el propósito del autor o autora al crear esta obra?

- ¿A qué tipo de audiencia crees que está dirigida esta obra?

2. Revisa las fotografías que tomaste durante tu cartografía urbana. Elige una para compartir y discutir con tus compañeros, luego responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué temática tiene la fotografía que tomaste?

- ¿Qué temas identificaste en las fotografías de tus compañeros?

- ¿Cuál fue tu fotografía favorita de las cartografías presentadas? ¿Por qué?

3. ¡Ahora es tu turno! Basándote en tus intereses, gustos y conocimientos, responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué tema te gustaría desarrollar en tu texto literario?

- ¿Cuál sería tu propósito al abordar este tema y qué punto de vista te gustaría plasmar y comunicar?

- ¿A qué tipo de audiencia estará dirigida tu obra?

Fin de documento

Anexo 10. Taller y planeación intervención 3

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: Ciclo 5.2

Tema: Eleccion de tipologia textual

Tiempo total: 60min

Objetivo: Explorar sobre las diferentes tipologias textuales para una posterior eleccion de la tipologia textual que tendra el producto final.

Recursos: Fotografias de grafitis y taller

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, comprensión de signos, escritura y planificación textual.

Objetivo general de aprendizaje: Identificar de qué manera la experiencia estética en el grafiti facilita a los estudiantes la comprensión de las diferentes tipologias de textos literarios y las herramientas que se utilizan para la elaboracion de este tipo de textos

Objetivos específicos de aprendizaje:

- Comprende los diferentes códigos de una imagen (graffiti) para hacer producciones propias.
- Identificar las diferentes tipologias textuales y del arte urbano
- Relacionar el proceso de realizacion de una pieza de arte con el proceso de escritura en terminos de tecnicas, materiales. elementos visualesm entre otros.

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)	Global	5 min
LLuvia de ideas	Cada estudiante recibirá una hoja de papel con un ejemplo de tipologia ya sea de arte urbano o textual y se le daran algunos minutos para que realice su analisis.	
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)	Grupal	20 min
Actividad 2	Se hara una breve explicación de lo que es cada tipologia y a medida que se realice la explicación los estudiantes iran identificando a que tipologia pertenece el texto o imagen que les corresponde.	
Ejercitación:	Individual	35 min
Actividad 3 Realización del taller	Cada estudiante respondera las preguntas del taller planteado que tiene como objetivo que los estudiantes relacionen el proceso de creación escrita con el proceso de creación visual y así mismo que elijan las tipologias de textos que desean utilizar (escrito y visual) para dar inicio al momento de textualización.	
Evaluación/Calificación		
Recursos/materiales	Tablero, marcadores, fotografias ejemplo y copias del taller	.

Taller: Graffiti Literario: Uniendo Arte y Palabra

"El escritor es un hacedor, es alguien que fabrica sus mundos a partir de un lenguaje que, al igual que los colores en la pintura, puede combinarse de infinitas maneras." Jorge Luis Borges.

Nombre del Estudiante: _____

Parte 1) exploración: analiza la siguiente tabla y responde las preguntas:

Insunio	Arte urbano (Graffiti)	Escritura Literaria
Materiales Básicos	Spray de pintura	Lapiz y papel
	Marcadores	Bolígrafos
	Plantillas	Computadora
Elementos Visuales	Colores Vibrantes	Imágenes Variadas
Técnicas	Aerografía	Uso de figuras retóricas
	Combinación de estilos (como por ejemplo realismo y caricatura)	Estructuras Narrativas
Exposición	Mensajes Visuales	Tono y Voz: Italiana
Contexto	Espacios Urbanos	Libros y revistas.

1. ¿De qué manera el uso de colores y símbolos en el graffiti se asemeja al uso de palabras y figuras retóricas en la escritura para evocar emociones y transmitir mensajes?

2. ¿Cómo puedes usar la escritura para crear imágenes en la mente del lector, similar a cómo el graffiti crea imágenes en el espacio público?

3. ¿Qué papel juega el contexto (social, cultural, político) en la creación y recepción tanto del graffiti como de los textos literarios?

Parte 2) ¡Tomemos decisiones!

Considerando que este taller es parte de la fase de planificación para la producción de un texto escrito acompañado de su respectiva imagen inspirada en el graffiti, te invitamos a reflexionar sobre lo siguiente: **¿Qué tipo de texto te llama más la atención? ¿Qué estilo de graffiti es tu preferido?**

1. Después de la explicación sobre los diferentes tipos de graffiti y las tipologías textuales, así como de la reflexión que realizaste en las preguntas anteriores, elige al que más te interesa de cada categoría. Marca con una "X" tu selección para tu futura creación.

<p>A. Tipo de Graffiti Elegido:</p> <p><input type="checkbox"/> () Tagging</p> <p><input type="checkbox"/> () Throw-up</p> <p><input type="checkbox"/> () Mural</p> <p><input type="checkbox"/> () Stencil</p> <p><input type="checkbox"/> () Paste-up</p> <p><input type="checkbox"/> () Otro: _____</p>	<p>B. Tipo de Texto Literario Elegido:</p> <p><input type="checkbox"/> () Narrativo</p> <p><input type="checkbox"/> () Poético</p> <p><input type="checkbox"/> () Ensayístico</p> <p><input type="checkbox"/> () Dramático</p> <p><input type="checkbox"/> () Lírico</p> <p><input type="checkbox"/> () Otro: _____</p>
---	---

Parte 3) Investiguemos un poco... Dado que tenemos claro lo que queremos lograr, ahora investiguemos un poco más sobre estos conceptos.

1. Completa la siguiente tabla de acuerdo a la investigación que realices :

Pregunta	Tipo de texto literario	Tipo de Arte Urbano (Graffiti)
¿Qué tipología elegiste?		
¿Qué características y estructura tiene este tipo de texto?		

Anexo 11. Taller y planeación intervención 4

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: Ciclo 5.2

Tema: Construcción Plot Narrativo

Tiempo total: 60min

Objetivo: Realizar diagramas de planificación textual

Recursos: Aerosoles, pinturas, brochas, libros, maletas, boquillas, ropa con pintura

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, comprensión de signos, escritura y planificación textual.

Objetivo general de aprendizaje: Identificar de qué manera la experiencia estética en el graffiti facilita a los estudiantes la construcción de diagramas en el proceso de planificación textual para facilitar la coherencia textual.

Objetivos específicos de aprendizaje:

- Comprende los diferentes símbolos y objetos para hacer producciones propias.
- Identifica las partes fundamentales de la trama

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)	Global	5 min
Actividad rompecielos- Contando historias desde el final.	Los estudiantes deberán empezar a contar una historia partiendo desde un final proporcionado por la docente.	
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)	Grupal	20 min
Explicación de las partes del plot	Se hará una explicación de los componentes del plot a través del uso de ejemplos (Exposición, conflicto, acciones en crescendo, climax, acción en decreciendo y resolución)	
Ejercitación:	Individual	35 min
Realización del taller con el uso de objetos de sensibilización.	Cada estudiante responderá las preguntas del taller planteado que tiene como objetivo que los estudiantes creen un diagrama en el cual exploren ideas respecto a la trama. Para la realización de este taller se llevarán elementos relacionados con la temática del arte urbano con el fin de proporcionar la experiencia estética.	
Evaluación/Calificación		
Recursos/materiales		
	Tablero, marcadores, elementos de sensibilización (Aerosoles, boquillas, vinilos, brochas, fanzines, libros) y copias del taller	.
Actividades extra-clase		

Taller No. 4: Diagrama la trama.

"La trama es un esqueleto. La historia es la carne." E.M. Forster

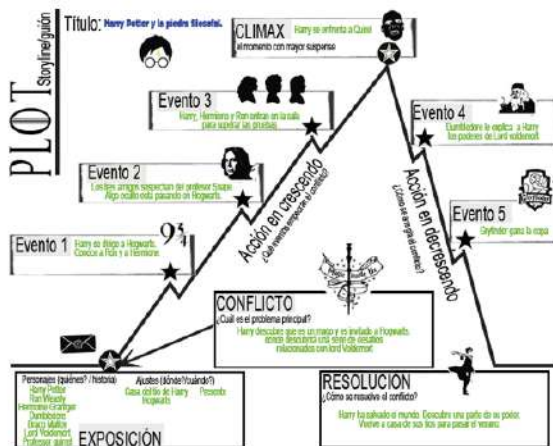
Nombre del Estudiante: _____

¡Construyamos nuestro esqueleto Narrativo!

Los diagramas son representaciones gráficas que muestran la relación entre diferentes elementos. Hoy, crearemos el diagrama de nuestra trama, una estructura que nos ayuda a organizar los eventos y acciones de una historia, asegurando que sean coherentes entre sí.

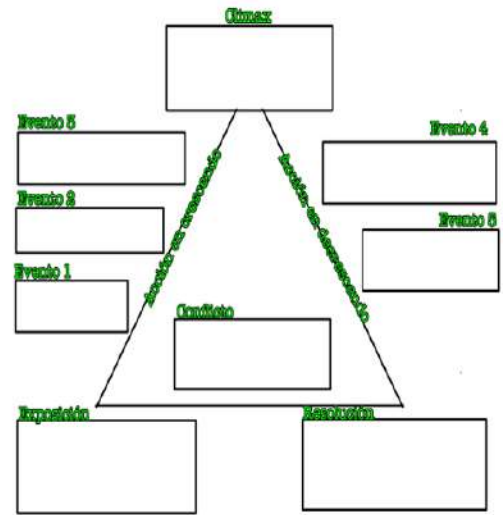
Recuerda que en la estación de ideas encontrarás elementos que pueden inspirar tu creatividad, ¡No dudes en echar un vistazo!

1. Analiza el siguiente ejemplo de diagrama de trama:



Tomado de: <https://alexpuiginares.wordpress.com/2020/06/08/plot-o-como-montar-el-guion-de-tu-novela/>

2. Teniendo en cuenta la previa explicación de clase y el anterior ejemplo completa el siguiente diagrama construyendo el esqueleto de tu propia historia.



Final del documento

Anexo 12. Planeación intervención 5

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño **Curso:** Ciclo 5.2

Tema: Introducción etapa de textualización- la experiencia- écfrasis. **Tiempo total:** 60min

Objetivo: Explorar sobre el concepto de experiencia y su influencia en la creación artística.

Recursos: Imagen mural de apreciación y hojas blancas

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, comprensión de signos, escritura y planificación textual.

Objetivo general de aprendizaje: comprender el concepto de experiencia y la importancia para la creación literaria para iniciar su proceso de textualización a través del ejercicio de écfrasis.

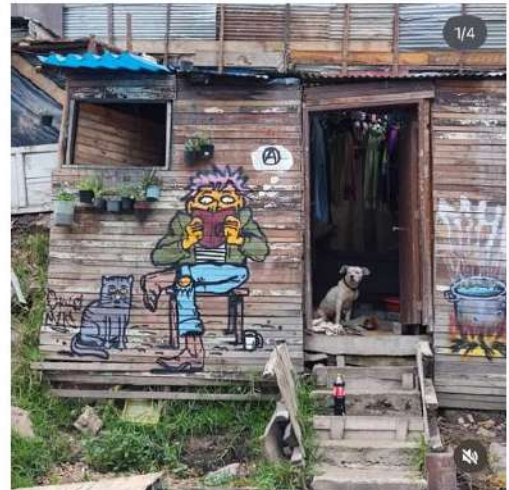
Objetivos específicos de aprendizaje:

- Comprende los diferentes códigos de una imagen (graffiti) para hacer producciones propias.
- Articular los anteriores 4 talleres realizados alrededor de la experiencia.
- Realiza una écfrasis literaria a través de una imagen de arte urbano para iniciar su proceso de textualización.

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...) ¿Qué sensación le emite el olor del aerosol?	Global	5 min
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas) Actividad 1- experiencia	Grupal	20 min
Ejecución: Actividad 2 Écfrasis	Individual	35 min
Evaluación/Calificación	La escritura creativa siguiendo la rúbrica y la influencia de la experiencia en la obra.	

Recursos/materiales:	Tablero, marcadores, fotografías ejemplo y hojas blancas
-----------------------------	--



ILUSTRACION 1

Final del documento

Anexo 13. Planeación intervención 6

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: Ciclo 5.2

Tema: Finalización etapa de textualización: Aula-galería: proyección, arte y escritura.

Tiempo total: 60min

Objetivo: Finalizar la etapa de textualización utilizando la experiencia estética de 2 obras y videos documentales recopilados por artistas urbanos en la realización de murales

Recursos: 3 videobeams, recopilado videos-documentales y imagenes escenarios.

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, comprensión de signos, escritura y proceso escritural- textualización.

Objetivo general de aprendizaje: Comprensión y sensibilización a través de los recursos llevados que se vean reflejados en el proceso de textualización de los estudiantes.

Objetivos específicos de aprendizaje:

- Comprende los diferentes códigos de una imagen (graffiti) para hacer producciones propias.
- Articular los anteriores 4 talleres realizados alrededor de la experiencia estética a través del arte urbano
- Realiza una narración teniendo en cuenta los elementos presentados.

Procedimientos y estrategias:

Apertura: (motivación, introducción...)	Narración de los estudiantes	Tiempo
Exponiendo el concepto de galería.	¿Qué es una galería?, ¿Alguna vez has estado en una galería de arte?	5 min
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)	Grupal	15 min
Actividad 2- experiencia.	Introducción a la actividad "Las paredes hablan" La docente explicará a los estudiantes como se desarrollará la sesión de la siguiente manera: 1. El salón de clases se convertirá en una galería. Se introducirá el concepto de galería, entendiendo que el salón de clases se transformará en un espacio expositivo donde el arte puede ser apreciado y relacionado. Se discará como la ciudad misma se ha convertido en una galería donde los poyeles cuentan historias y expresan la realidad urbana. 2. Recursos disponibles: La docente realizará una explicación de los recursos que se encuentran en la galería, que son los siguientes: - En uno de los proyectores, se presentará una recopilación de videos grabados por diversos artistas urbanos	

	que muestran el proceso de elaboración de murales. Estos videos no solo siguen los dibujos de los murales, sino también las experiencias vividas durante los viajes y la creación de estas obras. - En otros dos proyectores, se mostrarán imágenes que representen dos escenarios: una ciudad y una habitación. Los murales seleccionados se usará por sus iconografías detalladas. La idea es que los estudiantes, utilizando el concepto de actúan, puedan crear imágenes vividas a través de las paredes.	
Ejecución:	Individual	40 min
Actividad 1: Proceso de textualización	Después del la explicación de los recursos presentados se dejara a los estudiantes tiempo para finalizar sus actúan y de esta manera dar fin a la etapa de textualización.	
Evaluación/Calificación	La escritura creativa siguiendo la rítmica y la influencia de la experiencia en la obra	
Recursos/materiales	Teléfono, marcadores, video beam, recursos audio visuales, dispositivos para conectar al video beam, extención y multimedios.	

Final del documento

Anexo 14. Taller y planeación intervención 7

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Masis. ercedes Nariño

Curso: Ciclo 5.2

Tema: Etapa de revisión **Tiempo total:** 60min

Objetivo: Realizar el proceso de revisión de los textos realizados de manera individual y la revisión de pares.

Recursos: Talleres de revisión

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, escritura y revisión textual.

Objetivo general de aprendizaje: Realizar procesos de revisión para la producción escrita y resaltar la importancia de los mismos.

Objetivos específicos de aprendizaje:

- Detectar errores en cuanto a forma y contenido, tanto del texto propio, como de sus pares.
- Corregir el texto teniendo como eje principal la comprensión

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)	Global	10 min
¿que esta mal con esta imagen?	Se proyectara una imagen animada que contiene algunos errores de coherencia, los estudiantes deben identificar los errores.	
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)	Grupal	10min
Actividad 2- explicación proceso de revisión tomando como eje el taller entregado.	se explicara la importancia de la revision y se coenctara con la actividad anterior dando enfasis a la importancia de la coherencia textual. se leeran las preguntas de reflexion para dar inicio al proceso de revisión	
Ejercitación:	Individual	40 min
Actividad 3	20 min revisión individual 20min revision entre pares (parejas)	
Evaluación/Calificación	La escritura creativa siguiendo la rubrica y la influencia de la experiencia en la obra.	
Recursos/materiales	Tablero, marcadores, fotografías ejemplo y hojas blancas	

Anexo 15. Taller y planeación intervención 8

Intervención pedagógica

Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: Ciclo 5.2

Tema: Etapa de divulgación **Tiempo total:** 60min

Objetivo: divulgar el resultado final de sus escritos acompañados de una imagen

Recursos: Talleres de revisión

Competencias por desarrollar: Competencia literaria, escritura y revisión textual.

Objetivo general de aprendizaje: Comprender la importancia de la claridad del mensaje al pasar al plano del lector

Objetivos específicos de aprendizaje:

- Preparar un texto para su lectura
- Crear imágenes a partir de textos
- Potenciar la categoría de la catarsis en la experiencia estética.

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)	Global	10 min
Organización de los grupos asignados	Se tienen programados 4 grupos de 3 estudiantes (uno de 4) agrupados por temáticas elegidas por estudiantes, los grupos se organizan así: Grupo No.1 Animales No.2 Política e igualdad No.3. Creación- expresión No.4. Introspección y se explicara la actividad a realizar y el concepto de sinopsis	
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)	en los grupos	20
	cada estudiante contara con 2 minutos para decir la sinopsis de su escrito a sus compañeros, por medio de votación se elegirá la que sientan que mas se apega a la tematica escogida y llame mas su atención.	
Ejercitación:	En grupos	30 min
i	cada grupo recibira una cartulina y se llevaran unas plantillas de stencil para que los estufiantes crees su propia imagen poniendo de acuerdo entre el grupo y lo que desean plasmar. Al final cada grupo leera el texto elegido (anonimamente si asi lo prefieren)	
Evaluación/Calificación	La escritura creativa siguiendo la rúbrica y la influencia de la experiencia en la obra.	
Recursos/materiales	Tablero, marcadores, fotografías ejemplo y hojas blancas	.

Anexo 16. Rúbrica de evaluación fase de planificación

Categoría	Criterios	Descriptores		
		Alto (5-4 puntos)	Basico (3 puntos)	Bajo (2-1 puntos)
Proceso escritural-escritura creativa.	Planificación	Crea personajes con desarrollo físico, psicológico y trasfondo completo y detallado	Crea personajes con desarrollo de características físicas, pero sus características psicológicas y trasfondo no está detallado	crea personajes con características físicas superficiales o incompletas, sin desarrollo psicológico ni trasfondo definido
		Define el tema central, tipología textual, propósito y audiencia específica para sus producciones escrita	Identifica parcialmente el tema central y algunos elementos de la tipología textual, con definición limitada del propósito y audiencia para sus producciones escritas.	Presenta dificultades para identificar el tema central, no reconoce claramente la tipología textual y omite la definición del propósito o audiencia en sus producciones escritas.
		Elabora un esquema que guíe el desarrollo de su escrito para sus producciones escritas, teniendo en cuenta el personaje creado y la tematica y proposito escogidos	Elabora un esquema incompleto que orienta parcialmente el desarrollo de su escrito para sus producciones escritas	Presenta un esquema deficiente e incoherente que no orienta el desarrollo de su escrito para sus producciones escritas
Experiencia estetica del arte urbano	Poesis	Crea producciones propias en las que es posible recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen (Arte Urbano), evidenciado su papel activo como co-creador de significados	Crea producciones propias en las que abordar parcialmente las sensaciones y percepciones evocadas por la imagen	No crea producciones propias permitan recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen.
	aisthesis	Expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias	Expresa de manera limitada sus percepciones respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias.	No expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias.
	Catharsis	Suscita en sus producciones sensaciones frente a la imagen (arte urbano) donde el arte urbano funciona como detonante para expresar reflexiones criticas sobre su cotidianidad	Suscita con personajes literarios sensaciones frente a la imagen evocadora, pero la relación con su mundo es limitada.	No suscita con personajes literarios sensaciones en relación con la imagen evocadora ni la relación con su mundo.

Anexo 17. Rúbrica de evaluación fase de textualización

Criterios	Descriptores		
	Alto (5-4 puntos)	Basico (3 puntos)	Bajo (2-1 puntos)
Textualización	Construye párrafos cohesionados que mantienen un hilo conductor claro, empleando conectores apropiados en sus producciones escritas.	Elabora párrafos con cierta cohesión que presentan un hilo conductor reconocible, aunque utiliza un repertorio limitado de conectores en sus producciones escritas.	Redacta párrafos desconectados que carecen de un hilo conductor definido, omitiendo conectores o empleándolos incorrectamente en sus producciones escritas.
	Integra completamente en su texto los cuatro elementos planeados: incluye el personaje con sus características, desarrolla el tema central establecido, cumple el propósito comunicativo y sigue la estructura organizativa acordada	Utiliza en su texto dos o tres de los elementos planeados: incluye el personaje pero sin desarrollar todas sus características, menciona el tema central, o sigue partes de la estructura organizativa, pero omite o desarrolla insuficientemente los demás elementos	Aplica en su texto solo uno o ninguno de los elementos planeados: omite el personaje o lo menciona sin caracterización, desarrolla un tema diferente al acordado, no cumple el propósito comunicativo y no sigue la estructura organizativa establecida
Poesis	Crea producciones propias en las que es posible recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen (Arte Urbano), evidenciado su papel activo como co-creador de significados	Crea producciones propias en las que abordar parcialmente las sensaciones y percepciones evocadas por la imagen	No crea producciones propias permitan recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen.
aisthesis	Expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias	Expresa de manera limitada sus percepciones respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias.	No expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias.
Catharsis	Suscita en sus producciones sensaciones frente a la imagen (arte urbano) donde el arte urbano funciona como detonante para expresar reflexiones criticas sobre su cotidianidad	Suscita con personajes literarios sensaciones frente a la imagen evocadora, pero la relación con su mundo es limitada.	No suscita con personajes literarios sensaciones en relación con la imagen evocadora ni la relación con su mundo.

Anexo 18. Rúbrica de evaluación fase de revisión y divulgación

Criterios	Descriptores		
	Alto (5-4 puntos) descriptores	Básico (3 puntos)	Bajo (2-1 puntos)
Textualización	Evalúa y corrige críticamente su propia producción textual para verificar la coherencia con el propósito comunicativo inicial, realizando ajustes que optimicen el cumplimiento de la intención comunicativa.	Revisa su producción textual e identifica aspectos que no concuerdan con el propósito comunicativo inicial, realizando ajustes en las partes identificadas sin optimizar completamente la coherencia global.	Identifica el propósito comunicativo de su texto pero no detecta las incoherencias presentes ni realiza ajustes para alinear su producción con la intención comunicativa
	Presenta un texto de divulgación acompañado de una muestra de arte urbano que va acorde con su propia producción.	Elabora un texto de divulgación con información organizada en párrafos temáticos pero sin transiciones fluidas, e incluye muestras de arte urbano relacionadas parcialmente con el contenido principal.	Produce un texto de divulgación con información desorganizada y sin estructura clara, e incluye ejemplos de arte urbano sin establecer conexiones significativas con el contenido textual.*
Poesis	Crea producciones propias en las que es posible recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen (Arte Urbano), evidenciado su papel activo como co-creador de significados	Crea producciones propias en las que aborda parcialmente las sensaciones y percepciones evocadas por la imagen	No crea producciones propias permitan recrear sensaciones y percepciones suscitadas por la imagen.
aisthesis	Expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias	Expresa de manera limitada sus percepciones respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias.	No expresa sus percepciones con respecto a una imagen (Arte urbano) en producciones propias.
Catharsis	Suscita en sus producciones sensaciones frente a la imagen (arte urbano) donde el arte urbano funciona como detonante para expresar reflexiones críticas sobre su cotidianidad	Suscita con personajes literarios sensaciones frente a la imagen evocadora, pero la relación con su mundo es limitada.	No suscita con personajes literarios sensaciones en relación con la imagen evocadora ni la relación con su mundo.

Anexo 19: Reporte Turnitin

turnitin Página 1 of 86 - Results

Identificador de la entrega: 01048-227617-662813734

ANGIE NATALIA ALBARRACIN DIAZ
17-05 ALBARRACIN NATALIA_ V07 ESPAÑOL VERSION FINAL .docx

2025
2025
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Detalles del documento

Identificador de la entrega: 01048-227617-662813734

Fecha de entrega: 28 may 2025, 9:49 a.m. GMT-5

Fecha de descarga: 28 may 2025, 10:04 a.m. GMT-5

Número de archivos: 17-05 ALBARRACIN NATALIA_ V07 ESPAÑOL VERSION FINAL .docx

Tamaño de archivo: 6.2 MB

94 Páginas

17.474 Palabras

98.026 Caracteres

turnitin Página 2 of 86 - Integrity Overview

Identificador de la entrega: 01048-227617-662813734

3% Overall Similarity
The combination of all matches, including overlapping matches, for each document.

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text
- Cited Text
- Small Matches (less than 13 words)

Top Sources

- 3% Internet sources
- 1% Publications
- 2% Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags
0 Integrity Flags for Review
For suspicious text manipulations found.

Our system page often looks deeply at a document for any inconsistencies that would result in a flag. Some of our flags are not always accurate, so we have something we flag it for you to review.

A flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we do recommend you focus your attention there for further review.