

MI RELATO CUENTA

MARIA CAROLINA VARGAS TORRES

Trabajo de investigación presentado para optar por el título de Licenciada en Español y
Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C. 2024

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Contexto de Investigación	1
1.1. Caracterización institucional	1
1. 2. Caracterización de la población	2
1.2.1. Diagnóstico	4
1.3. Marco curricular	7
1.4. Problema de investigación	8
1.5. Objetivos	12
1.5.1. Objetivo general	12
1.5.2. Objetivos específicos	12
Capítulo 2. Contexto Conceptual	12
2.1. Antecedentes	13
2.2. Objeto de estudio: La producción escrita	17
2.3. Componentes y/o subprocesos del objeto-estudio	18
2.3.1 Propiedades textuales	19
2.3.2. Modelo de Hayes y Flower	24
2.3.3. Literatura testimonial	25
2.3.4. El relato testimonial	25
2.3.5. Características del relato testimonial	26
Capítulo 3. Diseño Metodológico	28
3.1. Enfoque de investigación	29
3.2. Tipo de investigación: Investigación-Acción educativa	30
3.3. Matriz Categorial	31
3.4. Instrumentos de recolección de datos	36
3.4.1. Prueba Diagnóstica	36
3.4.2. Encuesta sociodemográfica	37
3.4.3. Observación participante	37
3.4.4. Diario de campo	38
3.5 Plan de análisis	39
Capítulo 4. Trabajo de Campo	40
4.1. Propuesta de intervención pedagógica	40
Capítulo 5. Análisis de datos	44
Análisis categoría “propiedades textuales”	45
Análisis categoría “producción escrita”	
Análisis categoría “relatos propios”	49
Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones	49
Referencias	50

Índice de Figuras

- Figura 1. Estratificación social
- Figura 2. Respuesta a pregunta ¿Con qué frecuencia escribe textos?
- Figura 3. Respuesta a pregunta ¿Con qué propósito escribirías un texto?
- Figura 4. Respuesta a pregunta ¿Cuánto tiempo te puede tomar escribir un texto?
- Figura 5. Respuesta a pregunta ¿Planificas la escritura de un texto?
- Figura 6. Materia favorita
- Figura 7. Materia menos preferida
- Figura 8. Resultado prueba diagnóstico componente lector
- Figura 9. Resultado prueba diagnóstico componente escrito
- Figura 10. Resultado prueba diagnóstico componente producción oral
- Figura 11. Propiedades textuales relato
- Figura 13. Características narrativas relato
- Figura 14. Propiedades textuales Monólogo
- Figura 15. Producción escrita Monólogo
- Figura 16. Características Narrativas Monólogo
- Figura 17. Variación propiedades textuales
- Figura 18. Relato estudiante 1
- Figura 19. Párrafo bien elaborado. Estudiante 2
- Figura 20. Variación producción escrita
- Figura 21. Marcas de corrección Cassany
- Figura 22. Sugerencia entre pares
- Figura 23. . Texto “corregido” sin marcas de corrección.
- Figura 24. Variación relatos propios
- Figura 25. Subjetividad del estudiante

Índice de Tablas

- Tabla 1: Indicadores de aprendizaje para “adecuación”
- Tabla 2: Indicadores de aprendizaje para “cohesión”
- Tabla 3: Indicadores de aprendizaje para “coherencia”
- Tabla 4: Indicadores de aprendizaje del componente “producción escrita”
- Tabla 5: Indicadores de aprendizaje para el componente “relato testimonial”
- Tabla 6: Matriz Categorical
- Tabla 7: Propuesta de intervención pedagógica
- Tabla 8 Cronograma

Agradecimientos

A mamá, papá y mi hermano mayor por acompañarme en esta aventura desconocida para nosotros llamada universidad.

Profe gracias por tu acompañamiento y motivación.

Y, por supuesto, a todas las canciones que fueron la banda sonora de este trabajo.

♪Buena estrella para todos, para vos... ♪

Resumen Ejecutivo

La siguiente investigación tiene como objetivo diseñar una intervención pedagógica que fortalezca la producción escrita por medio de la redacción de relatos testimoniales apoyándose en el modelo de fases de planificación de Hayes y Flower (1980). Esta propuesta es de carácter cualitativo y comprende la investigación acción educativa. Debido a su enfoque, usa instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, la encuesta y la prueba diagnóstica. Para la propuesta de intervención se contemplaron las fases de sensibilización, implementación y evaluación, las cuales unen la planificación de relatos propios de estudiantes de grado noveno. La evaluación está mediada por rúbricas que se acogen a modelos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los hallazgos preliminares revelan mejoras significativas en las habilidades de producción escrita de los estudiantes, especialmente en términos de coherencia, cohesión y adecuación textual, lo que sugiere la efectividad de la intervención propuesta.

Palabras Claves: producción escrita, relato testimonial, planeación textual, propiedades textuales.

Abstract

The following research aims to design a pedagogical intervention that strengthens written production through the writing of testimonial stories based on Hayes and Flower's (1980) model of planning phases. This proposal is qualitative in nature and involves educational action research. Due to its approach, it uses data collection instruments such as the field diary, the survey and the diagnostic test. For the intervention proposal, the phases of sensitization, implementation and evaluation were contemplated, which unite the planning of ninth grade students' own stories. The evaluation is mediated by rubrics that follow self-evaluation, co-evaluation and heteroevaluation models. Preliminary findings reveal significant improvements in students' written production skills, especially in terms of coherence, cohesion and textual adequacy, suggesting the effectiveness of the proposed intervention.

Key words: written production, testimonial story, textual planning, textual properties.

Capítulo 1. Contexto de Investigación

En este capítulo, se proporciona información general sobre la población objetivo que sirvió como base para la investigación. Esta corresponde a un grupo de 35 estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño. A continuación, se presentan los resultados del diagnóstico que respaldó este proyecto, junto con el marco curricular. Además, se plantea el problema de investigación y se delinear los objetivos que orientan todo el proceso.

1.1. Caracterización institucional

La investigación se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, una institución pública ubicada en la ciudad de Bogotá, específicamente en el barrio San José Sur de la localidad N° 18, Rafael Uribe Uribe. El barrio se encuentra bien conectado mediante vías clave como la Avenida Primero de Mayo, la Carrera 10 y la Avenida Caracas, lo que permite a las estudiantes llegar fácilmente utilizando el transporte público, como Transmilenio y SITP.

El colegio fue fundado el 5 de octubre de 1916 por el párroco Diego Garzón, con el nombre de “Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios”. En 1958 cambia su nombre a “Liceo Femenino de Cundinamarca. Posteriormente, en 1960, mediante el decreto 778, se le añadió el nombre "Mercedes Nariño" en reconocimiento a la familia Nariño. Actualmente presta sus servicios en los niveles de preescolar, hasta grado undécimo en dos jornadas académicas mañana y tarde; estas son desarrolladas dentro del calendario A. Al finalizar el grado undécimo se les otorga a las estudiantes el título de bachiller académico con énfasis en idioma extranjero inglés. Igualmente, ofrece la jornada nocturna para jóvenes por ciclos integrados con jornada extendida los sábados.

1. 2. Caracterización de la población

Para obtener una caracterización de los estudiantes se realizó una encuesta sociodemográfica con el objetivo de recopilar información general acerca de su formación académica y su vínculo con la escritura. Como resultado, se halló que el curso 902 de la jornada mañana está compuesto por 35 estudiantes pertenecientes a los estratos sociales 1, 2 y 3, y que residen en las localidades cercanas al colegio, especialmente de la localidad Rafael Uribe Uribe (Ver figura 1). La información anterior se respalda con los datos proporcionados por la Unidad Especial de Catastro Distrital (2013), los cuales indican que en la localidad se encuentran los estratos 1, 2 y 3, siendo el estrato 3 el más prevalente en la zona. El estrato 3, calificado como medio-bajo, engloba a individuos con condiciones socioeconómicas más modestas y beneficiarios de subsidios en los servicios públicos. Con esto en mente, se puede afirmar que la mayoría de las estudiantes y sus familias enfrentan condiciones económicas vulnerables, lo cual podría influir en el aumento de la tasa de deserción.

Por otra parte, las edades de las estudiantes se sitúan mayoritariamente en el rango de 14 a 15 años, es decir, se encuentran en la etapa de la adolescencia. Esta información permite realizar una aproximación a un perfil cognitivo, emocional e interpersonal de la muestra, considerando algunos rasgos típicos de esta etapa de desarrollo. Estas observaciones se fundamentan en la literatura y la investigación previa sobre el tema.

Así, teniendo en cuenta la teoría de desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget (1920) las estudiantes del curso 902 se encuentra en la etapa de operaciones formales, caracterizada por el uso del pensamiento abstracto y el razonamiento inductivo, con ello son capaces de formular hipótesis; imaginar posibles escenarios o situaciones futuras y

generar respuestas basadas en esas hipótesis. Por lo tanto, aunque la situación dada no esté sucediendo en el momento presente, pueden ofrecer múltiples respuestas y soluciones.

De acuerdo con las 8 etapas de desarrollo psicosocial planteadas por Erickson (1987) es en la etapa 5, correspondiente a la adolescencia, donde el estudiante debe adquirir una identidad respecto a su vocación, roles de género, política y religión. Es decir, desarrollar la capacidad de responder a la pregunta ¿Quién soy yo?, lo cual no es una tarea sencilla, en tanto implica la exploración personal y el establecimiento de compromisos para alcanzar lo que Marcia (1991, 1994, 1999) define como logro de identidad, que implica necesariamente una previa experimentación de la confusión acerca de lo que uno es o desea ser.

A nivel interpersonal Woolfolk (2010) afirma que las interacciones sociales de los jóvenes siempre buscan la aprobación de sus compañeros. Esto se relaciona con lo que Elkind (1981) denomina el sentido de una audiencia imaginaria: la sensación de que todos están observando. Es común que en esta edad los estudiantes creen que sus acciones están siendo observadas y juzgadas y por ello sientan miedo a ser ridiculizados, o expuestos.

Por lo tanto, al considerar las etapas de desarrollo cognitivo, psicosocial e interpersonal en las que se encuentran las estudiantes, se hace evidente la importancia de diseñar una intervención pedagógica que tenga en cuenta estos aspectos. Es por eso que, la propuesta pedagógica de este proyecto incluye actividades que fomentan el pensamiento abstracto, la exploración personal y la interacción social, promoviendo así el desarrollo integral de las estudiantes. Esto con el objetivo de crear un ambiente de aprendizaje seguro y colaborativo que facilite la expresión y el crecimiento personal de las estudiantes en su proceso de escritura y elaboración de relatos propios.

1.2.1. Diagnóstico

Se realizó un sondeo de opinión de respuesta múltiple para conocer las preferencias de las estudiantes en cuanto a las materias. Se destacó que el 100% mostró preferencia por artes, seguido por un 96% que expresó su gusto por español (ver figura 6). Estos resultados indican que la asignatura de lengua goza de una recepción positiva entre la población estudiantil, lo que sugiere una mayor disposición y motivación en comparación con materias como física y religión, las cuales obtuvieron un porcentaje favorable del 29% para ambas asignaturas.

Por otro lado, el sondeo se centró en identificar la relación de las encuestadas con los procesos de producción y planificación textual. Se formularon 4 preguntas, revelando que el 50% de las participantes redactan con frecuencia, mientras que el resto lo hace con menor regularidad (ver figura 2). En cuanto al propósito de escribir un texto, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera: el 39% lo hace para notas personales, el 29% con el objetivo de responder a una evaluación escrita, mientras que el 18% aspira a que sus escritos sean publicados, y el restante 14% planea presentarlos en su vida académica, como informes (Ver figura 3).

En cuanto a la planificación, se identificó que el 54% de las participantes planifica sus textos, mientras que el 46% lo hace en ciertos casos (Ver figura 5). También se exploró el tiempo dedicado a escribir textos, donde el 46% de los encuestados afirmó tardar 2 horas, el 21% considera suficiente tres días, el 11% dedica una semana, y el 7% destina tanto 5 horas como 3 horas. Además, el 4% dedica 1 hora para escribir. Estos resultados ofrecen una visión detallada de los hábitos y prácticas de escritura de las estudiantes. En resumen, los datos recopilados brindan una comprensión más profunda de las preferencias, propósitos y hábitos temporales de las encuestadas en relación con la producción y

planificación textual, proporcionando así un marco valioso para futuras investigaciones y enfoques pedagógicos.

Para esta investigación también, se aplicó una prueba diagnóstica de selección múltiple y preguntas abiertas diseñadas para el grado noveno. En este examen se evaluaron los aspectos de lectura, escritura y oralidad. En la escala de la prueba diagnóstica, "Estándar" refleja un nivel de desempeño donde las estudiantes cumplen satisfactoriamente con los desempeños establecidos. Aquellas que se encuentran "Cerca al Estándar" muestran competencia cercana a lo deseado, aunque podrían necesitar más práctica o comprensión para alcanzarlo completamente. Por otro lado, el nivel "Requiere Apoyo" indica que la estudiante está por debajo de las expectativas y necesitará ayuda adicional para mejorar su desempeño. A continuación, se presentan los resultados del diagnóstico:

En la competencia lectora, específicamente en el criterio de comprensión global (ver figura 8), se encontró que el 32.26% de las niñas se encuentra en un nivel "estándar", el 48.39% "se acerca al estándar" y el 19.35% "requiere apoyo". En el criterio correspondiente a la organización, estructura y componentes del texto el 64.52% se encuentra en el nivel "estándar" y el 35.48% "requiere apoyo". También se evaluó el nivel de extracción de información a nivel implícito y explícito del texto: en el primero el 58.06% de las estudiantes "requieren apoyo" y el 41.94% alcanza el "estándar", en el segundo 41.94% logra el "estándar", el 48.39% "se acerca al estándar" y sólo un 9.68% "requiere apoyo".

En la competencia escritora (ver figura 9) se halló que al asignar una tarea de escritura a las estudiantes a nivel de contenido el 45.16% alcanza el "estándar" 48.39% "se acerca al estándar" y un 6.45% "requiere apoyo". Con respecto a la organización de ideas, oraciones y párrafos los resultados demuestran que solo el 25.81% "alcanza el estándar", el

61.29% “se acerca al estándar”, y el otro 12.9% “requiere apoyo” en este desempeño. En gramática y ortografía solo el 3.23% está a un nivel “estándar”, el 54.84% “se acerca al estándar” y el 41.94% “requiere apoyo”.

A nivel de producción oral (ver figura 10) la prueba dejó en evidencia que en cuanto a articulación y tono de voz el 53.57% de la población se encuentra a un nivel “estándar”, y 46.43% se ubica “cerca al estándar”. Con relación al uso de muletillas el 78.57% se acerca al estándar, el 10.71% está en un nivel estándar y sólo un 10.71% “requiere apoyo”. El desempeño de fluidez el 25% está en el “estándar”, el 67.86% se encuentra “cerca al estándar” y sólo 7.1% “requiere apoyo”.

De la producción oral también se evaluó la organización de la intervención (ver figura 10), allí se tuvieron en cuenta varios aspectos; en primer lugar, que la intervención respondiera a la consigna, en segundo lugar, que el estudiante hiciera una introducción, un desarrollo y un cierre, finalmente el uso de argumentos y ejemplos. Los porcentajes allí se dieron de la siguiente manera, en el primer aspecto el 35.71% de las estudiantes está en el “estándar”, 64.29% “se acerca al estándar”, y no se registró el ítem “necesitar apoyo”. En el segundo aspecto (estructuración) el 32.14% está en el “estándar”, el 67,86% se “acerca al estándar” y no se registró el ítem “requerir apoyo”. En relación con el tercer criterio, 32.14% se encuentran en el “estándar”, 64,29% “se aproxima al estándar” y 3.57% “requiere apoyo”.

De esta forma es posible identificar fallas en aspectos relacionados con el proceso escritor, específicamente en los aspectos de organización, gramática y ortografía. A pesar de que las estudiantes tienen un buen porcentaje con respecto al criterio presentación del tema, las unidades de coherencia y cohesión requieren mejora para así fortalecer la

organización e ilación de lo que se escribe. En este sentido, existe una dificultad que pretende ser mejorada con este proyecto de investigación.

1.3. Marco curricular

El Ministerio de educación Nacional (MEN) en los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (2006) enfatiza que “estimular la producción y la comprensión de los diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje les brindará a los y las estudiantes la oportunidad de construir y expresar significados, de comprender y recrear el mundo” (p. 28). En tanto, se opta por presentar herramientas que permitan mejorar la producción escrita en los estudiantes. Esto con el fin de que “los individuos interactúen y entren en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos” (p. 21). De este modo, se espera crear un espacio donde los estudiantes puedan escribir textos que les permitan construir y expresar significados para garantizar su interacción y participación con otros. Por ende, la producción escrita es el camino para que el estudiante ahonde en su conocimiento y pueda compartirlo.

Entre tanto la Orientación para el área de humanidades – Lengua Castellana, establecida por la Secretaría de Educación Distrital (SED) (2015) describe la escritura “como base para mejorar la forma de expresión, y el saber comunicar, como la estrategia clave en cualquier situación de la vida del ser humano” (p. 23). Allí, se puede ver una concepción que va más allá de la transcripción, y le apunta a una formación más profunda, en la cual se requiere procesos de “planeación, transcripción, revisión y edición como pasos indispensables para una escritura con sentido” (p. 23). Esto invita a crear espacios donde

los estudiantes puedan hacer procesos de escritura consciente que posibiliten la interacción social con los demás y su enriquecimiento intelectual.

La formación en lenguaje, según el MEN (2006) implica el desarrollo de procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural. Esto no solo facilita “la inserción social, sino que también desempeña un papel crucial en la categorización del mundo, la organización del pensamiento, la acción, y la construcción de la identidad individual y social” (MEN, p. 21). En este sentido, el lenguaje no solo sirve para la comunicación e interacción social, sino que también influye profundamente en la comprensión y organización del mundo, así como en la formación de la identidad personal y social. Pues es a través del lenguaje que damos sentido a nuestra realidad y participamos activamente en la sociedad.

1.4. Problema de investigación

La producción escrita se refiere al proceso mediante el cual los individuos plasman sus pensamientos, ideas y experiencias en forma de texto. De acuerdo con Emig (1971), la escritura es un medio esencial para la expresión y comunicación, permitiendo la externalización de pensamientos internos y facilitando la interacción con otros a través del lenguaje escrito. Según Flower y Hayes (1981), la producción escrita no es un acto lineal y simple, sino un proceso cognitivo complejo que involucra la planificación, la generación de ideas, la organización estructural y la revisión constante. Estos autores destacan la naturaleza recursiva de la escritura, donde los escritores regresan y revisan su trabajo a medida que avanzan en el proceso creativo. La producción escrita, por lo tanto, se presenta como una actividad multifacética que va más allá de la mera transcripción de palabras, implicando una interacción dinámica entre el pensamiento y el texto conforme se desarrolla (Bereiter y Scardamalia, 1987). En esencia, la producción escrita representa un acto

fundamental en la construcción y comunicación del conocimiento, destacando su relevancia tanto en el ámbito académico como en el desarrollo personal de los individuos.

Además, la escritura en el ámbito escolar ha experimentado una limitación significativa al concentrarse de manera exclusiva en la competencia lingüística, orientándose hacia la construcción de escritos que se ajusten a modelos considerados "correctos" para fortalecer esta habilidad, según lo señala el Ministerio Nacional de Educación (2021). Este enfoque restringido se revela de manera contundente en la investigación de Guzmán y Bermúdez (2018), quienes argumentan que la escritura se ha reducido a la construcción de oraciones correctas y al uso adecuado de signos de puntuación. Este proceso, según los autores, se basa en dictados y está mediado por textos guía, teniendo al maestro de la clase de español como único destinatario. Esta perspectiva unilateral de la escritura en el entorno educativo deja de lado la riqueza del proceso creativo y limita la expresión individual de los estudiantes, subestimando la complejidad inherente a la producción escrita, tal como la conceptualizan Emig (1971), Flower y Hayes (1981), y Bereiter y Scardamalia (1987). La necesidad de abordar esta restricción y promover una comprensión más holística de la producción escrita se vuelve evidente en el contexto de la educación contemporánea.

Por eso, el relato testimonial emerge como un género literario especialmente idóneo para fortalecer la escritura en el ámbito educativo, contrarrestando las limitaciones señaladas en el enfoque tradicional. La naturaleza personal y reflexiva de este tipo de escritura proporciona a los estudiantes la oportunidad de expresar sus experiencias de manera auténtica y significativa. Según Nussbaum (2009), los testimonios ofrecen una plataforma para la construcción de identidad y la reflexión sobre la propia vida, fomentando la introspección y el desarrollo de la autoconciencia. Esta dimensión emocional y reflexiva

no solo enriquece el proceso de escritura, sino que también establece una conexión más profunda entre los estudiantes y su producción escrita, motivándolos a comprometerse activamente en el acto de escribir.

Este tipo de texto, al centrarse en la narración de experiencias personales, va más allá de la estructuración de oraciones correctas y del uso adecuado de signos de puntuación. Permite a los estudiantes explorar la complejidad de sus propias vivencias, desarrollando así habilidades narrativas y desafiando la noción tradicional de la escritura escolar centrada únicamente en aspectos formales. Según Smith (2005), la escritura de relatos testimoniales no solo mejora las habilidades narrativas, sino que también promueve la empatía y la comprensión interpersonal al permitir que los escritores compartan sus perspectivas únicas.

Adicional, en el panorama de la producción escrita, es imperativo reconsiderar la concepción tradicional del relato testimonial que a menudo ha sido asociado exclusivamente con experiencias de victimización y situaciones de violencia. La percepción arraigada de que solo aquellos que han sufrido adversidades extremas pueden utilizar este género a modo de denuncia ha limitado su aplicación y reconocimiento en la exploración de aspectos de la vida cotidiana. Los antecedentes indican que las investigaciones previas han tendido a enfocarse predominantemente en territorios afectados por la violencia, dejando de lado la riqueza y diversidad de experiencias en otros contextos. Este enfoque restrictivo no solo perpetúa estereotipos, sino que también reduce el potencial del relato testimonial como herramienta pedagógica, versátil y enriquecedora para todos los estudiantes.

Articular el relato testimonial como herramienta pedagógica en el contexto del Liceo Femenino Mercedes Nariño puede, por lo tanto, atender las limitaciones identificadas en el enfoque convencional de la escritura. Al facilitar un espacio para la expresión auténtica y reflexiva, este enfoque no solo fortalece las habilidades escritas, sino que

también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles explorar y comunicar sus propias experiencias de manera enriquecedora. En este sentido, la introducción de una intervención pedagógica basada en el relato testimonial podría representar un avance significativo hacia una comprensión más completa y efectiva de la producción escrita en el ámbito educativo colombiano.

Por otro lado, en el contexto colombiano, las pruebas SABER 11 han revelado un preocupante descenso en el desempeño de los estudiantes, siendo el año 2021 testigo de los resultados más bajos en comparación con años anteriores. El promedio nacional se situó en 250 sobre 500 puntos, evidenciando áreas críticas, especialmente en matemáticas y sociales. Aunque la lectura crítica se mantuvo estable con 53 puntos, se observó un aumento en el número de estudiantes ubicados en los niveles más bajos de desempeño (Orduz, 2022). Además, un estudio de la Universidad del Rosario (2013) basado en las Pruebas Saber y Saber Pro señala que el desempeño escritural de los alumnos de educación superior generalmente se sitúa entre los niveles 1 y 5, siendo el nivel 8 el más alto.

Esta información contextual agrega una capa significativa a la comprensión de la situación educativa en Colombia. En un contexto donde las competencias básicas, incluida la escritura, se encuentran en un estado crítico, se intensifica la necesidad de reconsiderar enfoques pedagógicos. Los desafíos escriturales en la educación superior, subraya la importancia de estrategias efectivas para mejorar la producción escrita desde las etapas iniciales de la educación. En este sentido, la propuesta de incorporar el relato testimonial como herramienta pedagógica en el Liceo Femenino Mercedes Nariño cobra aún más relevancia, no solo como una respuesta a las limitaciones identificadas en el enfoque convencional, sino también como una contribución potencial para abordar las deficiencias sistémicas a nivel nacional.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Fortalecer la producción escrita de las estudiantes de grado noveno del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de una intervención pedagógica basada en la escritura de relatos testimoniales.

1.5.2. Objetivos específicos

- Establecer los avances de los estudiantes en su producción escrita a lo largo de la intervención.
- Reconocer los procesos de creación de personajes y ficcionalización de los estudiantes en sus creaciones.
- Identificar de qué manera la subjetividad de los estudiantes aporta a la construcción de un tono personal al interior del texto.

Capítulo 2. Contexto Conceptual

Para fundamentar el presente trabajo se realizó una búsqueda de ocho antecedentes con fecha de publicación entre el 2018 y 2022. La consulta se llevó a cabo en los repositorios de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, y la Universidad Católica Luis Amigó, también se acudió a las bases de datos de investigación académica EBSCO, Scielo y Google académico. Los documentos seleccionados se

caracterizan por abordar las variables de relato testimonial y producción escrita y son, en su mayoría, intervenciones en el aula.

2.1. Antecedentes

El primer antecedente que contempló la presente investigación se titula La escuela de cara al posconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad (2018) por Yerledys Palacios Salina de la Universidad de Antioquia. Este tuvo como objetivo reconstruir la memoria histórica y fortalecer las prácticas de escritura a través de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado en estudiantes de quinto. Para esto, primero se planearon actividades de interacción con cuentos, películas, crónicas y relatos que abordaran dicha temática, ya en una segunda parte, después de un análisis y conversatorio del material visto, se pidió a los estudiantes que escribieran una receta para la paz.

Después de la intervención, se obtuvieron buenos resultados porque se logró establecer conexión entre aspectos formales de la escritura y las experiencias de los niños, logrando así que cada uno fuera protagonista de su proceso, escribiera para ser escuchado y alcanzara una producción que no tuviera como último objetivo una calificación.

El siguiente documento es un trabajo de Melania Rebellón Osorio de la Universidad Nacional De Colombia titulado El conflicto armado transformado en un cuento infantil (2019). El objetivo de esta investigación fue reconstruir el tejido social de una comunidad rural afectada por la violencia a partir del desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura en la escuela. En esta intervención la investigadora realizó encuentros donde los adultos

contaban sus historias a los más jóvenes, después de ello en una siguiente sesión se les pedía a los estudiantes escribir los hechos que les parecían relevantes de lo escuchado.

Esta investigación tuvo resultados notables, ya que los estudiantes no se quedaban únicamente con lo escuchado. La intervención despertó la curiosidad e hizo que los participantes ahondaran con preguntas para saber detalles o conocer el final de esas historias. Asimismo, los aprendizajes sobre escritura y lectura fueron positivos gracias a que estos pudieron vincular los procesos de composición con su entorno y experiencia gracias a la rememoración de sus padres. Se despertó en ellos una escucha activa que fue motor para crear, escribir y narrar desde su contexto.

En 2020, Marizol Sánchez Román de la Universidad Nacional De Colombia publicó su trabajo de investigación titulado El relato testimonial, como una estrategia para fortalecer la escritura en el medio escolar. El objetivo de esta investigación fue fortalecer los procesos de escritura a través del relato testimonial para generar habilidades en la producción escrita como expresión de las emociones a partir del conflicto escolar en estudiantes del grado sexto.

Los resultados de esta investigación dan evidencia de una mejoría en la coherencia y la cohesión de los escritos elaborados por los estudiantes, además de un enriquecimiento de su propio lenguaje. Por otra parte, también hubo mejoras en torno al manejo de emociones como el enojo a la hora de solucionar conflictos en el aula desde la conciliación, generando en los estudiantes mayor reflexión, seguridad y confianza.

Por su parte, el documento Hacer historias con historias: Alfredo Molano en la literatura testimonial colombiana (2021), escrito por Yolis Elena Muñoz López y Samanta Varela Cartagena, y publicado por la Universidad de Antioquia, tiene como objetivo

principal profundizar en el género de la literatura testimonial mediante el estudio de la obra de Alfredo Molano. Además, busca fortalecer la capacidad de los estudiantes de noveno grado del colegio Marco Fidel Suárez para escribir narrativas de vida, especialmente en el contexto de la pandemia. De ahí que las autoras hicieran uso de talleres que ayudaron a los estudiantes a apropiarse del género para después ellos poder narrar sus propias historias.

Esta intervención tuvo efectos positivos en los estudiantes porque inicialmente se demostró una buena acogida a la obra del autor, ya que para este grupo de estudiantes el tema era desconocido y se mostraron animados a conversar y debatir sus emociones e impresiones de la lectura. En cuanto a la producción escrita, se evidenció que se utilizó la escritura como medio de sanación porque allí ellos pudieron expresar y reflexionar sobre sus sentimientos y emociones.

Por su parte, el documento *Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Estado del arte (2021)* de la autoría de Ángela Maritza Cardona y Paula Vanessa Sánchez-Agudelo de la Universidad Católica Luis Amigó, presenta una revisión documental cuyo objetivo fue presentar la indagación temática que se ha realizado sobre el tema de las narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar, para ello se utilizó el método de análisis de contenido.

Los resultados de este trabajo mostraron en primer lugar, que es necesario acudir a apuestas formativas que acerquen a los estudiantes a las diferentes perspectivas y voces del conflicto armado para fomentar la lectura crítica sobre sus acontecimientos, amortiguando la polarización de actores buenos o malos. En segundo lugar, también afirma que la narración es esencial para la vida social porque el mundo está configurado por relatos, estos

son selectivos en la trama y en los personajes; la selectividad de estos elementos debe ser mediada por la escuela para la comprensión del pasado, presente y futuro.

Finalmente, la investigación *Writing by Heart. Victims of the Colombian Armed Conflict Write their Testimonies* (2019) hecha por Claudia Bungard de la Universidad de Arizona tuvo como objetivo explorar la nueva forma de producir testimonios en Colombia y mostrar el impacto de este proyecto de memoria de base en los participantes del taller de escritura de puño y letra. Bungard interactuó con las víctimas en busca de detalles acerca de cómo fue su experiencia participando en este taller y cómo este sirvió para sanar y hacer memoria; posteriormente la autora trianguló la información obtenida.

El resultado de este proyecto ayudó a las víctimas del conflicto a tener una voz y ser escuchadas, no desde una posición “subalterna” sino en pro de un reconocimiento que incluso ellos desconocen como víctimas. De igual manera, se reconoció que la participación en estas producciones escritas alivia las experiencias traumáticas. Además, la autora cuestiona la forma tradicional de concebir la literatura como una obra hecha exclusivamente por un escritor profesional.

De esta manera, los documentos seleccionados como antecedentes para esta investigación tienen aspectos en común tales como: el trabajo con el género narrativo, la población trabajada y la zona donde se desarrollaron. El género narrativo es acogido en todas las investigaciones, y, en su mayoría los relatos se convierten en el texto base para crear otros géneros como cuentos, crónicas literarias o escritos de experiencias personales. Analizando la población de estas intervenciones, es posible encontrar que los protagonistas son mayoritariamente niños o adultos víctimas del conflicto armado en Colombia, personas que conocen de primera mano la crudeza de la guerra, ya sea porque la vivieron ellos o sus familias.

Por otro lado, es importante destacar que la mayoría de las investigaciones se centran en áreas rurales afectadas por la guerra. No obstante, es menos frecuente encontrar estudios realizados en entornos urbanos, aunque hay ejemplos como los de Sánchez (2020) y Muñoz y Varela (2021). En este tipo de intervenciones, el enfoque principal ya no es la guerra y el conflicto armado, sino que aborda otros temas como la resolución de conflictos o el contexto de la pandemia.

A partir de estos documentos presentados en el apartado de antecedentes, es posible dar cuenta que el relato testimonial hasta cierto punto está muy ligado a hechos traumáticos como el conflicto armado en Colombia o la pandemia del COVID-19. Aun así, se hace necesario cambiar esta perspectiva, ya que es un texto que le permite a su autor incluir vivencias cotidianas, así como las múltiples interpretaciones que pueden surgir según la manera en que las que estos construyen significado a partir de su día a día.

2.2. Objeto de estudio: La producción escrita

Desde la lingüística Halliday y Hasan (1989) definen la producción escrita como un proceso cognitivo que involucra fases como la planificación, la formulación, la revisión y la edición del texto, y que tiene como objetivo comunicar un mensaje escrito en un contexto específico (p. 56). Por otro lado, desde la sociolingüística Milroy y Milroy (1999) la describen como un acto social y cultural que refleja las prácticas discursivas y las normas sociales y culturales existentes en una sociedad, y que puede ser analizado en términos de dialectos, estilos y géneros discursivos utilizados por los hablantes (p. 140). Es así como, la unión entre la lingüística y la sociolingüística en la producción escrita ofrece un marco integral que no solo analiza las estructuras lingüísticas, sino también considera el impacto de los contextos sociales en la creación y recepción de textos escritos. Este enfoque

multidimensional es esencial para comprender la complejidad inherente a la producción escrita en diversas situaciones comunicativas.

A su vez, diversas definiciones contribuyen a enriquecer la comprensión de la producción escrita. Tal es el caso de Silva (1993) quien la describe como “la capacidad de utilizar el lenguaje escrito para expresar ideas y sentimientos en una variedad de contextos y géneros” (p. 117). Por su parte, Flower y Hayes (1980) la conceptualizan como una actividad múltiple que requiere la coordinación de habilidades cognitivas y lingüísticas para satisfacer los objetivos del escritor, las expectativas del lector y las demandas del contexto. Según Wenden y Rubin (1987) la competencia escrita se define como “la habilidad de organizar y expresar pensamientos y sentimientos por escrito, de manera efectiva y apropiada, en una variedad de situaciones de comunicación” (p.77). En resumen, la escritura es un fenómeno complejo y multidimensional que implica aspectos lingüísticos, cognitivos, culturales y sociales. Así como lo expresa Ong (1982) es una tecnología que permite la transmisión y la producción de conocimiento, la construcción de identidades y la exploración de ideas a través del espacio y tiempo. Esta implica un proceso creativo y reflexivo que busca establecer una relación dialógica con el lector para informar y persuadir.

En este sentido, la inclusión de estas definiciones amplía la comprensión de la producción escrita y destaca su naturaleza interdisciplinaria. Proporcionando, además, un contexto fundamental para comprender el enfoque integral que se busca al incorporar el relato testimonial como herramienta pedagógica en el Liceo Femenino Mercedes Nariño. La definición de Wenden y Rubin (1987), enfatiza la organización efectiva de pensamientos y emociones por escrito, por ende, se alinea particularmente con el objetivo de la investigación, que busca no solo fortalecer las habilidades escritas, sino también

fomentar la expresión organizada y efectiva de las experiencias personales de los estudiantes a través del relato testimonial.

2.3. Componentes y/o subprocesos del objeto-estudio

En la búsqueda por fortalecer la calidad de los escritos, resulta necesario incorporar elementos que velen por las características de eficacia comunicativa y coherencia global de los textos. En este sentido, las propiedades textuales propuestas por Cassany (2002) y el modelo de planificación textual de Hayes y Flower (1981) surgen como un marco conceptual valioso que destaca la importancia de la coherencia, cohesión y adecuación en la construcción de textos escritos. Estos enfoques no solo enfatizan la importancia de una gramática adecuada, sino que también abordan la organización global del discurso, proporcionando un marco integral para evaluar y mejorar la producción escrita.

2.3.1 Propiedades textuales

Las propiedades textuales son características importantes para garantizar la calidad y eficacia de un texto. Estas contribuyen a la comprensión, la claridad, la fluidez y el impacto del mensaje, permitiendo una comunicación efectiva entre el autor y el lector (Cassany,1994). En el contexto del género narrativo, la elección de palabras, la estructura de las oraciones y la organización del relato permiten al autor establecer una conexión sólida con el lector, transportándolo hábilmente a una trama cautivadora y generando una inmersión profunda en la historia. Cassany (1994) introduce una serie de propiedades textuales que engloban las características y cualidades esenciales de un texto. A continuación, se destaca algunas de estas propiedades textuales:

- **Coherencia:** Hace referencia a la conexión lógica y estructural de las ideas en un texto. Un texto coherente debe tener una secuencia lógica, relaciones claras entre las ideas y evitar contradicciones.

- **Cohesión:** Se refiere a los mecanismos lingüísticos utilizados para enlazar las diferentes partes de un texto. Esto incluye el uso adecuado de conectores, pronombres, repeticiones y referencias para mantener la fluidez y claridad del texto.
- **Adecuación:** Consiste en utilizar un registro lingüístico apropiado para el contexto y el público al que va dirigido el texto. Es importante adaptar el lenguaje, el tono y el estilo a la situación comunicativa específica.
- **Precisión:** Implica utilizar un vocabulario preciso y evitar ambigüedades o generalizaciones excesivas. El uso de términos específicos y claros contribuye a una mejor comprensión y transmisión del mensaje.
- **Variedad:** Se refiere a la diversidad y riqueza léxica y gramatical en un texto. Una buena variedad lingüística ayuda a evitar la monotonía y proporciona mayor interés y fluidez en la lectura.
- **Originalidad:** Incluye la capacidad de expresar ideas de manera novedosa y creativa. Un texto original destaca por su estilo propio y su capacidad de sorprender y cautivar al lector.

A continuación, en las tablas 1,2 y 3 se presentan los indicadores de aprendizaje que permiten visualizar el aprendizaje esperado por el alumno en relación con las habilidades de propiedades textuales, así como los aspectos de coherencia y cohesión.

Tabla 1

Indicadores de aprendizaje para “adecuación”

Indicador

1. Utiliza variedad léxica en el texto.
 2. Expresa ideas de manera novedosa y creativa, recurriendo a estilo propio y figuras retóricas.
 3. Utiliza un registro lingüístico apropiado para el contexto y el público al que va dirigido el texto.
-

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Indicadores de aprendizaje para “Cohesión”

Indicador

1. Organiza las ideas de manera lógica y secuencial.
 2. Divide el texto en párrafos bien estructurados. Cada párrafo evidencia una idea principal y desarrollada de manera lógica.
 3. Utiliza conectores y marcadores discursivos adecuados para establecer relaciones entre las ideas.
-

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Indicadores de aprendizaje para “coherencia”

Indicador

-
1. Utiliza conectores o palabras de transición para establecer relaciones lógicas entre las ideas y los párrafos.

 2. Utiliza repeticiones léxicas para reforzar el vínculo entre ideas y conceptos.

 3. Utiliza pronombres y demostrativos adecuadamente para hacer referencia a elementos ya mencionados en el texto, evitando repeticiones innecesarias.
-

Nota. Fuente: Elaboración propia

2.3.2. Modelo de Hayes y Flower

Hayes y Flower (1980) proponen un modelo cognitivo de escritura centrado en el proceso de producción de textos y en la interacción entre los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en dicho proceso. Los autores plantean un conjunto de etapas interconectadas, aunque no necesariamente secuenciales. Esto implica que el escritor tiene la flexibilidad de regresar a etapas previas con el fin de revisar o modificar elementos para lograr una producción escrita de mayor calidad. A continuación, se describen cada una de las etapas.

- **Planificación:** Esta etapa precede al acto de escritura, el escritor inicia por definir el propósito comunicativo del texto que está a punto de crear, así como los objetivos

que aspira alcanzar con él. Enseguida, genera ideas vinculadas al tema del texto y las acomoda en una estructura lógica y coherente. Este proceso también implica organizar las ideas, garantizando la conexión entre las diversas partes del texto. La carga cognitiva es especialmente intensa en esta etapa, ya que se ponen en juego los conocimientos previos del autor.

- **Producción:** En esta etapa el escritor da vida al texto, aplicando el plan previamente establecido. Esta fase implica la estructuración y creación del contenido del texto. A diferencia de la fase “Planificación”, el escritor aquí debe hacer uso de sus habilidades lingüísticas, que incluyen gramática, vocabulario, ortografía y sintaxis, con el fin de expresar las ideas que se generaron en la etapa anterior.
- **Revisión:** Durante esta etapa, el escritor se dedica a una evaluación minuciosa del texto, identificando posibles errores y afinando la coherencia y cohesión del contenido. Esta fase se torna fundamental para la corrección y mejora del texto, ya que el autor debe realizar una lectura detenida en busca de aspectos que requieran corrección y, al mismo tiempo, evaluar si el texto se ajusta al propósito comunicativo establecido.

Para complementar la fase de la revisión se tomó el marco teórico integral para la corrección propuesto por Cassany (2003) que enfatiza la importancia de las marcas de corrección en el proceso de revisión escrita. En su enfoque, Cassany aborda estas marcas como herramientas que van más allá de señalar errores gramaticales, ortográficos o sintácticos. Argumenta que estas marcas también desempeñan un papel crucial en la realimentación efectiva al proporcionar indicaciones claras sobre los aspectos a mejorar en un texto. En el contexto de esta investigación, la aplicación de dichas marcas se convierte

en una estrategia relevante durante la última fase, ya que no solo apunta a la corrección de errores, sino que también busca guiar al escritor hacia una comprensión más profunda de las áreas de mejora, promoviendo así un proceso de verificación más reflexivo y enriquecedor. La implementación de marcas de corrección, siguiendo la perspectiva de Cassany, no solo busca perfeccionar el texto, sino también potenciar el desarrollo de habilidades escritas y la comprensión metacognitiva del escritor.

La implementación de este modelo en la enseñanza de la escritura académica se convierte en un excelente instrumento para cultivar conductas metacognitivas en los estudiantes. Este enfoque, que abarca la planificación del texto, la textualización y la revisión exige un control constante durante todo el proceso de escritura. Lo que destaca en particular acerca de este modelo es su enfoque paso a paso, meticuloso y sistemático. En el contexto de la investigación en curso, esto se revela esencial, ya que empodera a los estudiantes para autorregularse y estructurar sus composiciones, con miras a mejorar sus habilidades de escritura.

De ahí que en la tabla 4 se presentan los indicadores de aprendizaje para el componente de producción escrita.

Tabla 4

Indicadores de aprendizaje del componente “Producción escrita”

Indicador

-
1. Define un propósito comunicativo y unos objetivos para el texto que va a redactar

2. Elabora un plan estructurado para organizar de manera efectiva las ideas y pensamientos en un texto.
 3. Produce una primera versión del texto aplicando y demostrando habilidades lingüísticas, ortografía, vocabulario y sintaxis.
 4. Revisa y corrige el texto de manera autónoma, identificando y corrigiendo errores tras una verificación minuciosa.
-

Nota. Fuente: Elaboración propia

2.3.3. Literatura testimonial

La literatura testimonial es un género literario enfocado en la narración de experiencias personales de individuos que vivieron situaciones de sufrimiento, injusticia o violencia. Pier Paolo Pasolini (1988), crítico literario italiano, la define como aquella literatura que busca dar voz a los excluidos de la sociedad, y se enfoca en narrar la verdad y la realidad vivida. Por su parte, para Montero (2001) es la combinación de la memoria, la historia y la denuncia en un solo género, el cual busca hablar de aquello que no se debe olvidar. Este tipo de literatura permite que el autor comparta sus experiencias a través de una narrativa en la que trata de mantenerse fiel a la realidad de los hechos. Al ser narrativa puede tomar varias formas como autobiografías, memorias, diarios, y el relato testimonial.

2.3.4. El relato testimonial

El relato testimonial como género literario ha ganado importancia en las últimas décadas debido a su capacidad para crear empatía y sensibilización hacia diferentes realidades, este tipo de texto se diferencia de otros gracias a su enfoque de experiencia personal. De acuerdo con Glantz (2008) el relato testimonial es un tipo de texto que se

enfoca en la experiencia personal de un suceso, y que tiene como objetivo dar testimonio de los acontecimientos históricos o sociales. Por su parte, Golsan (2014) afirma que es un texto que documenta la experiencia vivida de un individuo o grupo, y que tiene el propósito de preservar la memoria y la historia de una época o acontecimiento. Finalmente, Beverley (1989) afirma que es una “narrativa de eventos que se basa en la experiencia personal y que tiene la intención de comunicar una verdad histórica y social” (p. 434).

Con el fin de entender mejor el relato testimonial como género literario, es importante considerar cómo el autor actúa como testigo, actor y juez de lo narrado, fusionando su experiencia personal con la historia colectiva. En este sentido, la interdiscursividad juega un papel clave al establecer conexiones con otros discursos y proporcionar un marco de lectura para la narrativa. Además, este no busca ser neutral, sino que busca provocar una respuesta en su audiencia y problematizar realidades existentes, incluso abordando temas distintos a la guerra o la violencia.

2.3.5. Características del relato testimonial

Las características del relato testimonial pueden variar de acuerdo con su formato, propósito, y enfoque. A partir de los postulados de Golsan (2014), Beverley (1989) y Glantz (2008) se pueden identificar las siguientes características:

- Contexto: se refiere al entorno donde se desarrolla la historia, proporcionando información sobre el narrador, el lugar y el tiempo de los eventos.
- Subjetividad: el relato testimonial está basado en la experiencia personal del autor o los personajes involucrados en los hechos. La subjetividad es una característica fundamental del género, ya que permite conocer las aristas y las consecuencias personales de un evento histórico o social.

- Emociones y sentimientos: incluye descripciones de las emociones y sentimientos experimentados por el narrador durante las experiencias descritas.
- Impacto: El relato testimonial conlleva una reflexión sobre el impacto de los eventos o experiencias en la vida del narrador, lo que facilita al lector una comprensión más profunda de las consecuencias de los sucesos descritos.
- Incorporación de la memoria colectiva: El relato testimonial contribuye a la construcción de la memoria colectiva sobre ciertos eventos históricos o sociales, permitiendo que las experiencias personales de una persona se conviertan en parte de la historia y la cultura de un grupo o sociedad.
- Narrativa fluida: A pesar de que el relato está basado en hechos reales, el autor debe tener habilidades narrativas para contar la historia de manera interesante y atractiva.

Las características mencionadas se toman como referencia para construir los siguientes indicadores de logro:

Tabla 5

Indicadores de aprendizaje para el componente “relato testimonial”

Indicador

-
1. El texto cuenta con descripciones detalladas sobre los eventos y las emociones alrededor de la historia.
 2. Reflexiona sobre el impacto de los eventos o experiencias en la vida de los personajes en sus escritos, lo que permite al lector comprender las implicaciones y consecuencias de los sucesos narrados.

3. Expresa sus pensamientos, sentimientos y experiencias personales de manera auténtica y genuina en sus escritos, lo que refleja un alto nivel de subjetividad.
4. Demuestra una voz única y distintiva en sus escritos al utilizar de manera creativa los elementos literarios como la sintaxis, el ritmo, la metáfora para transmitir su mensaje de manera original.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por esta razón, los referentes conceptuales proporcionados por Glantz, Golsan y Berverley han sido fundamentales para comprender las características y la importancia del relato testimonial en el ámbito educativo. Estas definiciones han permitido establecer criterios claros para evaluar el progreso de las estudiantes en su producción escrita y comprensión de textos narrativos. Los indicadores presentados en las tablas sirven como guía para el análisis de la información recopilada durante la intervención pedagógica, permitiendo una evaluación más precisa y detallada de los resultados obtenidos.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

El siguiente apartado pretende esbozar la metodología, el marco y los procedimientos llevados a cabo en esta investigación. Allí se describe el enfoque de investigación cualitativo, el tipo de investigación ejecutado y los instrumentos de recolección de datos utilizados.

3.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser inductivo. Según LeCompte (1995), este enfoque se centra en la obtención de descripciones a partir de observaciones, entrevistas, notas de campo, narraciones, grabaciones, fotografías, entre otros (p. 33). Los investigadores cualitativos buscan comprender y desarrollar conceptos a partir de patrones que emergen de los datos, siguiendo un diseño de investigación flexible y comenzando el estudio con preguntas vagamente formuladas. Además, según Smith (1987), la investigación cualitativa se distingue por ser un proceso empírico que estudia cualidades o entidades cualitativas en un contexto particular (p. 9). Este tipo de investigación tiene como objetivo comprender los procesos subjetivos y muestra sensibilidad al contexto, relacionando los fenómenos estudiados con los contextos que los influyen.

En este sentido, Sampieri (2020) destaca la flexibilidad metodológica que caracteriza la investigación cualitativa, permitiendo adaptar los procedimientos de acuerdo con las necesidades específicas del estudio y a las particularidades del contexto investigado. De esta manera, la investigación cualitativa se presenta como una herramienta poderosa para explorar y comprender en profundidad los fenómenos sociales, culturales, políticos y en este caso educativos.

Resulta oportuno mencionar que, la investigación cualitativa contribuye significativamente al desarrollo del presente proyecto, dado que contempla el estudio del sujeto en su entorno. En este caso, implicó una participación del investigador al realizar observaciones directas de las estudiantes de grado noveno para identificar las dificultades que presentan en su escritura. Asimismo, con la información recolectada a través de las

observaciones y los diferentes instrumentos, se pretende construir una propuesta de intervención que pueda satisfacer las necesidades identificadas y registradas en los diarios de campo, encaminada a cumplir el objetivo de mejorar los procesos de escritura de las estudiantes del liceo.

3.2. Tipo de investigación: Investigación-Acción educativa

De acuerdo con Elliott (2000) la investigación-acción educativa se centra en la identificación y resolución de los desafíos que enfrentan los docentes. Este enfoque implica una reflexión continua sobre los medios y los objetivos que se pretenden alcanzar. Además, tiene la intención tanto de actuar en pro de generar cambios en una institución, como contribuir al conocimiento y la comprensión a través de la investigación.

La investigación-Acción se define como “el conjunto de actividades hechas por el docente con diferentes finalidades tales como desarrollo curricular y profesional, progreso en programas educativos, sistemas de planificación y políticas de desarrollo” (Elliott, 2000, p. 83). En otras palabras, la investigación acción es considerada una estrategia enfocada a mejorar el sistema educativo y social desde el punto de vista de la calidad de acción que tiene el sistema, es un método de comprensión y autorreflexión de diferentes problemáticas alrededor del grupo educativo. También se considera práctica, porque los resultados obtenidos del proceso no solo son relevantes teóricamente, sino que también contribuyen a mejorar las prácticas durante y después de realizada la indagación. Su ciclo continuo permite que este enfoque nunca se considere definitivo, ya que siempre es susceptible a modificaciones debido a que las poblaciones pueden variar en sus características o necesidades y los insumos pueden variar con el tiempo.

Para abordar este método de investigación de manera completa, es necesario mencionar las cuatro fases que lo componen: planificación, acción, observación y reflexión.

La primera hace referencia a la elaboración de un plan flexible enfocado a la mejora de las prácticas vigentes. La segunda es la puesta en marcha de dicho plan en un entorno controlado el cual es seguido de la observación, en esta fase también se recolectan evidencias con el fin de evaluarlas de acuerdo con los propósitos establecidos, generalmente se lleva un registro de ellas en un diario con el fin de ejecutarlas. Por último, en fase de reflexión se analizan los resultados por medio de una discusión grupal donde generalmente se replantea la situación social con el fin de aplicar nuevamente el ciclo con las mejoras planteadas.

En el contexto de este proyecto se ejecutaron las fases de investigación-acción de la siguiente manera: primero, se identificaron las dificultades en la producción escrita de las estudiantes a partir de los resultados de la prueba diagnóstica y los antecedentes académicos. Luego, se diseñaron actividades pedagógicas específicas para abordar estas dificultades, adaptadas al ciclo que cursan y los estándares recomendados. Posteriormente, se llevaron a cabo estas actividades en el contexto educativo, proporcionando a las estudiantes oportunidades para practicar y mejorar sus habilidades de escritura. Durante este proceso, se recopilaron datos para evaluar el progreso de las estudiantes en la producción escrita. Finalmente, se reflexionó sobre los resultados obtenidos y se realizaron sugerencias sobre posibles ajustes necesarios para mejorar aún más la práctica pedagógica y el logro de los objetivos de mejora en la producción escrita de las estudiantes.

3.3. Matriz Categorical

En la siguiente tabla, se presenta la matriz categorial estructurada a partir de la producción textual como unidad de análisis. En ella se presentan también las categorías, subcategorías, indicadores de logro e instrumentos que guían el proceso de implementación de la intervención pedagógica.

Tabla 6

Matriz Categorical

Unidad de análisis: producción textual			
Categorías	Subcategoría	Indicador de logro	Instrumento
Propiedades textuales	Coherencia	<p>Utiliza conectores o palabras de transición para establecer relaciones lógicas entre las ideas y los párrafos.</p> <p>Utiliza repeticiones léxicas para reforzar el vínculo entre ideas y conceptos.</p> <p>Utiliza pronombres y demostrativos adecuadamente para hacer referencia a elementos ya mencionados en el texto, evitando repeticiones innecesarias.</p>	<p>Taller de sensibilización para abordar las habilidades de coherencia, cohesión y adecuación.</p> <p>-Taller de escritura de párrafos.</p>
	Cohesión		

Organiza las ideas de manera lógica y secuencial.

-Rúbricas de autoevaluación y coevaluación

Divide el texto en párrafos coherentes y bien estructurados. Cada párrafo evidencia una idea principal y desarrollarla de manera lógica.

Utiliza conectores y marcadores discursivos adecuados para establecer relaciones entre las ideas.

Adecuación

Utiliza variedad léxica en el texto.

Expresa ideas de manera novedosa y creativa, recurriendo al estilo propio y figuras retóricas.

Utiliza un registro lingüístico apropiado para el contexto y el público al que va dirigido el texto.

Proceso de producción	Planeación	<p>Define un propósito comunicativo y unos objetivos para el texto que va a redactar</p> <p>Elabora un plan estructurado para organizar de manera efectiva las ideas y pensamientos en un texto.</p>	-Taller estrategias de planificación
	Textualización	Produce una primera versión del texto aplicando y demostrando habilidades lingüísticas, ortografía, vocabulario y sintaxis.	-Taller creación de relatos propios I Taller de revisión: Marcas de
	Revisión	Revisa y corrige el texto de manera autónoma, identificando y corrigiendo errores tras una revisión minuciosa.	corrección. -Rúbricas de Coevaluación

Unidad de Análisis: relato testimonial

Relatos propios	Descripción	El texto cuenta con descripciones detalladas sobre los eventos y las emociones alrededor de la historia.	- Taller de sensibilización sobre el relato testimonial.
	Impacto	Reflexiona sobre el impacto de los eventos o experiencias en la vida de los personajes en sus escritos, lo que permite al lector comprender las implicaciones y consecuencias de los sucesos narrados.	-Taller de creación de relatos y textos propios II
	Subjetividad	Expresa sus pensamientos, sentimientos y experiencias personales de manera auténtica y genuina en sus escritos, lo que refleja un alto nivel de subjetividad.	-Rúbricas de heteroevaluación
	Estilo propio	Demuestra una voz única y distintiva en sus escritos al utilizar de manera creativa los elementos literarios como la sintaxis, el ritmo, la metáfora para transmitir su mensaje de manera original.	

Nota. Fuente: Elaboración propia

3.4. Instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Prueba Diagnóstica

La prueba diagnóstica fue un instrumento de recolección de información empleado en esta investigación con la finalidad de determinar las fortalezas y las dificultades que presentan las estudiantes de grado noveno en la lectura y escritura. Así, el diccionario Webster la define como un cuidadoso examen de los hechos para determinar la naturaleza de algo. Por su parte, Kassirer (1989), señala que el diagnóstico es una hipótesis acerca de la condición de un sujeto que se deriva de observaciones a través del uso de la inferencia. Lo cierto es que este tipo de evaluación tiene como objetivo “la obtención de información sobre la situación de partida de los sujetos, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje” (Avolio y Lacolluti, 2006, p.137). Con esto en mente, aplicado al contexto de la muestra de esta investigación se puede afirmar que, la prueba sirvió como punto de partida para analizar y distinguir entre lo que era capaz de hacer el alumno y lo que no. A través de los resultados de esta se propusieron actividades que permitieron fortalecer las dificultades identificadas. Este enfoque, basado en la evaluación diagnóstica, permitió diseñar intervenciones pedagógicas más específicas y efectivas, adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes.

En cuanto a las pruebas aplicadas, estas correspondieron a la evaluación de Lengua y Literatura del año 2020 (ver anexo 1). Dichas pruebas están compuestas por diversos tipos de ejercicios, entre ellos, un texto narrativo sobre el cual los estudiantes debían responder a 7 preguntas de selección múltiple. Estas preguntas fueron elaboradas para

evaluar la comprensión del texto en tres niveles: textual, inferencial y crítico, permitiendo así una evaluación integral de las habilidades de lectura de los estudiantes. En cuanto a la producción textual, se les solicitó a las estudiantes que escribieran un cuento breve, con una extensión no mayor a tres párrafos. Este ejercicio de escritura fue diseñado para evaluar aspectos gramaticales, de ortografía y puntuación, brindando así una visión completa de las habilidades de expresión escrita de los estudiantes.

3.4.2. Encuesta sociodemográfica

Con el objetivo de caracterizar la población, en la presente investigación se aplicó una encuesta sociodemográfica. Esta permite obtener y analizar información específica de un grupo (García, 1993). La encuesta se hizo con fines de caracterización a nivel biológico, socioeconómico y académico de las estudiantes. Se aplicó a través de un formulario de Google forms estructurado con preguntas de selección múltiple donde se indagó información general acerca de su situación académica, relación con la escritura, entre otros. (Anexo 4.)

3.4.3. Observación participante

La observación participante, según las perspectivas de Malinowski y Goffman, se concibe como una técnica de investigación cualitativa que implica la inmersión activa del investigador en el entorno que está estudiando. Desde la visión de Malinowski (1922), esta metodología se caracteriza por vivir y participar directamente en la vida cotidiana del grupo objeto de estudio, lo que permite una comprensión más profunda de sus prácticas culturales y perspectivas. Por otro lado, Goffman (1958) enfatiza la importancia de recoger datos mediante la inmersión en las interacciones sociales del grupo, con el propósito de entender las experiencias desde su propia perspectiva. Ambos enfoques resaltan la importancia de la

participación del investigador para obtener una comprensión rica y contextualizada de los fenómenos sociales estudiados.

En lo que respecta a este trabajo, se llevó a cabo una observación participante en el área de español del curso 902 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Esta actividad se realizó mediante la inmersión directa del docente en formación en el aula de clase, donde se registraron las interacciones y dinámicas de aprendizaje. Para recopilar la información de manera sistemática, se utilizaron diarios de campo, que permitieron documentar las observaciones, reflexiones y hallazgos obtenidos durante el proceso de observación. De esta manera, se buscó obtener una comprensión profunda de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto específico de la clase de español.

3.4.4. Diario de campo

Para llevar registro de las observaciones hechas se empleó el diario de campo. Este instrumento posibilita registrar y sistematizar información presente en las prácticas investigativas (Ver anexo 2). El diario de campo permite un monitoreo constante sobre los datos recolectados, además le posibilita al investigador tomar nota de puntos que considere relevantes para posteriormente examinar e interpretar. De igual manera, ayuda a conocer la realidad, “profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende” (Bonilla y Rodríguez, 2006, p. 27).

Esta herramienta es útil para la presente investigación debido a su flexibilidad, pues permitió establecer categorías de análisis lo cual favorece la organización y registro de la información. Las categorías separan los datos recolectados de acuerdo con las necesidades del contexto; en este caso a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el aula de clase, y

la disposición que tienen los estudiantes frente a esta habilidad. El uso de esta herramienta tuvo como finalidad registrar la interacción de los estudiantes en la clase de español.

3.5 Plan de análisis

Para llevar a cabo el análisis de datos, se emplearon dos herramientas: el análisis de contenido y el análisis de frecuencias. El análisis de contenido, según Sampieri (2014), consiste en una técnica de investigación que busca identificar, codificar y categorizar los elementos presentes en un conjunto de datos, permitiendo así la interpretación y comprensión de su significado. Por otro lado, el análisis de frecuencias según Trochim (2014) implica contar el número de veces que ocurre una determinada variable en un conjunto de datos. Este enfoque cuantitativo permite identificar patrones y tendencias en los datos, especialmente útiles cuando se trabaja con variables categóricas.

En el contexto de esta investigación, el análisis de contenido se realizó sobre diversas fuentes de datos, incluyendo los diarios de campo de las sesiones, las evidencias proporcionadas por las estudiantes, la prueba diagnóstica y la encuesta sociodemográfica. A partir de estos elementos, se identificaron y categorizaron variables relevantes que facilitaron la interpretación y comprensión de los datos, permitiendo así una triangulación efectiva de la información.

Por otro lado, el análisis de frecuencia se aplicó principalmente durante la etapa de evaluación. Esta técnica fue especialmente útil para obtener una visión general del progreso de las estudiantes en su proceso de escritura. Al contar el número de ocurrencias de ciertos aspectos o categorías, se pudo realizar una evaluación eficaz que contribuyó significativamente a la interpretación de los resultados y la toma de decisiones pertinentes.

Capítulo 4. Trabajo de Campo

4.1. Propuesta de intervención pedagógica

En este capítulo se expone la propuesta de intervención pedagógica, la cual está estructurada en tres fases: sensibilización, implementación y evaluación. Cada fase se caracteriza por tener un objetivo específico, una duración definida y una serie de actividades correspondientes.

Tabla 7.

Propuesta de intervención pedagógica

Fase	Objetivo	Duración	Actividades
Sensibilización— escuchemos a otros	Reconocer y analizar el relato testimonial, así como las características de las fases de planificación textual.	2 sesiones de 1 hora y 20 minutos	Sesión 1. Presentación de relatos Se presentan los relatos en formato audiovisual y escrito con el fin de que los estudiantes puedan familiarizarse con el relato testimonial, sus temas y características. Posteriormente, se lleva a cabo un conversatorio para discutir los temas abordados en este tipo de literatura.

Sesión 2. Rompecabezas de la

Planificación textual.

Realización de una actividad de competencia por grupos, donde se proporcionan fichas de un rompecabezas con cada fase y su definición correspondiente. Se realizan actividades de competencia con las tareas de cada fase, como identificar faltas de ortografía.

Conversatorio final para reflexionar sobre las actividades de la competencia y su relación con las fases de planificación textual, así como sobre la conciencia de estas actividades al escribir.

<p>Fase de implementación - Relatar es el inicio</p>	<p>Desarrollar un proceso escritor consciente a través de la</p>	<p>4 sesiones de 1 hora y 20 minutos</p>	<p>Sesión 3. La primera versión: Capturando nuestras Historias.</p> <p>Los estudiantes escriben una versión inicial de sus relatos testimoniales basados en sus experiencias personales.</p>
--	--	--	---

planificación
textual.

Aplicar rúbricas
y marcas de
corrección para
la mejora de
textos propios.

**Sesión 4. Marcas de corrección
textual.**

Se introduce las marcas de
corrección y las rúbricas de
evaluación que van a ser utilizadas

**Sesión 5. Cambiando Tinta por
Corrector: Perfeccionando
Nuestra Primera Versión**

Los estudiantes leen los textos de sus
compañeros, hacen comentarios y
correcciones utilizando marcas de
corrección y rúbricas
proporcionadas.

Sesión 6. Concepto del monólogo

Se introduce el concepto de
monólogo como una forma
alternativa de expresión personal.

<p>Fase de Evaluación – y, ¿si avanzamos?</p>	<p>Determinar el avance de los estudiantes en su producción escrita a través de evaluación basada en rúbricas y con un producto final.</p>	<p>1 sesión de 1 hora y 20 minutos</p>	<p>Sesión 7. El toque final: De la escritura al escenario.</p> <p>Los estudiantes trabajan en la adaptación de sus relatos testimoniales en forma de monólogos, centrándose en la expresión oral y la presentación escénica.</p>
---	--	--	---

Nota. Fuente Elaboración propia

El monólogo fue seleccionado como muestra final debido a que se observó que las estudiantes tendían a expresarse emocionalmente en sus escritos. Desde esta perspectiva, tanto los relatos testimoniales como los monólogos representan formas de narrativa personal destinadas a dar sentido y significado a las experiencias individuales. Es por eso por lo que, ambas formas permiten a los estudiantes construir y compartir sus propias historias, aunque lo hagan en modalidades discursivas diferentes.

A continuación, se presenta el cronograma propuesto para el desarrollo de la presente investigación con sus respectivas fases.

Tabla 8

Cronograma

Actividad/ Semana	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	
1. Esquematización de la investigación						
Observación	S1					
Diagnóstico		S2				
2. Trabajo de Campo						
Sensibilización – Taller 1 y 2		S3				
Intervención – Taller 2, 3,4 y 5			S4	S5	S6	S7
Evaluación – Taller 6 y 7					S8	S9
3. Análisis de datos						
Sistematización y organización de datos					S10	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5. Análisis de datos

En este capítulo se presenta la información recopilada durante el proceso de intervención que abarcó un total de 10 sesiones, documentadas detalladamente en los diarios de campo. Durante estas sesiones, se implementaron talleres con el objetivo de mejorar las habilidades de producción escrita de las estudiantes de 902. Vale la pena señalar que, a lo largo del proceso, fue necesario reducir la muestra original de participantes

de 35 a 27 debido a la persistente ausencia de un grupo de niñas, el cual entregó actividades incompletas y dificultando el seguimiento de su proceso.

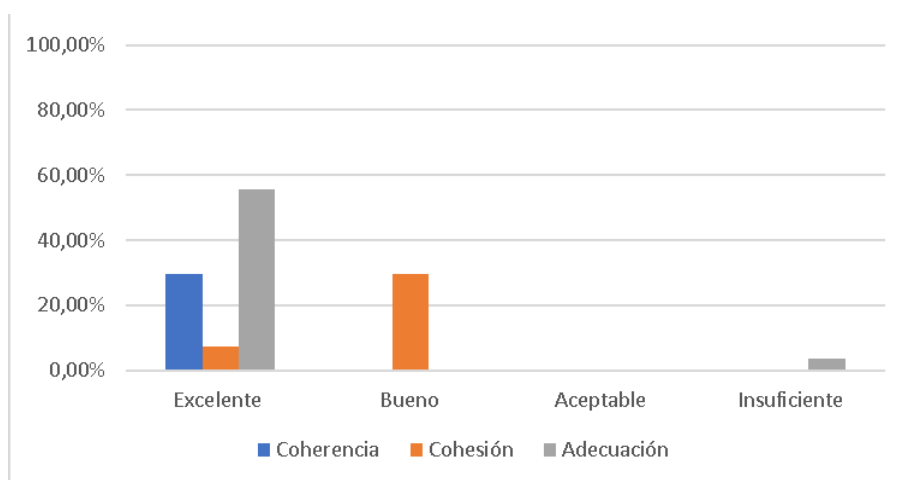
El análisis de datos se realizó bajo el método de triangulación de información, el cual tiene como objetivo enriquecer los resultados de una investigación a través de la utilización de diferentes fuentes de datos, métodos y teorías. Por ejemplo, Denzin (1970) la define como el “uso de múltiples fuentes de datos en el estudio de un fenómeno para corroborar y validar las conclusiones” (p. 301). Por otro lado, Patton (1999) la describe como “la convergencia de datos de diferentes fuentes o métodos, buscando corroborar y validar las interpretaciones” (p. 541). En síntesis, la triangulación proporciona mayor confianza al contrastar diferentes fuentes de información. Dado el caso de la presente investigación, este método tomó en cuenta los referentes conceptuales expuestos en el marco conceptual, los datos recopilados en los diarios de campo y los trabajos entregados por las estudiantes, este enfoque permitió identificar patrones, tendencias y cambios significativos en las habilidades de producción escrita de los estudiantes a lo largo del proceso.

El análisis se llevó a cabo organizando los datos según la matriz categorial, que incluye tres categorías fundamentales: propiedades textuales, producción escrita y relatos propios. Además, se consideraron los resultados de las evidencias proporcionadas por dos textos principales: un relato testimonial y un monólogo, elaborados por las estudiantes durante la intervención. El primer texto representa el estado inicial de las estudiantes, mientras que el segundo se utiliza como punto de referencia final para evaluar el progreso en la escritura.

Análisis categoría “propiedades textuales”

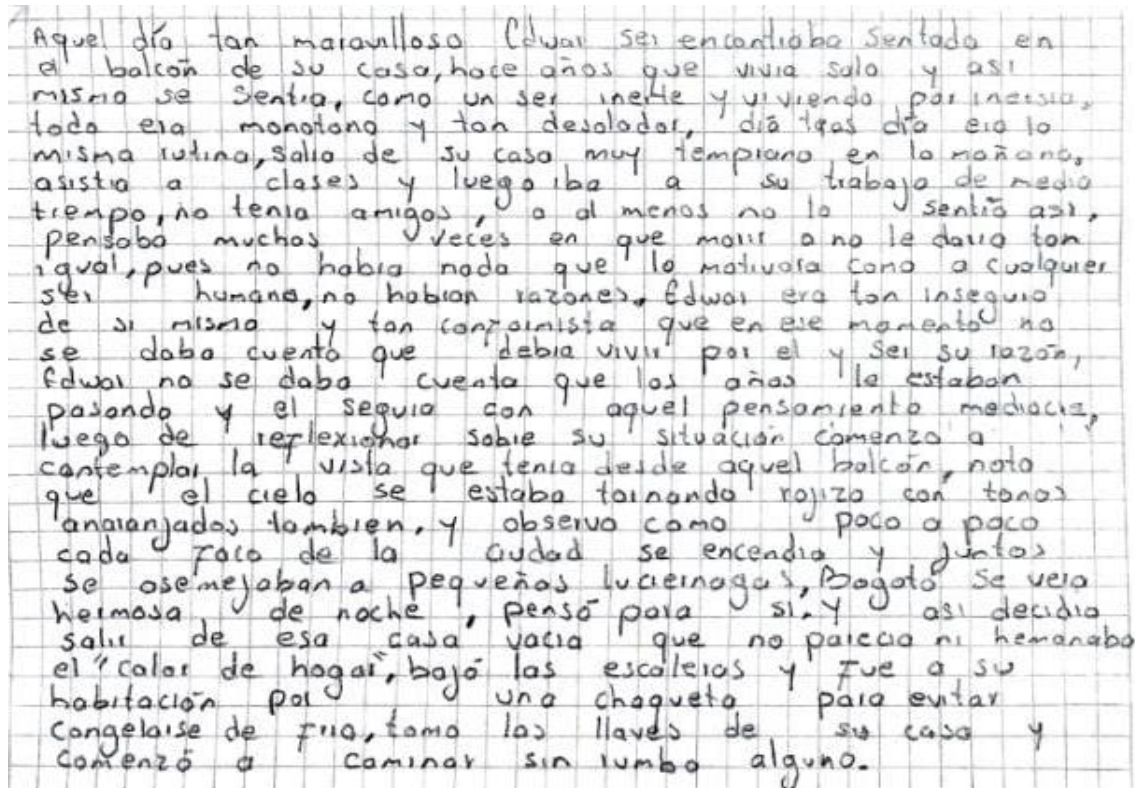
El análisis de la categoría “propiedades textuales” revela una mejora significativa en el desempeño de las estudiantes después de participar en las actividades diseñadas para fortalecer estas habilidades. Iniciando la intervención, las estudiantes presentaban deficiencias en aspectos de coherencia, cohesión y adecuación, lo que afectaba la claridad y comprensión de sus textos. Sin embargo, tras la intervención, se observó un mejor dominio en dichos aspectos, lo que se reflejó en textos más legibles y comprensibles. Estos datos se encuentran en la figura 17 donde se muestra la variación de las estudiantes durante y después del trabajo de campo.

Figura 17
Variación propiedades textuales



Al realizar un análisis cualitativo de los trabajos, se observa una mejora considerable en la calidad de los escritos. Se evidencia en aspectos como la presentación de sus textos, las primeras versiones demuestran párrafos largos con muchas ideas que dificultaban el sentido de estos (ver figura 18). Otro aspecto que mejoró fue el uso de signos de puntuación, en especial el punto seguido, las primeras versiones presentan

únicamente el uso de la coma durante todo el texto. Los cambios mencionados sugieren un desarrollo positivo en las habilidades de redacción de las estudiantes, lo que indica la efectividad de la intervención pedagógica en cuanto a las actividades diseñadas para abordar las propiedades textuales.



Aquel día tan maravilloso Edward se encontraba sentado en el balcón de su casa, hace años que vivía solo y así misma se sentía, como un ser inerte y viviendo por inercia, toda era monótona y tan desolador, día tras día era la misma rutina, salía de su casa muy temprano en la mañana, asistía a clases y luego iba a su trabajo de medio tiempo, no tenía amigos, o al menos no lo sentía así, pensaba muchas veces en que morir o no le daría tan igual, pues no había nada que lo motivara como a cualquier ser humano, no habían razones, Edward era tan inseguro de sí mismo y tan conformista que en ese momento no se daba cuenta que debía vivir por él y ser su razón, Edward no se daba cuenta que los años le estaban pasando y él seguía con aquel pensamiento mediocre, luego de reflexionar sobre su situación comenzó a contemplar la vista que tenía desde aquel balcón, nota que el cielo se estaba tornando rojizo con tonos anaranjados también, y observa como poco a poco cada rincón de la ciudad se encendía y juntos se asemejaban a pequeñas luciérnagas, Bogotá se veía hermosa de noche, pensó para sí, y así decidía salir de esa casa vacía que no parecía ni hermanabo el "calor de hogar", bajó las escaleras y fue a su habitación por una chaqueta para evitar congelarse de frío, tomó las llaves de su casa y comenzó a caminar sin rumbo alguno.

Figura 18. Relato estudiante 1

Los resultados obtenidos también se interpretan en el contexto de la teoría revisada sobre las propiedades textuales. Según Cassany (1994), las propiedades textuales son fundamentales para garantizar la calidad y eficacia de un texto. La mejora observada en la coherencia, cohesión y adecuación de los textos de las estudiantes puede atribuirse a la implementación de actividades enfocadas en unidades pequeñas como el párrafo. Estas se centraron en fortalecer la organización de las ideas desde la unidad más pequeña de un

texto, así pues, también las estudiantes lograron valerse de conectores, pronombres y repeticiones para alcanzar fluidez en los escritos (ver figura19). Lo mencionado anteriormente, se relaciona con la teoría revisada, que destaca la importancia de la elección de palabras, la estructura de las oraciones y la organización del texto para establecer una conexión sólida con el lector.

El maquillaje es un tipo de herramienta que es utilizado para realzar la Apariencia física. Sin embargo el uso excesivo de maquillaje puede tener efectos negativos en la piel y en la salud. Como ejemplo de ello: la obstrucción de los poros, irritaciones en la piel, reacciones alérgicas y daños en la piel. Por eso es importante seguir ciertos consejos como utilizar la cantidad necesaria, Evitar productos que tengan ingredientes irritantes, Elegir productos de calidad y limpiar el maquillaje adecuadamente. Es importante utilizar el maquillaje con moderación y elegir productos de calidad para evitar los efectos negativos de ella.

Figura 19. Párrafo bien elaborado. Estudiante 2

Se identifican varios factores que pueden haber contribuido al aumento significativo en la mejora de las estudiantes. Entre estos factores se encuentran el tiempo empleado durante estas sesiones, las cuales no fueron interrumpidas y se realizaron completas, la asistencia de las estudiantes también fue alta en esos días. Finalmente, el diseño de las actividades, lo cual según lo expresado en los diarios de campo por las estudiantes “no sabía que desde el párrafo también contaba con estructura, así es como más fácil de entender”, corroborando que el taller fue novedoso y contenía estrategias desconocidas que podían usar para abordar durante su escritura. Estos elementos han jugado un papel crucial

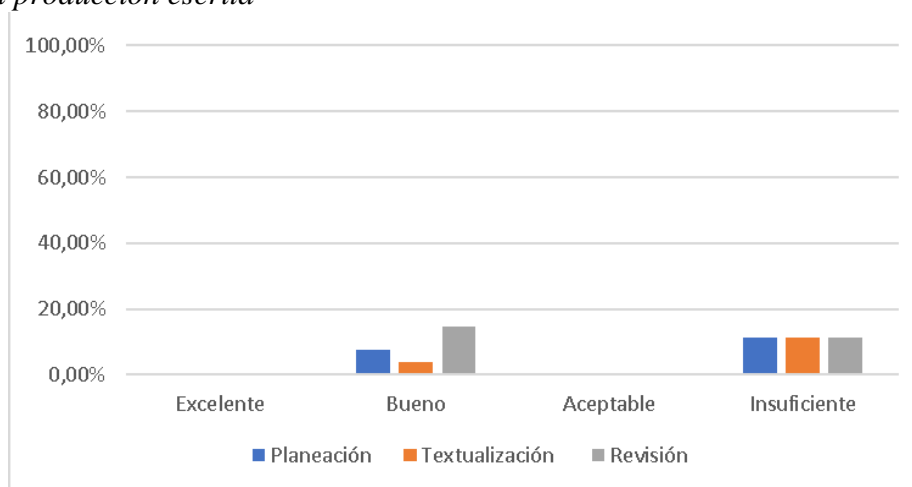
en el éxito general de la intervención y en el progreso observado en sus las propiedades textuales.

Análisis categoría “Producción escrita”

Durante el desarrollo de la propuesta didáctica, la categoría "Planeación textual" mostró resultados deficientes en cada una de sus fases: la planeación, textualización y la revisión. Para evaluar esta variable, se implementaron dos talleres: uno centrado en la planificación textual y otro destinado a la revisión del texto utilizando las marcas de corrección de Cassany. La figura 18 presenta la información de la variación de la población en esta variable.

Figura 20.

Variación producción escrita



En cuanto a los talleres, la planeación correspondiente al relato fue entregado incompleto o no cumplía con los criterios de evaluación. La segunda versión correspondiente a la planeación monólogo, a pesar de que la mayoría entregó, gran parte de estos no cumplían con los criterios. Las dificultades se evidenciaban cuando las estudiantes en su lluvia de ideas establecían el tema y un orden, pero los textos entregados no

concordaban con la planeación inicial. En los dos casos fue así, el modelo pasó a ser un taller más, y no tomado como referencia de apoyo para textualizar. Por lo tanto, no se cumple lo establecido por Hayes y Flower (1980) quienes plantean que, durante la planificación, el escritor define el propósito comunicativo del texto, genera ideas y organiza la estructura textual. En la producción, se materializan estas ideas en un texto coherente y bien estructurado, haciendo uso de habilidades lingüísticas.

En este sentido, se recomienda la implementación de estrategias específicas durante los talleres de planificación para mejorar la conexión entre la fase de planificación y la producción textual. Por ejemplo, podría ser beneficioso incluir actividades que ayuden a las estudiantes a visualizar cómo las ideas planificadas se traducen en un texto coherente y bien estructurado. Esto se podría lograr a través de ejemplos concretos de cómo llevar a cabo la planificación de manera efectiva, utilizando distintos modelos de planificación como referencia para las estudiantes. Estas medidas podrían ayudar a las estudiantes a comprender mejor el proceso de planificación y a utilizarlo de manera más efectiva para mejorar sus escritos.

Con respecto a la fase de revisión, se utilizaron rúbricas para evaluar los textos mediante los métodos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. El objetivo era que las estudiantes se involucraran activamente en el proceso de evaluación de sus propios textos, fomentando una valoración participativa y reflexiva para mejorar sus habilidades de escritura. Este tipo de evaluación se alinea con la propuesta de Hayes y Flower (1980), quienes enfatizan la importancia de que el autor revise y evalúe sus propios escritos durante el proceso de redacción. Al participar en la evaluación de su propio trabajo, el autor desarrolla una comprensión más profunda de los principios de la escritura efectiva y puede aplicar este conocimiento en composiciones futuras.

Ahora bien, durante el trabajo de campo la rúbrica de heteroevaluación (ver anexo 9) realizada por el docente hacia sus estudiantes se aplicó a ambos escritos entregados, la de coevaluación (ver anexo 7) se hizo entre estudiantes para el relato, allí también se facilitó las marcas de corrección para abordar los problemas de ortografía (ver figura 21), y la autoevaluación (ver anexo 8) se aplicó al monólogo.

Encerrar una letra	La letra usada no es la correcta fonéticamente (B-V, C-S-Z), Ll-Y, C-K)
▭ subrayar la palabra con la mitad de rectángulo	Palabra mal escrita en su totalidad (colclusion - conclusión)
⤿ Semicírculo sobre dos sílabas	La palabra está mal dividida silábicamente, debe unirse (experi ^o mento, experimento)
/ línea diagonal entre dos palabras subrayar una letra	Las palabras deben ser separadas (elfrasco, el/frasco) Falta o sobra una letra (procedimieto, <u>pro</u> cedimiento)
¿? Signos de pregunta	La idea escrita no es clara
↓ Flecha hacia abajo	Letra en minúscula
↑ Flecha hacia arriba	Letra en mayúscula

Figura 21. Marcas de corrección Cassany

Con relación a coevaluación, los resultados no fueron los esperados, las sugerencias entre pares no se dieron de manera crítica y la inclusión de las marcas de corrección no tuvo éxito para alcanzar el objetivo de la evaluación. A pesar de ser un sistema sencillo, las estudiantes no lograron dominar todas las marcas e incluso pasaron por alto aspectos de corrección sobre los textos de sus compañeras. Desde el inicio los escritos presentaron varias faltas de ortografía, por lo cual al implementar estas marcas se quería que ellas fueran conscientes de los errores de sus compañeras y los propios para futuras revisiones. Las faltas se redujeron en un porcentaje bajo, aun en las versiones finales se encuentran errores ortográficos. Por otra parte, en la calificación de pares se abrió el espacio a las estudiantes para dejar comentarios sobre los aspectos que sus compañeras podían mejorar

sobre sus textos, aun así, las apreciaciones solo se limitaron a emitir juicios de valor con adjetivos de “bien” o “mal” o “muy bonito” o “muy interesante” (ver figura 22 y 23).

Corregido por: k. [redacted] [redacted]
Me pareció que mostraste el tema
muy bien y me sentí identificada, gracias
por expresarlo. 😊

Figura 22. Sugerencia entre pares

Invitados Imperfectos

Hay momentos, situaciones y entornos en que hemos estado en soledad, las fiestas de cumpleaños y los eventos familiares públicos nos generan un escoror, por momentos, nuestros sentimientos nublan nuestra emoción, nos convencen de nuestra terrible confusión, la magnifican, nos ponemos una cámara mental y observamos solo lo que está en la superficie, nos hayamos solas. Solas en el mundo.

Nos piden adentrarnos en la rueda, jugar a la piñata, finalmente y automáticamente nos alejamos, somos hábiles en ello, adios decimos, lo que no queremos ver y bien que si lo vemos es que solas nos generamos lo que sentimos, somos observadoras naturales, esto nos fluye como un río fluye hacia el lago.

Estando allí reones de años terminamos endulzadas con el sonido de nuestra mente, nos dejamos arrujar como un niño desobede de jugar, que agotado, caer se deja, sobre lechos de amor.

Después de tanto, llegamos a ver que hemos estado allí, lo que duro la canción, la repartición del pastel o cualquiera de las actividades del evento, aun así, imaginamos películas, pasamos guerras, las ganamos y

Figura 23. Texto "corregido" sin marcas de corrección.

Por su parte, la autoevaluación no arrojó resultados imparciales, se evidencia mayor importancia hacia las notas, las estudiantes evaluaron sus escritos con base a una calificación que les beneficiaba para su promedio académico. Aquí cabe destacar que ellas son conscientes de sus errores y sus progresos y saben que sus textos requieren mejoras, aun así, la evaluación esta mediada por un conflicto de intereses. Este hallazgo plantea la necesidad de reflexionar sobre el sistema de evaluación utilizado y cómo puede influir en la percepción y valoración de su propio trabajo por parte de las estudiantes. En este sentido,

se sugiere que las rúbricas de autoevaluación contemplen una evaluación enfocada en su progreso, para así evitar conflictos de interés y promover una evaluación más objetiva y centrada en el desarrollo de habilidades.

En consecuencia, se observan diversos elementos que podrían haber incidido en los resultados negativos de estas etapas. En primer lugar, según el diario de campo, para la fecha de la aplicación de los talleres de planificación textual, las estudiantes habían tenido una discusión con el docente de la clase anterior. Esto afectó su disposición y atención durante la clase, ya que hubo pocas preguntas y casi ninguna participación en la actividad propuesta. En segundo lugar, el tiempo asignado para la fase de revisión de textos, coincidió con un evento del bachillerato internacional del colegio, lo que resultó en un tiempo reducido disponible. Como consecuencia, la interacción con las marcas de corrección no pudo completarse durante toda la clase; las convenciones fueron presentadas en una sesión y se solicitó a las estudiantes que las repasaran en casa. Estos elementos resaltan la importancia de abordar tanto los aspectos cognitivos como contextuales en la enseñanza de la escritura, con el fin de promover un desarrollo efectivo de las habilidades de planificación y revisión textual en los estudiantes.

Asimismo, es importante mencionar la validación constante de las estudiantes por parte de una figura como lo es la docente. Lo mencionado anteriormente, se reflejó en la revisión cuando algunas estudiantes se acercaban a la profesora solicitando la lectura de sus textos debido a que no confiaban en las sugerencias hechas por sus compañeras. Este comportamiento resalta la relevancia del rol docente como figura de autoridad y guía en el proceso educativo, pero también hace evidente una desventaja, las estudiantes no cuentan con una posición crítica para dar una evaluación a otros y ni tampoco una autoevaluación, necesaria para apropiarse de las habilidades evaluativas. En este sentido, se destaca la

importancia de fomentar la confianza de las estudiantes en sus propias capacidades de evaluación y revisión, al tiempo que promueve un ambiente de colaboración y realimentación entre pares que contribuya al desarrollo de habilidades críticas y metacognitivas en el proceso de escritura.

Análisis categoría “relatos propios”

El análisis de los datos revela que el primer contacto con el relato testimonial fue de naturaleza emotiva y conllevó una variedad de respuestas emocionales por parte de las estudiantes. El tema de la violencia, presente en muchos de los testimonios, generó sentimientos de tristeza y conmoción entre las niñas, quienes expresaron su pesar ante las situaciones narradas. Sin embargo, a pesar de la carga emocional de los relatos, se observó un reconocimiento por parte de las estudiantes del propósito subyacente en este tipo de escritos: la denuncia. Se les solicitó a que, además de enfocarse en los eventos dolorosos, reflexionaran sobre las herramientas utilizadas por los narradores para ser escuchados.

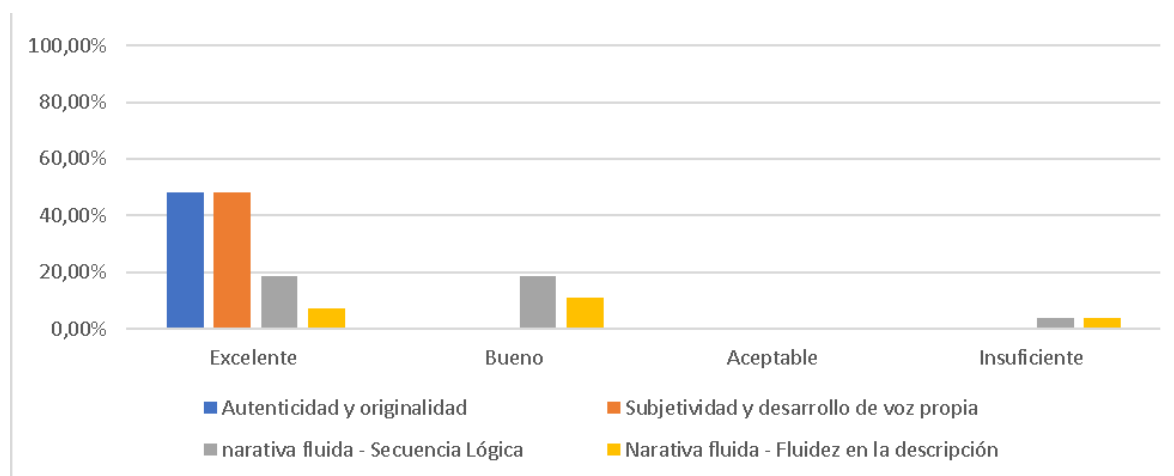
Con eso en mente se plantearon preguntas clave para guiar la discusión hacia una conclusión colectiva, explorando aspectos como el uso de figuras retóricas, narrador, personajes, espacio, tiempo para la comprensibilidad de las historias y su impacto en el lector. Una vez reconocidas esas características narrativas que ayudan a estructurar un texto y le dan desarrollo, se les pidió que la tuvieran en cuenta al escribir sus textos.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia de las características narrativas en la estructura de un texto y su influencia en la comprensión del lector, se diseñó una evaluación específica para abordar la textualización en la categoría de "relatos propios". Esta evaluación, centrada en la narrativa, la subjetividad y la construcción de personajes, se realizó con base en las características narrativas del relato testimonial. Así, se buscó que las

estudiantes incorporaran estas habilidades en sus propias creaciones escritas, fortaleciendo su capacidad de expresión y comunicación. La figura 24 proporciona una visión más detallada de la variación en la categoría "textos propios", reflejando el impacto de este en los resultados obtenidos

Figura 24

Variación relatos propios



En primera instancia, el primer escrito reveló que la mayoría de las estudiantes poseen una notable habilidad narrativa, demostrando su capacidad para crear personajes y situarlos en un contexto espaciotemporal. Sin embargo, mantener una línea cronológica coherente representó un desafío significativo, lo que resultó en eventos de la trama incompletos, como se ilustra en la figura adjunta. Además, se observó un fortalecimiento en la habilidad descriptiva, ya que inicialmente las estudiantes mostraban reserva a proporcionar detalles sobre lugares, emociones o sucesos en sus textos. El obstáculo de la reserva se vio superado cuando las estudiantes pudieron agregar ficción a sus relatos, porque esto les permitió expresar con mayor libertad sus emociones y experiencias. Incorporar elementos de ficción les brindó una vía para explorar sus sentimientos de

manera más profunda, enriqueciendo así la calidad y el impacto de sus escritos. Esta apertura hacia la ficción no solo amplió su repertorio narrativo, sino que también les ofreció una manera más fluida de abordar temas sensibles y personales, contribuyendo así a su crecimiento como escritoras.

Lo anterior está directamente relacionado con los procesos de creación de personajes y la ficcionalización en sus creaciones. La capacidad de las estudiantes para desarrollar personajes y emplear elementos de ficción en sus escritos evidencia su habilidad para generar narrativas complejas y envolventes. La superación de las dificultades iniciales en la descripción y la adopción de la ficción como recurso narrativo reflejan el proceso de crecimiento y desarrollo en su escritura creativa. Se puede observar cómo las autoras construyen personajes con características distintivas, como personalidades definidas, motivaciones claras y relaciones interpersonales elaboradas. La consistencia en el comportamiento y la evolución de los personajes a lo largo del relato indica un proceso reflexivo y cuidadoso en su creación.

Asimismo, la descripción de escenarios y entornos vívidos proporcionan un contexto visual para la narrativa y contribuye a la inmersión del lector en la historia. Las descripciones evocativas de lugares, emociones y sucesos indican un proceso de imaginación y elaboración que enriquece la experiencia de lectura. A pesar de que en las versiones finales se presenten inconvenientes con la línea cronológica y el cierre de escenas en los textos, se puede percibir un claro intento de introducir elementos narrativos como conflictos, giros inesperados y reflexiones.

Por otro lado, la presencia de la subjetividad relatos ha demostrado ser fundamental para el desarrollo de una voz propia y un tono personal dentro del texto. A través de la expresión de percepciones, emociones y vivencias personales, las estudiantes han

enriquecido sus narrativas con una autenticidad que resalta su identidad individual. Esta influencia subjetiva se refleja en la cuidadosa selección de palabras, la manera en que describen los eventos y la profundidad con la que exploran los temas. Al analizar cómo la subjetividad de las estudiantes modela el tono del texto, podemos apreciar la diversidad de perspectivas individuales que contribuyen a la riqueza y autenticidad de los escritos. Esto se puede ver evidenciar en la figura 25

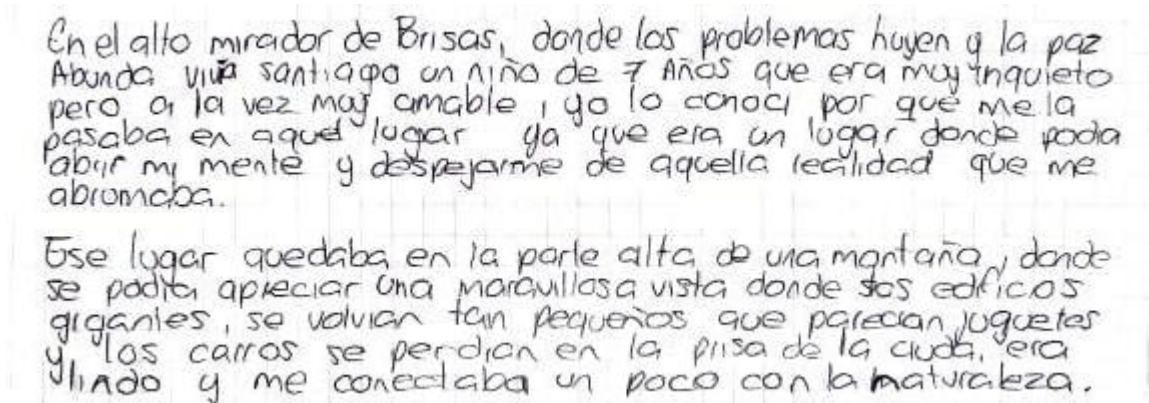


Figura 25. Subjetividad del estudiante.

El análisis del fragmento proporcionado revela cómo la subjetividad de la estudiante influye directamente en la creación de un tono personal dentro de la narrativa. A través de sus palabras, la autora refleja no solo los eventos objetivos de su experiencia en el mirador, sino también sus emociones, pensamientos y percepciones personales. Aspectos subjetivos como la conexión con la naturaleza y la apreciación de los momentos simples y el uso de metáforas, añaden una capa de profundidad y autenticidad al relato. Esta voz personal y única dota al texto de una identidad distintiva, permitiendo al lector sumergirse no solo en los hechos narrados, sino también en la experiencia subjetiva y emotiva del autor.

Esto deja en evidencia, la importancia de valorar y fomentar la expresión subjetiva en la escritura de las estudiantes. La subjetividad no solo mejora las narrativas, sino que también refleja la diversidad de experiencias y perspectivas que existen dentro de un grupo de estudiantes. Al reconocer y apreciar esta diversidad, podemos promover un ambiente de escritura más inclusivo, donde cada estudiante se sienta motivado y capacitado para compartir su voz con el mundo.

Asimismo, el efecto del relato testimonial se hizo evidente cuando las estudiantes recurrieron a sus experiencias cotidianas al escribir, lo que facilitó el abordaje de los temas solicitados. Este hallazgo sugiere que, en muchos casos, escribir sobre situaciones cotidianas o vivencias personales puede resultar más accesible y valioso para las autoras. Además, cabe destacar que la flexibilidad y la amplitud temática del relato testimonial brindan un espacio propicio para que las estudiantes exploren una variedad de temas y expresen sus pensamientos y emociones de manera auténtica y reflexiva. La elección del monólogo como texto final complementó de manera efectiva la experiencia de las estudiantes en la narración de sus vivencias cotidianas. Además, al pasar de la narración de eventos a la expresión de pensamientos y reflexiones más íntimas, el monólogo proporcionó un espacio para que las autoras profundizaran en sus experiencias y emociones. Esto permitió que las estudiantes no solo compartieran sus vivencias, sino que también reflexionaran sobre su significado y las lecciones aprendidas. De esta manera, el monólogo amplió el alcance temático de la escritura de las estudiantes y promovió una mayor introspección y autoconciencia en su proceso creativo.

Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones

Finalmente, en esta sección se presentarán las principales conclusiones derivadas del análisis de datos realizado en relación con el desempeño de las estudiantes en las actividades realizadas para fortalecer su producción escrita. Estas conclusiones ofrecen una visión general de los hallazgos clave y destacan los factores que influyen en el proceso de escritura, así como las implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

En primer lugar, la implementación de estrategias centradas en unidades textuales pequeñas, como el párrafo, fue fundamental para el desarrollo de habilidades de coherencia, cohesión y adecuación en los escritos de las estudiantes. Al enfocarse en unidades textuales más manejables, se proporcionó a las estudiantes la oportunidad de practicar y perfeccionar aspectos específicos de la redacción, como la organización de ideas dentro de un párrafo, la conexión fluida entre oraciones y la selección adecuada de vocabulario y estructuras gramaticales. Esta aproximación más detallada y enfocada permitió a las estudiantes comprender mejor la importancia de cada elemento en la construcción de un texto claro y efectivo.

Por otro lado, la flexibilidad y amplitud temática del relato testimonial y el monólogo proporcionó a las estudiantes un entorno propicio para explorar y escribir sus experiencias personales de manera auténtica y reflexiva. Al tener la libertad de abordar una amplia gama de temas dentro de estos géneros narrativos, las estudiantes pudieron desempeñarse más fácil a la hora de escoger el tema sobre el que hablar. Esto les permitió conectar con sus emociones, pensamientos y recuerdos más íntimos, lo que resultó en una escritura más rica y significativa. Además, la flexibilidad en la elección de temas dentro de estos géneros les brindó la oportunidad de explorar aspectos diversos de sus vidas, desde experiencias cotidianas hasta momentos más profundos y personales. Esta variedad temática les permitió desarrollar una comprensión más amplia de sí mismas y del mundo que las rodea.

Por último, el proceso de planeación textual reveló desafíos persistentes en las habilidades de las estudiantes para organizar y estructurar sus ideas antes de escribir. A pesar de la implementación de talleres específicos y la revisión constante de sus estrategias de planificación, se observó una falta de mejora significativa en la comprensión y

aplicación de técnicas para definir el propósito comunicativo del texto, generar ideas relevantes y organizarlas. Las dificultades persistieron en la alineación entre la planificación inicial y la ejecución final de los textos, lo que sugiere la necesidad de revisar y ajustar las estrategias de enseñanza para abordar de manera más efectiva los desafíos identificados en este proceso.

Ahora bien, con el ánimo de continuar fortaleciendo la habilidad escritora, se presenta una serie de recomendaciones basadas en los resultados obtenidos durante el análisis de datos. Estas recomendaciones buscan abordar los desafíos identificados y ofrecer orientación para mejorar la efectividad de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de habilidades de planificación y revisión textual en los estudiantes.

En primer lugar, promover un ambiente de aprendizaje colaborativo donde las estudiantes se sientan validadas y seguras para compartir y revisar sus escritos entre pares, fomentando así la confianza en sus habilidades de escritura y revisión. En segundo lugar, para el proceso de planificación es importante establecer y socializar fechas específicas para generar autonomía y manejo de su tiempo en el proceso. Además, se recomienda incorporar actividades prácticas que permitan a las estudiantes familiarizarse con estrategias efectivas de planificación textual, como la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, para ayudarles a visualizar y organizar sus ideas de manera más clara y estructurada. Al proporcionar un enfoque equilibrado entre la colaboración entre pares, la autonomía en la gestión del tiempo y el desarrollo de habilidades prácticas de planificación, se puede mejorar significativamente el proceso de escritura y revisión de las estudiantes.

Referencias

- Cardona, Á. M. y Sánchez, P. V. (2021). Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Estado del arte. Revista Eleuthera, 23(2), 233-254"
- Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.
- Bordignon, N. A., (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson.El diagrama epigenético del adulto. Revista Lasallista de Investigación, 2(2), 50-63.

- Difalcis, M., Cartoceti, R.V., & Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*.
- López, M., & Zuleyma, M. (2006). Características de la literatura testimonial reflejadas en las obras *La terquedad del izote* y *Luciérnagas en el Mozote*.
- Lorenzini, M.J. (2017). Del relato testimonial al cuerpo de la memoria: investigación performativa sobre la escenificación de testimonios de niños chilenos en dictadura.
- Márquez, B., & Augusto, J. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica.
- Montejo Vélez, N. y López, F. (2020). Lectura, escritura y oralidad: la narración colectiva de Colombia en tiempos de postconflicto. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(1), 231-257. doi: <https://doi.org/10.15332/25006681/5721>"
- Muñoz López, Y. E., Varela Cartagena, S (2021). *Hacer historias con historias: Alfredo Molano en la literatura testimonial colombiana*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Palacios, Y. (2018) *La escuela de cara al postconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad*.
- Rebellón, M. (2019). *El conflicto armado transformado en un cuento infantil*.
- Sánchez, M. (2020). *El relato testimonial como una estrategia para fortalecer la escritura en el medio escolar*. "

Schriewer, K., & Meseguer, M.N. (2016). El relato de justificación. Una herramienta para el análisis del franquismo.

Seclen, G., & Mercedes, C. (2005). Aplicación Del Modelo De Flower Y Hayes “Proceso De Composición” En La Producción De Cuentos En Estudiantes Del Sexto Grado De Primaria De La I.E. 40174 “Paola Frassinetti Fe Y Alegría 45”, Miguel Grau, Paucarpata, Arequipa, 2013.

Valdés, J.L. (2003). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, de Daniel Cassany.

Anexos

Anexo 1. Prueba diagnóstica



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades - Departamento De Lenguas
Proyectos de investigación en el aula
Prueba Diagnóstica- Grado Noveno

Nombre: _____ Fecha: _____
Curso: _____

1. Competencia comunicativa lectora.

Lee atentamente el siguiente texto.

UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró amarrar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella. Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos. Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella. Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó. Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Amando Fuentes Aguirre (México)

Tomado de: *Antología de los 100 mil cuentos, publicadas por la revista Eufónico*
Aniversario 21. Bustamante Zamudio Guillermo y Escobar Harold (2003). Bogotá. Deriva Ediciones. p. 45

A continuación, responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto leído:

- En el texto, el narrador:
 - Da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.
 - Cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.
 - Relata lo que otros le contaron sobre un hecho.
 - Deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.
- Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es:
 - Un relato mítico con características verosímiles.
 - Una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.
 - Un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.
 - Una anécdota infantil con características maravillosas.
- En la historia, el hombre que amó el barquito:
 - Vivió en un mundo que cabía en una botella.
 - Era experto en la construcción de barcos.
 - Disfrutaba de la compañía de todos sus amigos.
 - Gustaba de destruir cosas con sus pinzas.
- De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que:
 - El hombre era una persona muy solitaria, por eso construyó barcos.
 - El hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas.
 - El hombre que amó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.
 - El hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.
- En el texto, la expresión “Un día” permite:
 - Dar inicio a la narración de la historia.
 - Ubicar un evento en el tiempo de la historia.
 - Mostrar el momento en el que finaliza la historia.
 - Señalar el tiempo que dura la historia.
- El esquema que representa lo que ocurre en el cuento es:

Anexo 3. Autorización tratamiento datos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>PRESENCIA DE LA UNIVERSIDAD</small>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

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

Anexo 4. Encuesta sociodemográfica

Encuesta
Diligencie el siguiente cuestionario según corresponda

**Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Nombres y Apellidos del estudiante *

2. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

3. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

4. ¿En qué localidad resides? *

5. ¿En qué estrato socioeconómico está ubicado el lugar donde resides? *

Marca solo un óvalo.

Estrato 1

Estrato 2

Estrato 3

Estrato 4

Estrato 5

Estrato 6

6. ¿En qué jornada académica realizas tus estudios? *

Marca solo un óvalo.

Mañana

Tarde

Otro: _____

7. ¿Con quién vives? *

Selecciona todos los que correspondan.

Madre

Padre

Abuelos

Tíos

Primos

Otro: _____

8. Ocupación de la madre *

9. Grado de escolaridad de la madre *

Marca solo un óvalo.

Primaria

Bachiller

Técnico

Tecnológico

Universitario

Especialización

Maestría

Otro: _____

Anexo 5. Rúbrica, comprensión, interpretación y producción textual

Aspecto	Criterio	Estándar	Cerca al estándar	Requiere apoyo

Comprensión e interpretación textual	Reconoce la situación de comunicación, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce el texto.			
	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee			
	Recupera información implícita en el contenido del texto.			
	Recupera información explícita en el contenido del texto.			
Producción textual	Contenido: El tema y la idea central se presenta de manera clara			
	Organización: Las oraciones y párrafos presentan ideas claras; el escrito en general presenta secuencia lógica (inicio, nudo, desenlace)			
	Gramática y ortografía: uso adecuado de las reglas gramaticales, signos de puntuación y acentuación.			

Anexo 6. Rúbrica para producción oral y organización

Aspecto	Criterio	Estándar	Cerca al Estándar	Requiere apoyo
Producción oral	Utiliza un tono de voz adecuado para captar la atención del público			
	La intervención no presenta uso de muletillas ni pausas largas.			
	La intervención es fluida y no hay repetición de palabras, además usa un lenguaje formal.			
Organización	La intervención responde a la consigna			

	El estudiante hace una introducción			
	El estudiante desarrolla la idea, incluye argumentos y ejemplos.			
	El estudiante concluye la idea.			

Anexo 7. Rúbrica de Coevaluación

A continuación, vas a evaluar **el texto de tu compañero**. Marca con una **X** según sea tu criterio.

Criterios	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Coherencia	No utiliza conectores ni palabras de transición.	Utiliza algunos conectores y palabras de transición, pero no siempre establecen relaciones lógicas.	Utiliza conectores y palabras de transición adecuadamente para establecer relaciones lógicas entre las ideas.	Utiliza una variedad de conectores y palabras de transición de manera efectiva para establecer relaciones lógicas entre todas las ideas.
Cohesión	El texto carece de estructura y organización.	El texto tiene una estructura básica, pero algunos párrafos son confusos o desorganizados.	El texto está bien estructurado en párrafos coherentes, cada uno desarrolla una idea principal de manera lógica.	El texto está muy bien estructurado, con párrafos coherentes que se desarrollan de manera secuencial, facilitando la comprensión.
Adecuación y ortografía	El texto carece de creatividad y contiene numerosos errores de ortografía.	El texto muestra algo de creatividad, pero aún contiene varios errores de ortografía.	El texto expresa ideas creativas y originales, y presenta pocos errores de ortografía.	El texto es altamente creativo y no contiene errores de ortografía.

Anexo 8. Rúbrica de Autoevaluación.

A continuación, vas a evaluar **tu propio texto**. Marca con una **X** según sea tu criterio.

Criterios	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Coherencia	No utilizo conectores ni palabras de transición de manera adecuada.	Utilicé algunos conectores y palabras de transición, pero no siempre establecían relaciones lógicas.	Utilicé conectores y palabras de transición adecuadamente para establecer relaciones lógicas entre las ideas.	Utilicé una variedad de conectores y palabras de transición de manera efectiva para establecer relaciones lógicas entre todas las ideas.
Cohesión	Mi texto careció de estructura y organización.	Mi texto tenía una estructura básica, pero algunos párrafos fueron confusos o desorganizados.	Mi texto estuvo bien estructurado en párrafos coherentes, cada uno desarrollando una idea principal de manera lógica.	Mi texto estuvo muy bien estructurado, con párrafos coherentes que se desarrollaban de manera secuencial, facilitando la comprensión.
Adecuación y ortografía	Mi texto careció de creatividad y contenía numerosos errores de ortografía.	Mi texto mostró algo de creatividad, pero aún contenía varios errores de ortografía.	Mi texto expresó ideas creativas y originales, y presentó pocos errores de ortografía.	Mi texto fue creativo y no contenía errores de ortografía.

Anexo 9. Rúbrica de heteroevaluación

Criterios	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Coherencia	No utiliza conectores ni palabras de transición.	Utiliza algunos conectores y palabras de transición, pero no siempre	Utiliza conectores y palabras de transición adecuadamente	Utiliza una variedad de conectores y palabras de transición de

		establecen relaciones lógicas.	para establecer relaciones lógicas entre las ideas.	manera efectiva para establecer relaciones lógicas entre todas las ideas.
Cohesión	El texto carece de estructura y organización.	El texto tiene una estructura básica, pero algunos párrafos son confusos o desorganizados	El texto está bien estructurado en párrafos coherentes, cada uno desarrolla una idea principal de manera lógica	El texto está muy bien estructurado, con párrafos coherentes que se desarrollan de manera secuencial, facilitando la comprensión
Adecuación y ortografía	El texto carece de creatividad y contiene numerosos errores de ortografía	El texto muestra algo de creatividad, pero aún contiene varios errores de ortografía	El texto expresa ideas creativas y originales, y presenta pocos errores de ortografía	El texto es altamente creativo y no contiene errores de ortografía
Aspecto	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Autenticidad y Originalidad	El texto carece de fluidez y originalidad. El desarrollo del personaje es incompleto y el uso de la ficción es limitado o inexistente.	El texto muestra cierta fluidez en la narrativa y el desarrollo del personaje, aunque es poco original y predecible en algunos aspectos. Se evidencia un intento de utilizar la ficción, pero no siempre de manera efectiva.	El texto está escrito de manera fluida y muestra cierta originalidad en el desarrollo del personaje. Se utiliza la ficción de manera adecuada para enriquecer la historia y captar la atención del lector.	El texto es altamente original y auténtico, con una narrativa fluida que permite un desarrollo completo del personaje. La ficción se utiliza de manera creativa y efectiva, agregando profundidad y originalidad a la historia.
Subjetividad y Desarrollo de Voz Propia	El texto carece de una perspectiva personal	El texto presenta cierta subjetividad y muestra un	El texto muestra una perspectiva personal	El texto está altamente impregnado de subjetividad y

	<p>subjetiva clara y no muestra una voz propia distintiva. La narrativa parece impersonal y poco comprometida.</p>	<p>intento de desarrollar una voz propia, pero no es completamente convincente. La perspectiva personal está presente, pero podría ser más fuerte y distintiva.</p>	<p>subjetiva clara y una voz propia distintiva. La narrativa está comprometida y el lector puede sentir la autenticidad del autor en cada palabra.</p>	<p>presenta una voz propia extremadamente fuerte y distintiva. La narrativa es totalmente convincente y el autor se expresa con autenticidad y originalidad.</p>
<p>Narrativa Fluida - Secuencia Lógica</p>	<p>La trama carece de una secuencia lógica y coherente, lo que dificulta la comprensión de los eventos. La conexión entre los sucesos es confusa y poco clara.</p>	<p>La trama sigue una secuencia lógica y coherente en general, aunque puede haber algunas inconsistencias o saltos que afecten la comprensión. Los eventos están conectados de manera que tengan sentido para el lector en su mayoría.</p>	<p>La trama sigue una secuencia lógica y coherente, permitiendo que los eventos se desarrollen de manera natural. La conexión entre los sucesos es clara y comprensible para el lector.</p>	<p>La trama sigue una secuencia lógica y coherente de manera impecable, asegurando que los eventos se desarrollen de manera fluida y natural. Los sucesos están perfectamente conectados, lo que permite una comprensión clara y sin esfuerzo para el lector.</p>
<p>Narrativa Fluida - Fluidez en la Descripción</p>	<p>Las descripciones son escasas o excesivamente detalladas, lo que interrumpe el flujo de la narrativa y dificulta la lectura. La historia carece de riqueza visual y emocional.</p>	<p>Las descripciones son vívidas en su mayoría, aunque pueden resultar excesivamente detalladas en algunos puntos. Aunque enriquecen la historia, a veces pueden ralentizar la narrativa.</p>	<p>Las descripciones son vívidas y enriquecen la historia sin interrumpir el flujo de la narrativa. Son detalladas en la medida justa para crear imágenes claras en la mente del lector.</p>	<p>Las descripciones son vívidas y están perfectamente integradas en la narrativa, enriqueciendo la historia sin interrumpir el flujo. Contribuyen significativamente a la experiencia de lectura, creando imágenes claras y evocadoras en la mente del lector.</p>

Índice de Figuras

Figura 1. Estratificación social

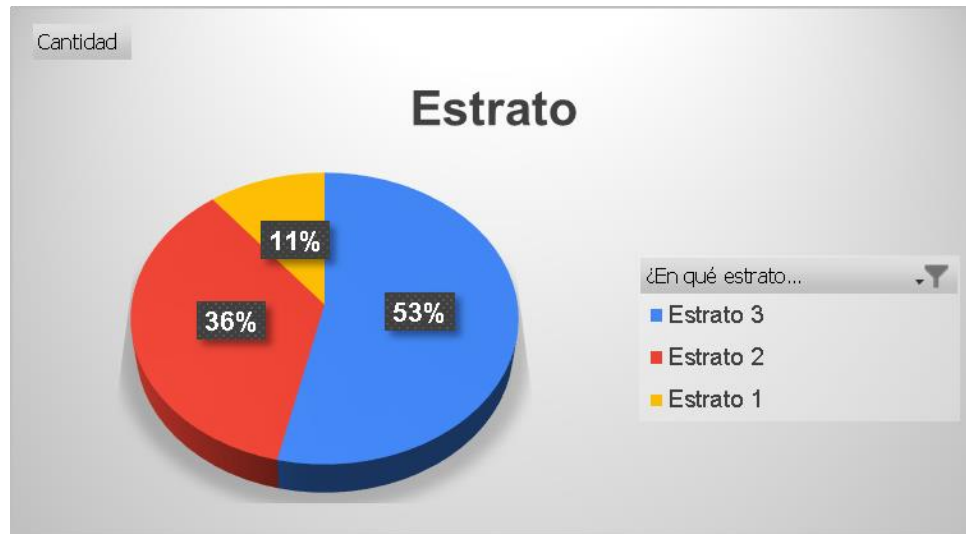


Figura 2. Respuesta a pregunta ¿Con qué frecuencia escribe textos?

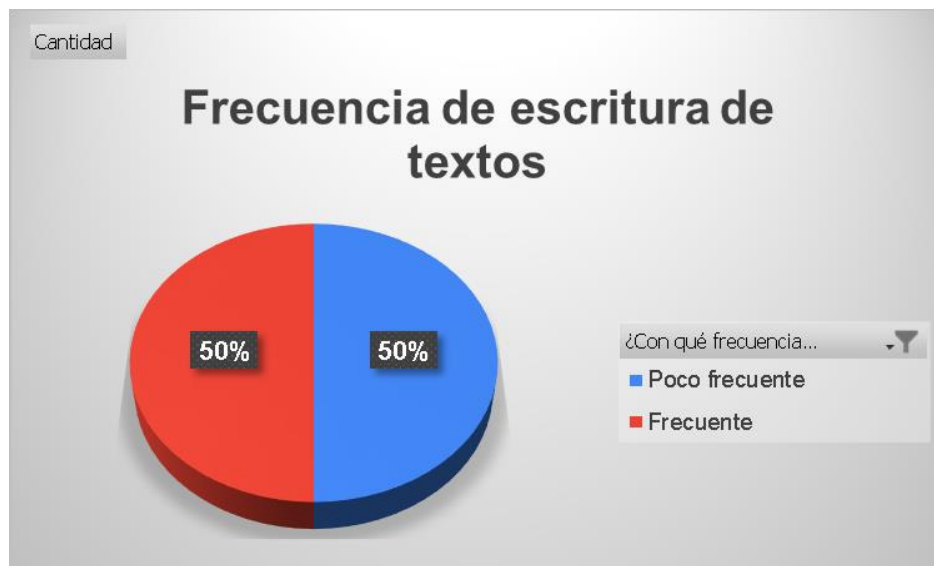


Figura 3. Respuesta a pregunta ¿Con qué propósito escribirías un texto?



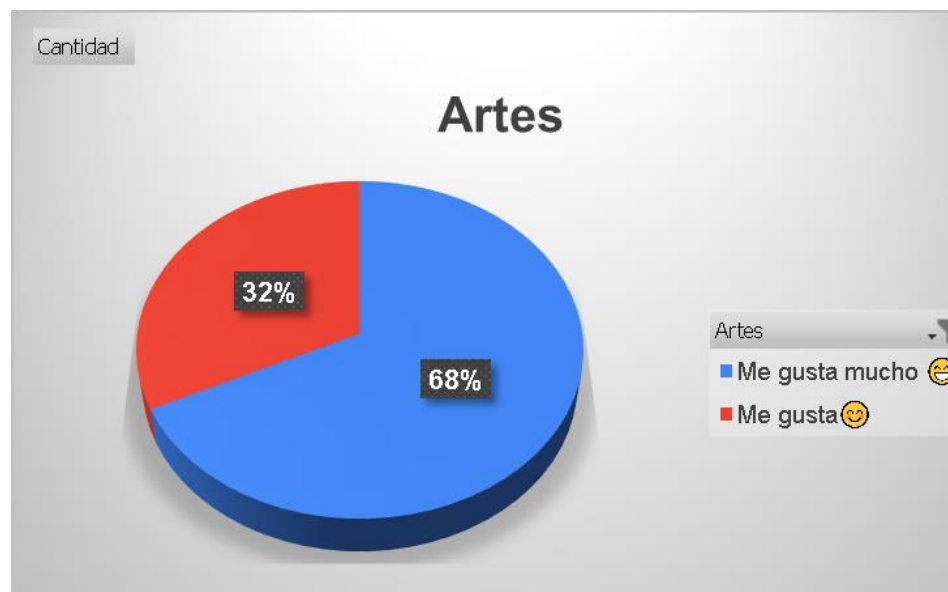
Figura 4. Respuesta a pregunta ¿Cuánto tiempo te puede tomar escribir un texto?



Figura 5. Respuesta a pregunta ¿Planificas la escritura de un texto?



Figura 6. Materia favorita



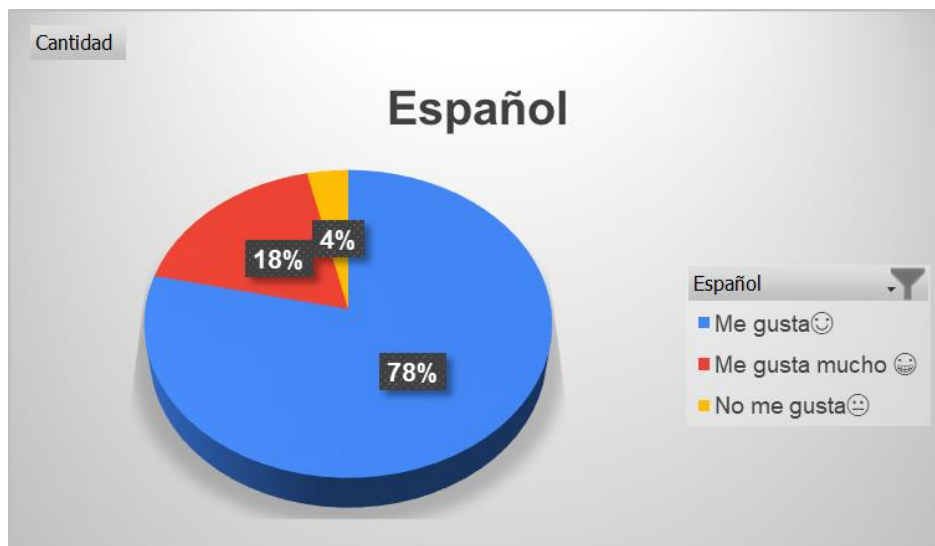
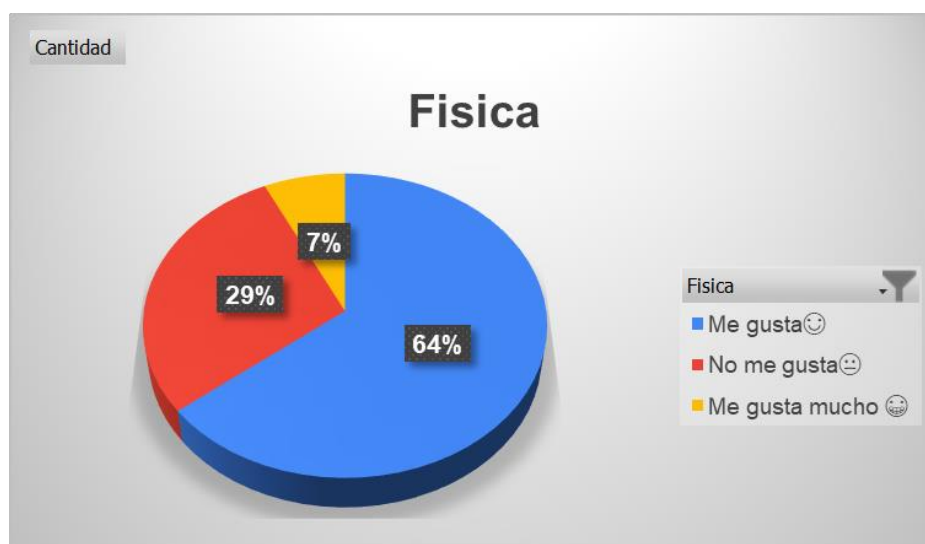


Figura 7. Materia menos preferida



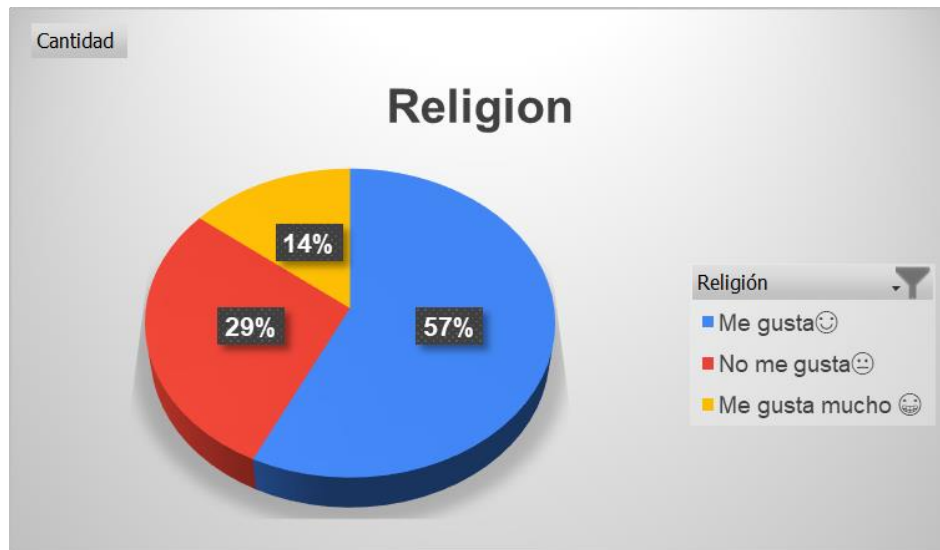


Figura 8. Resultado prueba diagnóstico componente lector

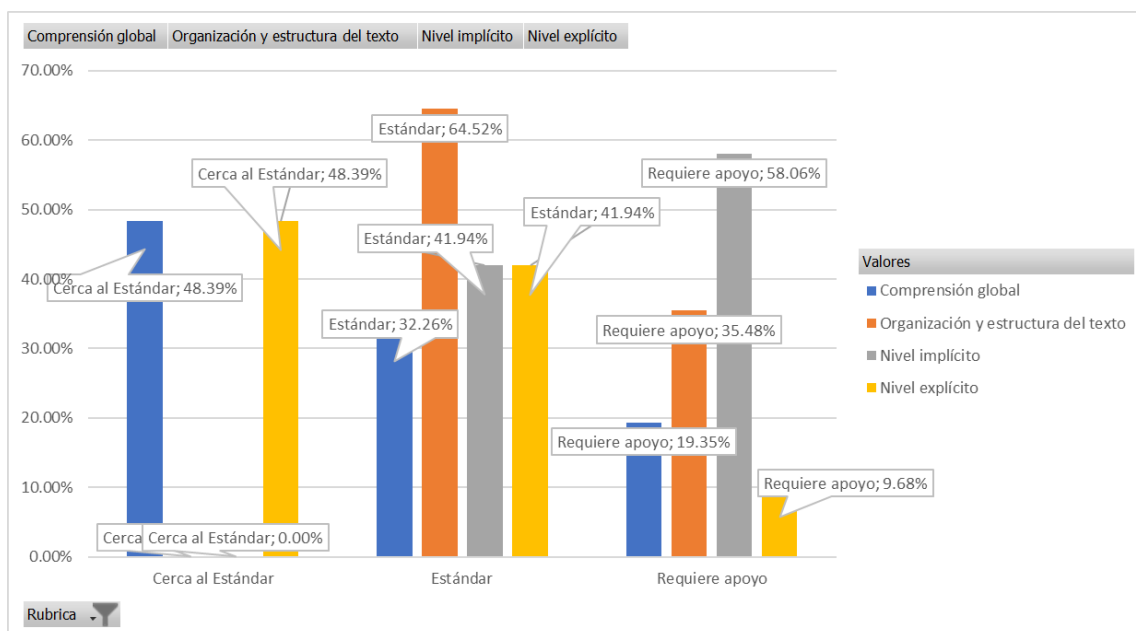


Figura 9. Resultado prueba diagnóstico componente escrito

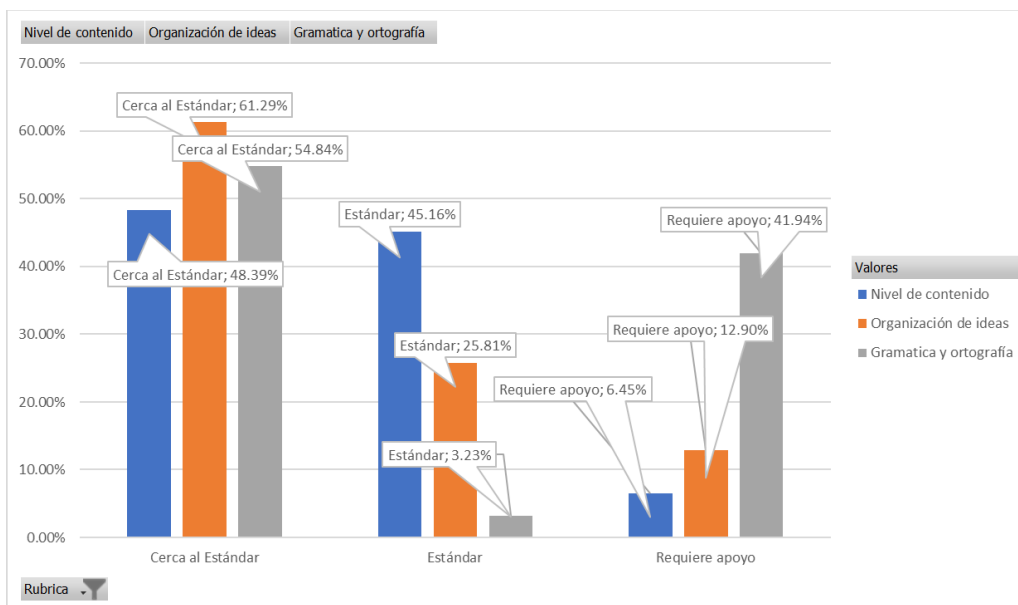


Figura 10. Resultado prueba diagnóstico componente producción oral

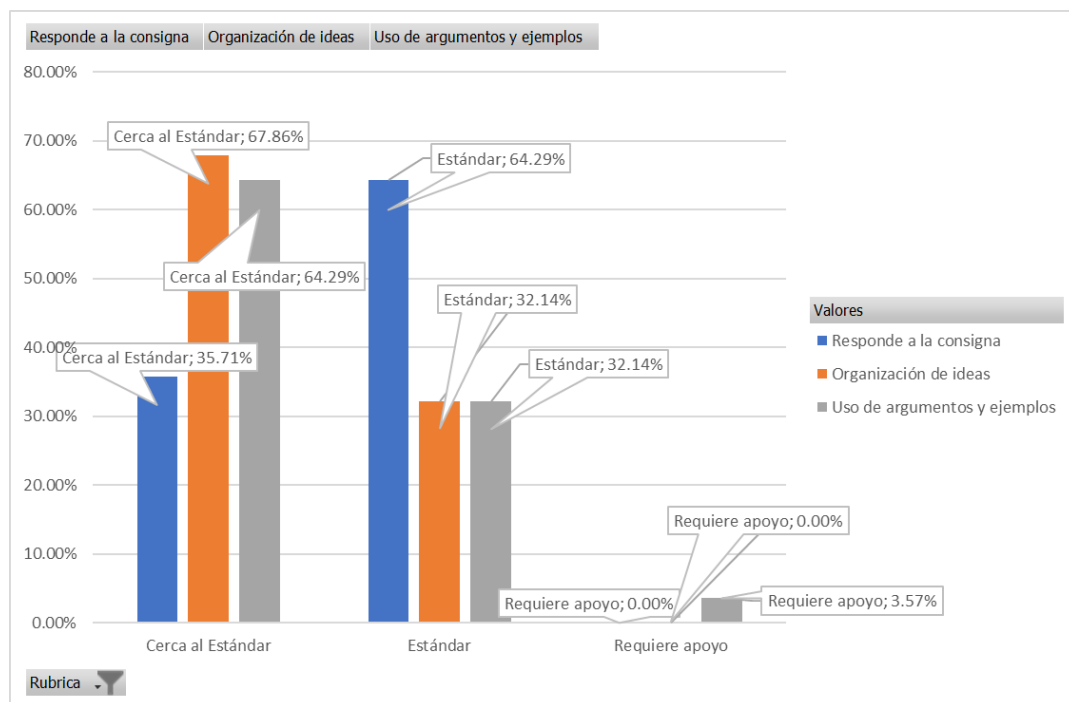
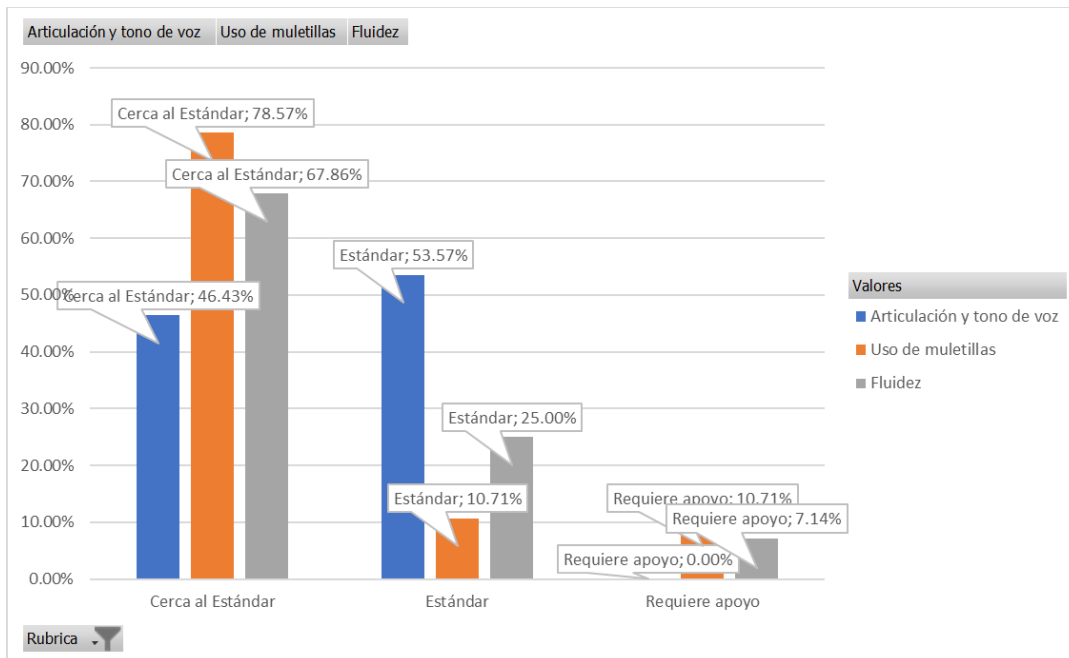


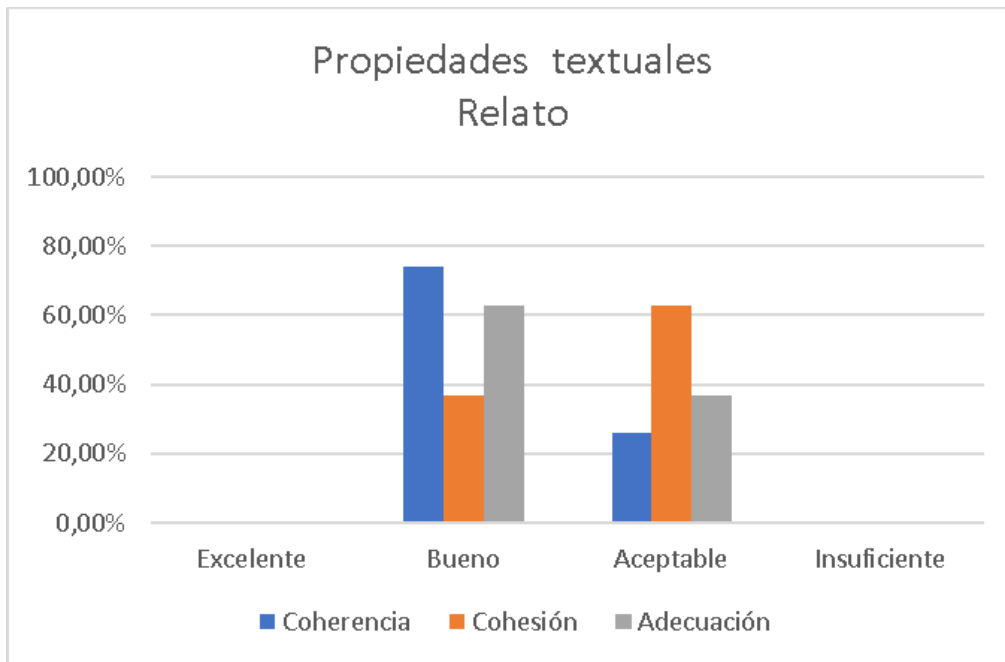
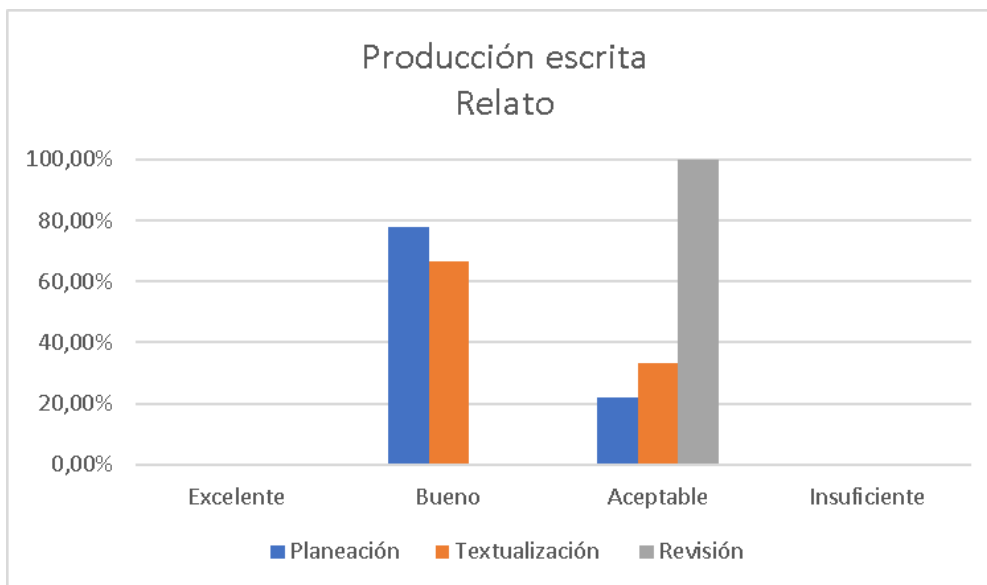
Figura 11. Propiedades textuales relato**Figura 12. Producción escrita relato**

Figura 13. Características narrativas relato

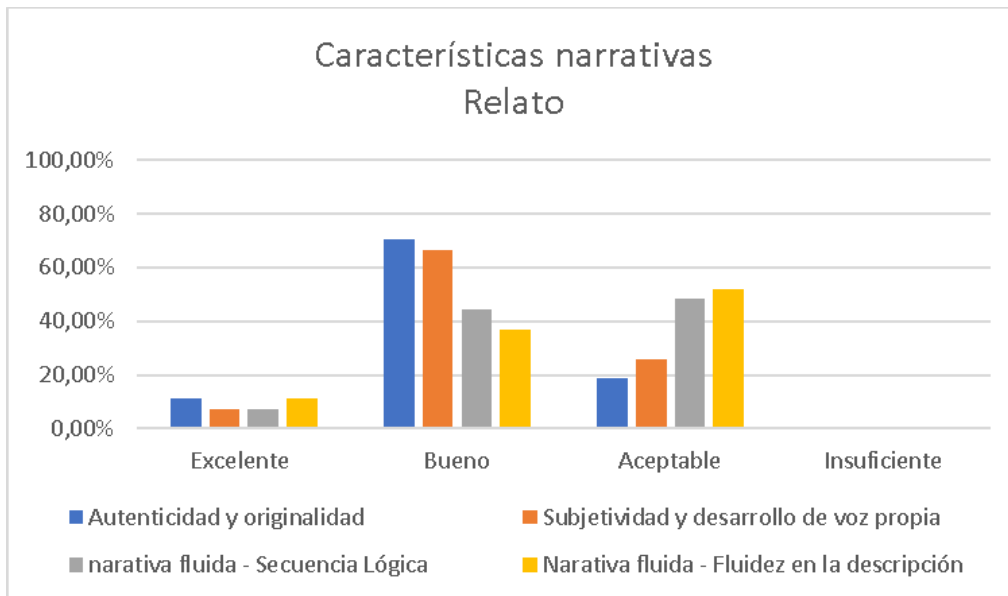


Figura 14. Propiedades textuales Monólogo

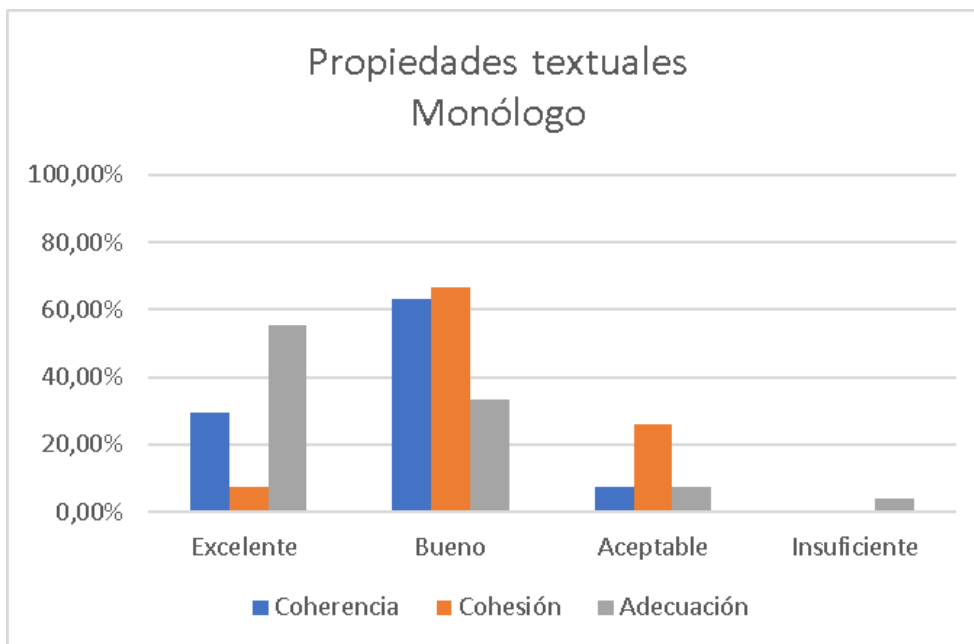


Figura 15. Producción escrita Monólogo

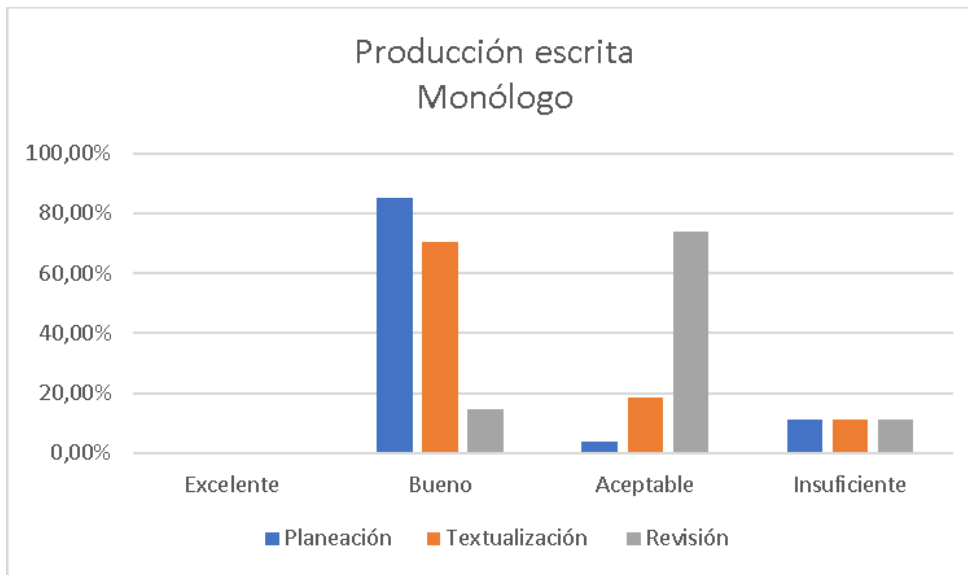


Figura 16. Características Narrativas Monólogo

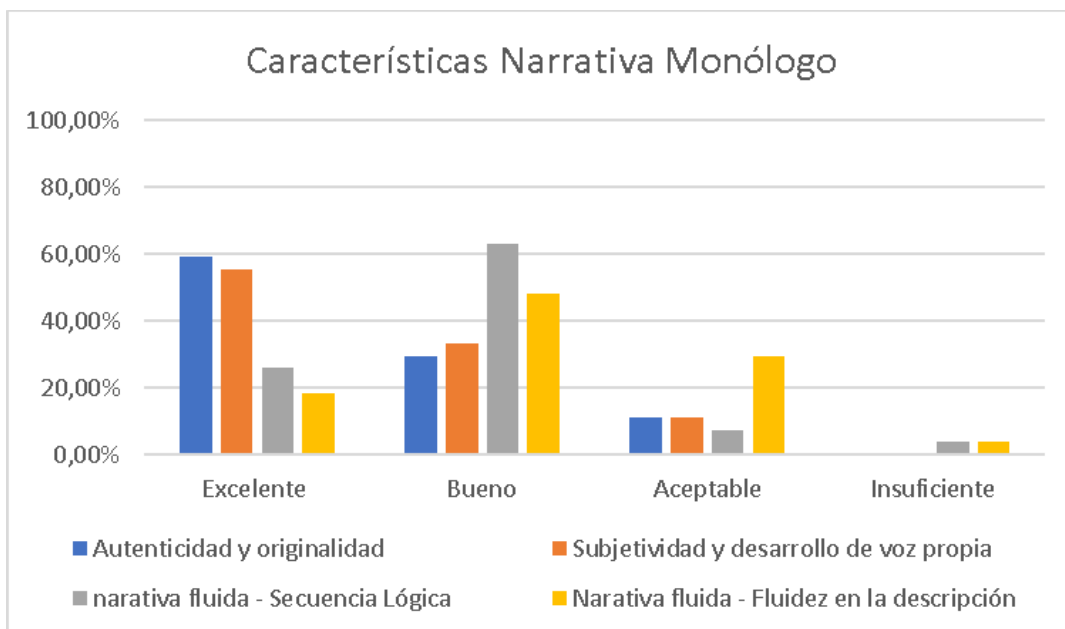


Figura 17. Variación propiedades textuales

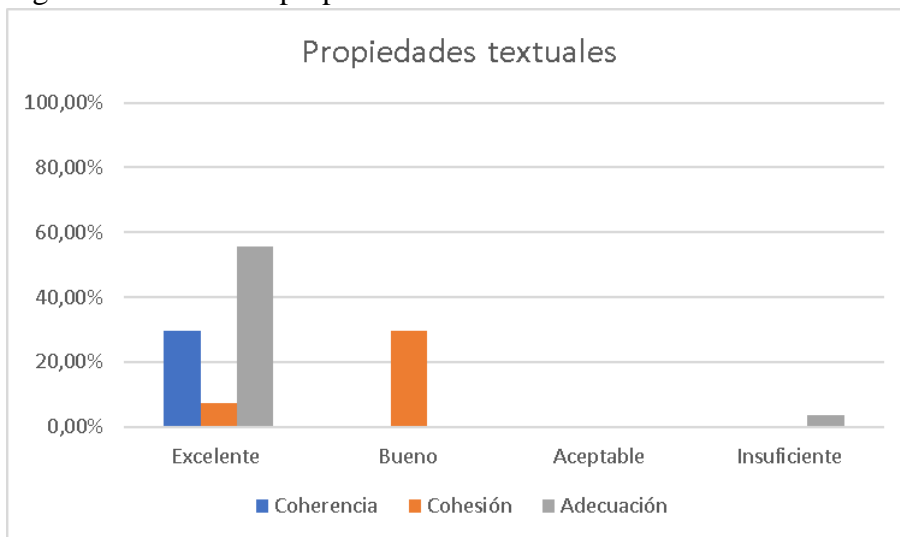


Figura 18. Variación producción escrita

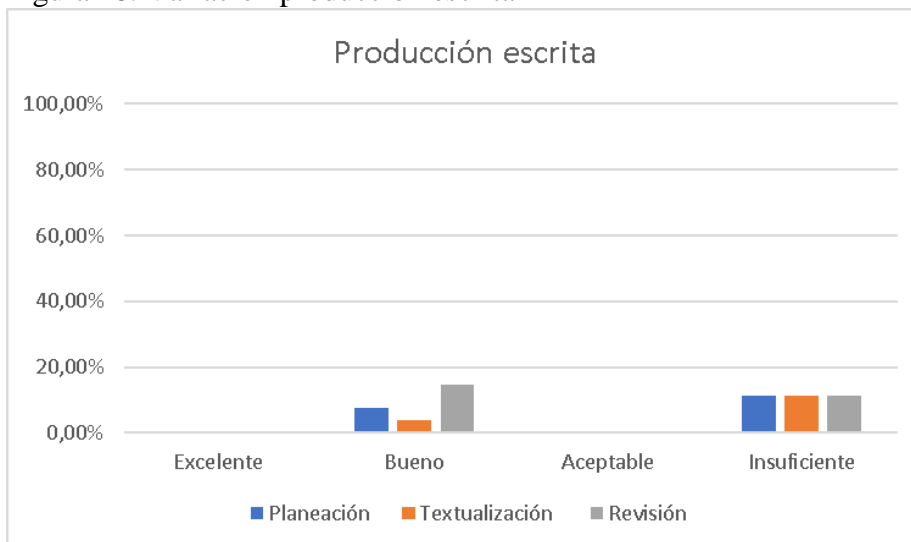


Figura 19. Variación relatos propios

