

**LABORATORIO DE ESCRITURA CREATIVA PARA FORTALECER LA
PRODUCCIÓN ESCRITA**

Miller Alexander Romero Vivas

Trabajo de investigación para optar por el título de licenciado 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

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria y Agradecimientos

*“Han de saber que decidí no decir nombres
Por si alguno se quedaba en el tintero
Así que va por las mujeres y los hombres
Por todos aquellos que me quieren y que quiero.”*
-Sharif.

Frecuentemente me descubro incapaz de reconocer mis avances y mis logros.

Pocas veces me es claro identificar que lo que hago tiene un valor e impacto real en un plano tan vasto y abrumador. Sin embargo, este desasosiego se disipa gracias al contrapeso de las personas que me han acompañado en este proceso, que me recuerdan lo valioso de cada intento, cada fracaso y cada triunfo.

Agradezco a los grandes amigos que me han dado la fuerza, amor y consejo necesarios, a todos aquellos que caminan conmigo desde niño y a los que inesperadamente se sumaron en el camino. Agradezco a quien me apoyó y direccionó a enfocar mi energía y mis esfuerzos cuando alguna vez me sentí perdido.

Agradezco a mi hermano, cuyas enseñanzas a su yo de ayer me han guiado por años a través de lo bello y de lo absurdo.

Por último, agradezco a quienes debo entre tantas cosas, la maravillosa experiencia de estar vivo. Mi papá y mi mamá, prometo no defraudar ninguno de sus inhumanos esfuerzos por hacer de nosotros personas honradas y resilientes.

Mi vida es un mosaico elaborado por fragmentos de cada uno de ustedes, por lo que estaré eternamente agradecido.

Resumen

Este proyecto de investigación tiene como objetivo fortalecer los procesos escriturales de las estudiantes del curso 3° del colegio Magdalena Ortega de Nariño, mediante la implementación de talleres de escritura creativa. Se identificaron dificultades en la producción escrita de las estudiantes, especialmente relacionadas con la motivación para escribir y a aspectos de redacción como la cohesión y coherencia en sus textos. Debido a esto, se propuso la implementación del “Laboratorio de la escritura”, una serie de talleres de escritura creativa que buscaban acercar a las estudiantes al uso de mecanismos que fortalecieran la cohesión y coherencia de sus redacciones mientras se sensibilizaban con la escritura como un proceso propio, significativo, reflexivo y divertido. Finalmente se evaluó el progreso obtenido a través de los diferentes talleres en términos de mecanismos de cohesión y su uso autónomo, identificando una mejora significativa en las estudiantes, además de una creciente motivación frente a la escritura.

Palabras clave: Producción escrita, cohesión, coherencia, escritura creativa.

Abstract

This research project aims to strengthen the writing processes of students in course 3a from Magdalena Ortega de Nariño school, through the implementation of creative writing workshops. Difficulties were identified in the written production of students, especially related to the motivation to write and formal aspects of writing such as cohesion and coherence in their texts. For this reason, the implementation of the "Writing Lab" was proposed, a series of creative writing workshops that sought to raise the awareness of students regarding the use of mechanisms that would strengthen the cohesion and coherence of their texts while sensitizing them to writing as a meaningful, reflective and fun process. Finally, the progress achieved through the different workshops was evaluated in terms of cohesion mechanisms and their autonomous use, identifying a significant improvement in students, as well as an increasing motivation towards writing.

Keywords: written production, cohesion, coherence, creative writing.

Tabla de contenido

1.1 Población de estudio:	5
1.2. Marco curricular	10
1.3. Problema de investigación	12
1.4. Objetivos	19
CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPUTAL	21
2.1 Antecedentes investigativos	21
2.2. Producción escrita	24
2.3. Componentes de objeto de estudio	29
2.3.1. Coherencia	29
2.3.2. Cohesión	33
2.3.3. Etapas de la producción escrita	35
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	38
3.1. Investigación educativa aplicada con enfoque cualitativo	38
3.2. Investigación acción	39
3.3. Mecanismos de validación	42
3.4. Cronograma de acciones	44
3.5. Consideraciones éticas	44
Capítulo 4: PROPUESTA PEDAGÓGICA	47
4.1. Escritura creativa	47
4.2. Enseñanza para la comprensión	50
4.3. Taller de escritura creativa	53
4.4. Implementación en contexto	62
4.5. Artefacto publicable: Taller de la imaginación	64
Capítulo 5: ANÁLISIS DE DATOS	65
5.1. Proceso de análisis	65
5.2. Cohesión: Las estudiantes utilizan recursos puntuación para segmentar y relacionar ideas y oraciones de manera eficiente.	68
5.3. Cohesión: Las estudiantes utilizan conectores lógicos tanto para evitar la repetición y redundancia en sus textos como para hilar y dar secuencialidad a sus ideas.	72
5.4. Cohesión: Las estudiantes utilizan los recursos de cohesión textual de forma autónoma.	76
Capítulo 6: CONCLUSIONES	80
6.1. Balance de aprendizajes	80
6.2 Recomendaciones	85
REFERENCIAS	87
ANEXOS	90

CAPÍTULO 1: CONTEXTO INVESTIGATIVO

1.1 Población de estudio:

El desarrollo de esta investigación se lleva a cabo en el grado tercero, último curso del primer ciclo de educación de básica primaria. La institución educativa es IED Magdalena Ortega de Nariño cuya población en jornada diurna y tarde es en su totalidad femenina, siendo estas niñas de entre 8 y 11 años. En este rango de edad, las niñas se encuentran en el desarrollo de su infancia media que comprende las siguientes características.

A nivel cognitivo, aseguran Papalia y Martorell (2015), las niñas se encuentran en la etapa de operaciones concretas, esto bajo un enfoque piagetiano del desarrollo, lo que significa que las niñas desarrollan a profundidad un pensamiento lógico que las lleva a realizar razonamientos para resolver problemas concretos, no viendo las situaciones de manera unidimensional, siendo esta la principal diferencia de los niños en la etapa preoperacional. Las niñas tienen la capacidad de hacer razonamientos y juicios flexibles, donde toman en cuenta variables, condiciones y contextos para poder concluir si una acción es correcta o incorrecta, algo que los niños anteriores a esta etapa no suelen realizar, pues no contemplan más de una manera de ver un problema moral y su decisión de correcto o incorrecto se basará en la de la figura de autoridad cercana.

Lo anterior se evidencia en las observaciones realizadas Diario de campo 1 (DC1) Diario de campo 2 (DC2) donde a las estudiantes se les asigna actividades de comprensión de textos y son capaces de dar respuestas concretas a partir de la información que analizaron previamente, definiendo relaciones entre personajes e infiriendo también

información nueva a partir de conocimientos propios externos al texto, creando relaciones y nuevos juicios al respecto.

En cuanto a las habilidades cognitivas relacionadas a la comunicación, lenguaje y alfabetismo, los niños en esta edad son capaces de usar términos cada vez más precisos, así como hacer uso de figuras retóricas como la analogía y la metáfora para comunicarse. Además de que su comprensión y producción escrita aumenta, incrementando el nivel de complejidad en sus escritos. Papalia y Martorell (2015) mencionan que su uso de la sintaxis, es decir la manera en la que organizan frases y oraciones, así como sus estructuras, suelen ser construcciones más complejas que en etapas anteriores. Esto les permite reconocer fallos en sus propios escritos que entorpecen la comunicación de sus ideas para poder corregirlas.

Otros procesos de escritura frecuentes a su edad como lo son las narraciones de cuentos con frecuencia comprenden la estructura clásica y básica, es decir: inicio, nudo y desenlace, además de:

Por lo general, los niños mayores crean el marco con información introductoria acerca del escenario y los personajes, e indican con claridad los cambios de tiempo y lugar durante la historia. Construyen episodios más complejos que los niños más pequeños, pero con menos detalles innecesarios. Se concentran más en los motivos y pensamientos de los personajes y piensan en la manera de resolver los problemas de la trama. (Papalia y Martorell, 2015, p. 281)

Según Papalia y Martorell (2015), los procesos escritos liberan a los niños de la carga que representa la comunicación cara a cara y les permite acceder a un medio que

facilita la expresión de sus ideas, imaginación, pensamientos y sentimientos, aspecto relevante para esta intervención investigativa centrada en el uso que hacen las niñas de la escritura para procesos de expresividad.

La adquisición de capacidades de escritura en esta edad suele ser un proceso de cierta dificultad para los niños pues, a diferencia de la oralidad, tiene una serie de regulaciones y restricciones gramaticales importantes para lograr que su intención comunicativa sea entendible para los lectores; sin embargo, en esta edad es de mayor importancia la pragmática y la capacidad comunicativa en sus escritos.

Las habilidades comunicativas mencionadas en los anteriores párrafos se contrastan ampliamente con los resultados presentados en las observaciones. Durante la observación DC2, las estudiantes realizaban una actividad de responder preguntas de comprensión de manera escrita, en estos textos las respuestas eran poco complejas y cortas, careciendo de información necesaria para entender a qué se referían con sus ideas. Estas respuestas escritas diferían mucho de sus respuestas orales, donde usaban un vocabulario más preciso, con ideas concretas e inferencias como lo contempla este nivel de desarrollo cognitivo. Las estudiantes son hábiles para reconocer errores o equivocaciones en la oralidad y las corrigen inmediatamente y en otras intervenciones; sin embargo, en la parte escrita se les dificulta identificar los errores en sus textos que entorpecen la comprensión, por lo que corregirlos es igualmente complejo.

Tomando en cuenta todos los aspectos que componen las dimensiones cognitiva y comunicativa de las estudiantes en esta edad, se busca crear un espacio de aprendizaje en la intervención investigativa que apoye esta etapa de desarrollo, mejorando los procesos de escritura, aumentando la cohesión y coherencia de sus escritos mientras a su vez los

reconocen como un medio para expresar sus ideas, sentimientos, pensamientos, juicios y opiniones a través de la escritura, al ser esta etapa una en la que desarrollan mayor consciencia de sí mismas y de su entorno.

1.2. Marco curricular

En este segmento se da una breve contextualización a nivel curricular de los conocimientos y habilidades por desarrollar en el campo de la producción escrita del grado tercero, tomando en cuenta autores que profundizan sobre el tema y las normativas educativas nacionales que establecen los estándares por alcanzar.

Desde los Lineamientos Curriculares se establecen categorías de análisis de la producción escrita que deben componer los textos de los estudiantes, empezando por la coherencia local y lineal. La coherencia local evidencia la capacidad para establecer las concordancias gramaticales pertinentes y la competencia del estudiante para hacer uso de segmentación. Para el grado tercero, el cumplimiento de algunas condiciones mínimas son el producir al menos una proposición con concordancia sujeto/verbo que debe ser segmentada debidamente a través de algún recurso como espacio en blanco, cambio de renglón, conectores, aunque estos sean redundantes, y otros recursos como los signos de puntuación.

Por otro lado, también se plantea la coherencia lineal en sus escritos:

“categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores,

señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones.” (Jurado, en MEN, 1998, p. 42)

La coherencia local y lineal son complementarias y necesarias en los textos que producen las estudiantes, pues un buen uso de estos mecanismos textuales garantiza que sus producciones sean comprendidas por otros, de modo que sus ideas, opiniones y pensamientos sean comunicados eficientemente a partir de textos básicos, como se espera en el nivel académico en el que se encuentran.

En adición a esto, según los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) se espera que en esta etapa las estudiantes produzcan textos que cumplan con las normativas y regulaciones gramaticales y ortográficas básicas. Se plantea también que un estudiante que cursa grado tercero: “Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses” (MEN, 2016, p. 17), en estos debe crear personajes en sus historias y describir sus características y contextos, además de las problemáticas a las que se deben enfrentar y cómo solucionarlas.

1.3. Problema de investigación

Para comprender las implicaciones del problema es importante conceptualizar los elementos de estudio que regirán y motivarán la intervención investigativa. Primeramente, el concepto de escritura, siendo un medio de expresión básico, no solo en la clase de lengua castellana, sino en toda la vida académica y también cotidiana. Cassany (1999) afirma que la escritura es un acto de reflexión y de reconocimiento tanto del mundo como de uno

mismo. Desde la escritura se comprende y entiende la realidad, además un medio principal para comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos etc.

Sin embargo, los procesos escritos en la escuela suelen quedarse en la escritura con fines netamente institucionales y evaluativos que no permiten la explotación a profundidad de la escritura como medio para la expresividad individual de los estudiantes; Ferreiro (1991) afirma que, en las prácticas escolares, la escritura se queda en procesos de reproducción, más no se explora las capacidades de transformación y expresión personal que tiene la escritura. Esta es una de las principales razones por la que las niñas no asocian el escribir con algo que les resulte interesante, motivante o satisfactorio.

Las estudiantes producen textos, sin embargo, suelen carecer de cohesión y coherencia en su ejecución. Van Dijk (1989) comprende la coherencia como la propiedad semántica que conecta cada frase con otras para crear un todo. Además de esto argumenta que no puede existir cohesión sin coherencia y viceversa. La cohesión da cuenta de la estructura y secuencialidad de los textos, esto lo consigue con lazos de coherencia global y coherencia lineal.

La coherencia global se caracteriza por ser:

“Una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradice el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores sino más bien la fortalecen y se nutren de ella para delimitar su significado.” (Huerta, 2010, p. 79)

Esta es la que se encarga de establecer conexiones y relaciones a un nivel macro de las ideas y contenidos que se presentan en un texto, lo que lo hace entendible en su lectura.

Por otro lado, la coherencia lineal es la que establece relaciones micro en la constitución de las oraciones, conectándolas entre sí para formar ideas lógicas y claras.

La estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número (...) Coherencia lineal y Cohesión, entendidas como la ilación de secuencias de oraciones a través De recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades. (Jurado, 1998, p.36)

En la enseñanza de la escritura se debe fomentar un espacio donde no se limite al estudiante. Otro aspecto importante son las nociones de la escritura, en términos de expresividad y comunicación, empleándola como una herramienta importante para la creación y comprensión de significados en relación con el mundo y experiencias que los rodean. Mientras a su vez se fortalecen los mecanismos de coherencia y cohesión en sus textos, de modo que sus mensajes sean transmitidos de manera eficiente, garantizando un proceso comunicativo exitoso.

Los anteriores conceptos pasan a ser contrastados con los resultados de diferentes intervenciones realizadas en el aula durante los meses de mayo y agosto de 2023, mediante un proceso de diagnóstico. En principio, se realizaron visitas con el fin de observar y analizar posibles dificultades en relación con las habilidades de escritura. Una vez realizadas estas intervenciones, se desarrolla una entrevista semiestructurada a la profesora titular de español con preguntas relacionadas a la producción escrita, sus procesos y

dificultades. Por último, se planeó e implementó una actividad diagnóstica con el fin de identificar fortalezas y dificultades relacionadas con la escritura para después ser contrastado con lo observado en las clases y la información recolectada en la entrevista.

El diagnóstico consistía en la narración en voz alta del cuento *El otro lado* de Aura Alejandro, cuyo final es inconcluso. Una vez escuchado el cuento las niñas debían escribir brevemente en hoja a dónde creían que habían llegado los personajes después de cruzar al “otro lado” y acompañar este texto con un dibujo que mostrara gráficamente lo descrito por ellas.

Durante la primera observación (DC1, 2023), se pudo notar que las estudiantes tienen un nivel de escritura que evidencia un buen uso del espacio en el cuaderno y de las grafías adecuadas para completar palabras y frases legibles; sin embargo, la escritura les toma extensos lapsos de tiempo, por lo que no terminaron con toda la actividad, siendo solo una estudiante la que consiguió llegar al último de la redacción de un cuento que evidenciara el buen uso de los signos de puntuación, además de incluir características de una narración literaria, tales como personajes, escenarios, problemática y resolución.

Posteriormente, se tiene una breve conversación con la profesora titular. Ella afirma que las estudiantes tienen mucha pereza y falta de motivación al momento de escribir. Suelen hacerlo, pero necesitan de presión y acompañamiento constante; además, en el momento en que se asignan actividades para impulsar la escritura en la casa, estas son realizadas por los padres, algo que se hace evidente por la letra y calidad de los escritos.

Durante otra observación (DC2, 2023), la profesora les lee un cuento y posteriormente les pide que respondan a una serie de preguntas. Por ejemplo, en donde se

preguntaba quiénes y cómo eran los personajes principales, solían haber respuestas con palabras que no estaban conectadas entre sí para formar una oración, como “Lucas papa Tomas hijo”. Al consultar sobre esto a la profesora, ella menciona que este tipo de redacciones son una constante que se debe trabajar con las niñas.

En la entrevista, la profesora manifiesta que es una constante que se presenten dificultades significativas en la escritura de la mayoría de niñas. Lo anterior ya que no pueden estructurar una oración, pueden tomar nota en dictados o del tablero, pero cuando se trata de crear frases organizadas que surjan de ellas no consiguen llegar al nivel esperado, siendo estas oraciones carentes en ocasiones de sujeto, verbo y predicado, llegando a ser difíciles de comprender. Además de presentarse las mismas dificultades en cuanto a la redacción, se evidencia que las estudiantes narran únicamente eventos literales que les suceden en la cotidianidad y en el aula con pocas palabras, lo cual no cumple con la intención que busca fomentar la parte creativa e imaginativa como un medio por el cual las estudiantes puedan extenderse en sus descripciones y de este modo escribir textos más detallados y coherentes.

En la actividad diagnóstico, las estudiantes escribieron pequeños textos a partir de una narración de la cual debían dar el final según su propio criterio e imaginación. En sus producciones demostraron dificultades y errores múltiples y significativos en términos de cohesión y coherencia, sin presentar de manera lógica y ordenada su narración, dificultando su comprensión. Por ejemplo, en escritos completos como “*se fueron desierto; llegaron y un mundo donde lacosa taba rreba, una carro dalierra; otro mundo muy pero muy a ya*”; otros son más complejos pero presentan problemas igualmente presentan dificultades similares en su redacción, con ideas incompletas o que se contradicen “*caminar en el cielo*”

condusen en el cielo de aparecieron y parecieron cosas raras que no conosian; todo era muy diferente al pensaba y se bolvi realidad” El lector debe aportar gran parte de la conexión entre las palabras y los tiempos, siendo errores significativos en la producción.

Se identificó que en los procesos de escritura de las estudiantes hay una carencia de complejidad en sus textos, teniendo dificultades significativas en la cohesión y coherencia, además de contar con una extensión demasiado corta que no cumple con las instrucciones de las actividades. La desconexión entre palabras y proposiciones dificulta la comprensión de sus ideas y son únicamente comprensibles una vez explicadas oralmente. Esto resulta problemático pues, como se mencionó en el apartado anterior, desde el sistema educativo, específicamente desde lo planteado en los DBA (2016) se espera que los estudiantes produzcan textos que tengan en cuenta aspectos gramaticales. Ligado a lo anterior, en los Lineamientos Curriculares se espera que las niñas de tercero evidencien en sus textos coherencia global y lineal, algo ausente en los escritos realizados durante las observaciones y en el diagnóstico. Del mismo modo, tampoco hacen uso de conectores o palabras que hagan de puente entre las ideas que expresan en sus escritos, además de una ausencia de signos de puntuación que dificultan la lectura y relación entre los enunciados.

Considerando que el grado tercero es el final del primer ciclo de escolaridad y que en cuarto grado desde los DBA se espera que los estudiantes creen obras literarias con fluidez, haciendo uso de figuras literarias y construyendo diferentes tipos de textos que ahonden en la expresividad del estudiante, es menester profundizar y fomentar los procesos de escritura de las estudiantes, de modo que sus habilidades se equilibren con el grado de escolaridad y se facilite un acople y articulación con las siguientes competencias a desarrollar en los niveles más altos. Para conseguir esta profundización en las habilidades de escritura se

plantean los talleres de escritura creativa como un medio que ofrece una perspectiva y acercamiento personal, dinámico y didáctico a la producción escrita, dando una libertad y motivación a las estudiantes mientras se fortalecen los aspectos problemáticos.

Este tipo de problemática ha sido trabajada por otros investigadores que han usado la escritura creativa y estrategias similares para la mejora en las producciones escritas. Por ejemplo, el proyecto: *Creando mundos ficcionales... narrando fantasías. (Una estrategia didáctica para desarrollar la escritura creativa en el aula)* (Tunjano, 2017) donde tras encontrarse con que en las aulas la escritura se veía limitada como un ejercicio de recepción y reproducción pasiva, planteó la escritura creativa como estrategia para que los estudiantes hicieran textos más complejos y extensos.

Por otro lado, en *La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita* (Rodríguez, 2017), se plantea usar la escritura creativa como un recurso didáctico para mejorar problemas en las producciones de los estudiantes, específicamente, con respecto a la cohesión, coherencia, ortografía y caligrafía. Además de argumentar que la percepción de los estudiantes con respecto a la escritura se estaba quedando en la transcripción de otros textos.

Una vez realizada la implementación de la propuesta pedagógica se espera que las estudiantes desarrollen una mayor habilidad para organizar sus ideas de manera lógica y secuencial, utilizando conectores y marcadores textuales adecuados para mantener la coherencia en sus textos. Del mismo modo se busca ampliar sus textos narrativos, desarrollando escritos más complejos y creativos. Se espera que en el proceso las estudiantes ganen confianza en sus habilidades y sientan mayor motivación al momento de realizar producciones escritas.

Por otro lado, se espera que los talleres, al estar basados en producción creativa, generen un desarrollo en su capacidad para imaginar ideas originales y creativas al escribir, utilizando recursos literarios como metáforas, descripciones detalladas ya que la escritura creativa implica un proceso de pensamiento más complejo y reflexivo. Lo que permitirá un desarrollo de habilidades cognitivas como la imaginación y la capacidad creativa.

1.4. Objetivos

Pregunta problema:

¿Cómo los talleres de escritura creativa fortalecen procesos de producción escrita en las estudiantes de tercero A del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED?

Objetivo general:

Fortalecer los procesos escriturales de las estudiantes del curso 3°A del colegio Magdalena Ortega de Nariño, mediante la implementación de talleres de escritura creativa.

Objetivos específicos:

- Establecer indicadores de desempeño en términos de coherencia, cohesión y proceso escritural para las estudiantes.
- Diseñar talleres de escritura creativa orientados por la enseñanza para la comprensión (EPC).
- Evaluar la incidencia de los talleres de escritura creativa en el mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes durante la intervención pedagógica.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes investigativos

Con el objetivo de fundamentar esta intervención se hizo una revisión documental, identificando y analizando investigaciones pedagógicas posteriores a 2015, donde el objeto de estudio haya sido la producción escrita y la escritura creativa. Posteriormente la información y características relevantes de diez investigaciones fue organizada en formatos RAE y después en una matriz documental, sintetizando sus aportes para esta intervención¹.

Las primeras cinco investigaciones están ligadas al fortalecimiento de la producción escrita. Entre éstas encontramos las siguientes: *La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita* por Rodríguez (2017); *Pequeños escritores de minicuentos* por Muñoz (2018); *La escritura creativa como estrategia para el fortalecimiento de la escritura autónoma en el grado primero* por Lasso (2017); *Uso de Blogs como herramienta de producción escrita en estudiantes de segundo de primaria* por Rodríguez (2015); *Diseño de una secuencia didáctica para la producción escrita en niños de primer grado* por Bermúdez (2018). Por otro lado, las siguientes cinco investigaciones, aunque también tengan la producción escrita como un elemento presente, se escogen principalmente por su enfoque en la escritura creativa como un medio para afianzar y mejorar diferentes habilidades. Entre estas se encuentran: *Creando mundos ficcionales... narrando fantasías. (Una estrategia didáctica para desarrollar la escritura creativa en el aula)* por Tunjano (2016), *La literatura en la escritura creativa del grado 3B IED Aníbal*

¹ . [Matriz Antecedentes Investigativos.xlsx](#)

Fernández de Soto J.M por Jiménez (2016), La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula por Soto (2016), La escritura creativa como estrategia didáctica para la producción de textos narrativos (cuento) en primaria por López y Caycedo (2015) y finalmente El juego del malabar, una propuesta de innovación pedagógica para fomentar la escritura creativa por Sánchez (2022).

Todas las anteriores investigaciones fueron realizadas posterior al año 2015. Seis de ellas fueron realizadas por parte de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, mientras que las restantes tuvieron lugar en diferentes lugares del país como lo fueron, Cali, Medellín, Ibagué y Palmira.

En estas investigaciones, es frecuente encontrar como una problemática constante la noción que se tiene en la escuela de la escritura al momento de enseñar, pues es un proceso que suele quedarse en lo mecánico, en la transcripción y en un campo irreflexivo de un proceso que debe ser más expresivo. De modo que los estudiantes no se sienten motivados al realizar procesos de escritura lo que puede afectar la producción de estos.

En relación con el objeto de producción escrita es frecuente en las investigaciones que los estudiantes no encuentren en la escritura un espacio de expresión, de modo que tampoco se ven motivados a practicar o fortalecer esta habilidad. Rodríguez (2017), Muñoz (2018) y Lasso (2017) comparten la perspectiva de que la escritura no se debe limitar a la evaluación gramatical y de estructura, sino se debe priorizar también la parte comunicativa de las producciones de los estudiantes:

Despertar en los niños el deseo por la lectura y la escritura no es fácil. Es un proceso que requiere de docentes capaces de entender que leer es más que decodificar signos

y escribir es más que copiar grafías, la escuela está dada para proporcionar espacios de escritura autónoma antes que, para promover la realización de exámenes, por ello debe dejar que la escritura salga del rincón de lo académico para darle vida con las vivencias de los niños. (Lasso, 2017, p. 22)

Las subcategorías emergentes del objeto de estudio, por su parte, presentan una constancia en los aspectos que conciernen a la presente investigación, siendo estas cohesión y la coherencia. Aunque la ortografía y la forma también presentan dificultades, los textos que carecen de cohesión y coherencia son mucho más difíciles de comprender y por lo tanto los textos de los estudiantes no estarían cumpliendo el propósito comunicativo de la producción escrita.

En cuanto a las propuestas de investigación es recurrente el uso de estrategias planteadas por Rodari. G (1987) en “La gramática de la fantasía”, siendo actividades que potencian la imaginación y capacidad creativa de los estudiantes, jugando con lo cotidiano y lo cercano para luego recrearlo en algo propio. Del mismo modo es valioso rescatar que Sánchez (2022), Tunjano (2016), Rodríguez (2015) y Soto (2016), destacan el juego, las visitas a lugares, las disciplinas artísticas y la actividad física como elementos que complementan la implementación de experiencias de producción creativa.

A nivel conceptual y gracias a estas experiencias, subcategorías como la cohesión y la coherencia adquieren mayor complejidad al haber sido elaboradas con diversos autores que ahora también alimentan la parte teórica de esta investigación. Del mismo modo, sus vivencias en las aulas demuestran lo impredecible y compleja que puede ser la intervención en el aula, por lo que una planeación y propuesta de intervención debe considerar los posibles cambios que debido a tiempos u otras razones deban tomarse. Como último

aspecto destacable se encuentra la intervención de otras capacidades creativas que se pueden desarrollar junto con la escritura, algo destacable durante la intervención y el curso que tomaron los talleres de escritura creativa con relación a otras habilidades artísticas.

Estos fueron los aportes obtenidos luego del análisis de todos los antecedentes que fueron la base para continuar con una intervención que fortalezca los procesos de producción escrita y a su vez implemente e integre diversas estrategias propias y de previas investigaciones. El objetivo de esto es generar nuevas experiencias que resulten ser de ayuda no solo para los estudiantes del contexto investigativo sino también a próximos investigadores que puedan tomar esta intervención como un avance y referente más.

2.2. Producción escrita

La producción escrita es según Cassany (1999) “Un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona e influir en el mundo.” (p.16). Por tanto, escribir es un proceso cognitivo de reflexión en el que el estudiante dialoga con sí mismo y su entorno para construir y reconstruir conceptos e imágenes de su realidad y así mismo comprenderla. Del mismo modo, el autor manifiesta que:

Desde la lingüística pragmática lo escrito es una acción verbal que el autor pone en marcha para obtener objetivos en la comunidad discursiva (...) se presupone que el uso escrito es una herramienta cultural que el individuo adquiere en sociedad, a través de la interacción de miembros de su comunidad lingüística. También se menciona implícitamente el poder epistémico de la escritura: confiere el poder de crecer como persona (p.17)

La escritura tiene un rol social importante en el estudiante; mediante la misma puede expresar sus motivaciones, intereses, opiniones, reivindicando su individualidad y por ende creciendo como individuo. Sin embargo, en la enseñanza de la escritura se suele relegar la producción escrita propia, enseñando la escritura desde la reproducción y como una herramienta más para la evaluación de aprendizajes.

Esta conceptualización de la escritura es de importancia para la intervención pues se busca reconocer la escritura no únicamente como el proceso memorístico y reproductivo que desde los antecedentes investigativos se destaca como una constante, sino como una habilidad que es primordialmente comunicativa, social y propia. De este modo se busca que el estudiante sea expuesto a contextos comunicativos dinámicos que permitan ampliar su noción y perspectiva de la escritura.

Por otro lado, Cuetos (1991) destaca que la producción escrita es creativa y compleja debido a las variadas subtarear que la componen y los procesos cognitivos a realizar para conseguir identificar el contexto comunicativo y las acciones necesarias para transmitir un mensaje escrito exitosamente.

Una simple carta a un amigo nos exige decidir qué le vamos a contar, en qué orden expondremos las informaciones, cómo lo vamos a contar (directamente, de forma irónica, por medio de metáforas, etc.), qué oraciones vamos a emplear, qué palabras utilizaremos, además de tener que prestar atención a las reglas ortográficas y a la colocación de los signos de puntuación (...) Es casi sorprendente que dispongamos de los recursos cognitivos suficientes para atender a tantas demandas al mismo tiempo.” (p.9)

La producción escrita se va automatizando con la práctica contemplando la parte motora de la escritura como también el uso de recursos como la ortografía, puntuación, etc. Esta se debe asumir como un proceso, por lo cual sigue una secuencialidad de subprocesos y acciones para conseguir llegar a la escritura, visión que difiere de la escritura como producto final, sino como un proceso consciente y reflexivo de comunicación.

Para Cuetos (2009) que a su vez se respalda bajo la visión de otros investigadores, la producción escrita se divide en cuatro procesos que a su vez cuentan con sus propios subprocesos, de modo que una idea se transmita efectivamente a través de signos gráficos. El primer proceso en la producción escrita para el autor es la *planificación del mensaje* donde se decide qué se va a escribir y el objetivo del escrito. “Esto es, tiene que seleccionar de su memoria y/o del ambiente externo la información que se va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo con los objetivos que se hayan planteado” Cuetos (2009 p.10).

Seguido de este se hace una *construcción de estructuras sintácticas*, “La planificación se hace a un nivel conceptual, (...) cuando se transmite a través de la escritura hay que utilizar construcciones lingüísticas, esto es, estructuras en las que encajar palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) que transmiten mejor el mensaje” Cuetos (2009, p.10).

A continuación, se encuentra la *selección de palabras* donde se trabajan los elementos sintácticos, semánticos y léxicos necesarios para la escritura y que mejor consigan comunicar la idea previamente planificada de manera coherente. Finalmente están los *procesos motores* en función al recurso que se use para la escritura.

Para el autor estos procesos intervienen en la escritura creativa o productiva, que se diferencia de la reproductiva pues tiene como objetivo la transformación y representación de significados propios que tiene el individuo en mente y busca transmitir a otros.

La perspectiva de este autor aporta a la fundamentación de producción escrita bajo la que se guía la investigación realizada, pues contempla la escritura como un proceso reflexivo que requiere de distintos subprocesos para concretarse. Es común interpretar y asumir la escritura como el producto final o el texto, sin embargo, para conseguir un escrito que comunique de manera eficiente y asertiva un mensaje es necesaria la implementación de los anteriores pasos.

De este modo las estudiantes crearán textos con una coherencia y complejidad mayor, al realizar escritos que habrán pasado por diferentes etapas que contemplan la correcta selección de ideas y vocabulario, acompañadas de un buen uso de estructuras gramaticales y mecanismos de cohesión para concretarse y no únicamente escribir como una acción irreflexiva tras haber recibido una instrucción.

Finalmente, para Álvarez (2010) tener dominio de la escritura fomenta una consciencia sobre el mundo, el lenguaje y la cultura, pues desde la producción escrita se transforma el pensamiento en discurso. Considera la producción escrita como una habilidad compleja que supone la integración de distintos aspectos necesarios para concretar un texto.

Por ello, estos estudios insisten en la necesidad de: a) interrogar acerca del contexto de producción (el destinatario o audiencia, la intención los conocimientos del tema y el género discursivo); b) explicitar los procesos cognitivos que intervienen en la

escritura y precisar las estrategias correspondientes; c) instruir acerca de las peculiaridades lingüísticas y textuales de cada género; y d) observar los contextos de producción, con el fin de intervenir eficazmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir a la mejora de las prácticas de escritura. (p.46)

Esta concepción de escribir contempla aspectos importantes para el desarrollo y redacción del texto como el destinatario o la intención, de modo que es necesaria una organización previa que aborde planificación, revisión y edición para asegurar que la transmisión del mensaje corresponda al género del texto, las normas textuales, etc. Junto a las anteriores características, el autor destaca también la importancia de mecanismos de cohesión, el conocimiento del mundo, procesos motivacionales y emocionales y finalmente la creatividad.

Álvarez (2010) aporta a la investigación una perspectiva que contempla aspectos diferenciados por considerar en la producción escrita, la importancia de cada uno y su influencia en la producción final, de nuevo enfatizando en que la escritura no se queda en el resultado del proceso, sino que las características de mayor importancia se encuentran en el propio proceso y el modo en que estas se conciben y ejecuten.

Las definiciones y características que presentan los tres anteriores autores demuestran que la producción escrita desarrolla la capacidad comunicativa de los estudiantes, ofreciendo un medio para la interacción e interpretación del entorno, siendo un ejercicio complejo que envuelve al estudiante en un conjunto de procesos cognitivos, culturales e incluso emocionales. Para que esta producción sea eficiente es importante enfatizar en algunos de los subprocesos y aspectos que se mencionaron previamente, como lo son la planificación textual y etapas de la escritura antes de la propia escritura y los

mecanismos de cohesión para la creación de un texto coherente, características básicas que permiten la comprensión de una producción textual.

2.3. Componentes de objeto de estudio

2.3.1. Coherencia

La coherencia comprende la relación entre diversos enunciados y preposiciones que componen un texto. En palabras de Huerta (2010), “La coherencia es un proceso de la estructura semántica de un discurso, en la que una serie de conceptos primarios se relacionan entre ellos, así como un conjunto de conceptos secundarios que complementan a los primeros” (p.78). Esto quiere decir que los conceptos, temas y propiedades presentados a lo largo de un escrito tienen relaciones claras que consolidan en su totalidad una unidad con sentido en términos de secuencialidad, orden y tiempo.

En definitiva, la coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores sino más bien la fortalecen y se nutren de ella para delimitar su significado. (p.78)

En este orden de ideas, el texto debe construir una relación de significado uniforme entre los distintos elementos que presenta, a su vez, generando conexiones entre los conceptos propios del texto y conceptos externos de conocimiento del mundo, de modo que el lector pueda comprender y asimilar el mensaje con la información presentada y sus saberes previos.

Esta concepción de coherencia brinda aspectos necesarios por tomar en cuenta en el proceso y mejoramiento de las producciones escritas de las estudiantes, desde propiedades que permiten conseguir establecer relaciones de significado lógicas que unifican sus ideas, hasta tomar en cuenta el rol comunicativo que cumplen sus textos, adaptándolos según el propósito, interlocutores y el contexto.

En la misma línea de conceptualización el autor Van Dijk, citado por Domínguez (2009), ofrece una definición similar que complementa la idea del texto como un todo cuyo sentido se encuentra en la adecuada relación de sus partes “La coherencia es una propiedad semántica de los textos o discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases” (p.3). Agrega también una diferenciación entre coherencia local o lineal, la cual comprende la secuencialidad y relaciones de sentido entre las oraciones individuales del texto y la coherencia global que se refiere a las relaciones que tienen estructuras mayores del texto para que el mismo sea un todo.

Ambas son interdependientes y cuentan con sus propios procesos y características, cuando el texto tiene un tema o asunto específico que abarca su totalidad se hace referencia a la coherencia global, donde en palabras del autor se puede identificar la macroestructura semántica. De un modo similar, la coherencia local o lineal se relaciona con la microestructura de un texto, es decir, las proposiciones individuales que conforman la macroestructura.

Del mismo modo, Domínguez menciona que Van Dijk (1996) plantea las superestructuras como esquemas que moldean un formato global que será seguido por la macro y microestructura. Estos esquemas son por ejemplo el género o tipología bajo la que se escribirá el texto y por lo cual debe seguir unas normas específicas, por ejemplo, si la

superestructura es narrativa se infiere que el texto tendrá una secuencialidad de inicio-desarrollo-desenlace que ayudarán a marcar los pasos para el desarrollo del texto.

Por otro lado, Domínguez (2009) señala que la coherencia superficial abarca los mecanismos usados para establecer relaciones a nivel gramatical en la parte interna del texto, factores como:

“la sustitución diafórica (anáfora y catáfora), la conjunción, la elipsis, la reiteración, la colocación y otras más, según los autores que se han ocupado de ellas. La segunda, resultaría de la reiteración de elementos semánticos en el texto que orientan y permiten la interpretación del texto.” (Domínguez, 2009, p.4)

Lo aportado por Domínguez brinda conceptos importantes para la intervención pues fortalecer procesos de coherencia en los textos de las estudiantes comprende tomar en cuenta la creación de sentido entre el texto y sus partes, así como el seguimiento de esquemas definidos por la tipología del texto para conseguir que este sea comprensible y familiar para el posible lector. Del mismo modo se hace énfasis en mecanismos a nivel gramatical que añaden un nuevo factor por fortalecer en los procesos de producción escrita durante la intervención.

Finalmente, para Conte (1988) citado por Villarnovo (1990), la coherencia se define a nivel básico en un principio de no contrariedad en un texto, de modo que un texto coherente sería uno que en su contenido no se contradice en sus elementos. Sin embargo, la contradicción puede ser aceptada y coherente en los siguientes casos:

- a) cuando es explicable por alguna razón, con lo cual desaparece la incoherencia; b)
- cuando la contradicción contribuye al sentido del texto, con lo que vuelve a

desaparecer la incoherencia (piénsese, p.ej., en el llamado «teatro del absurdo»). (p. 230)

Este aporte es básico pero crucial en la producción textual de las estudiantes, pues incentiva un proceso reflexivo en sus textos, donde se debe hacer una revisión y en caso de ser necesaria una edición para fortalecer la coherencia de sus textos, de nuevo enfatizando en la importancia de la escritura como un proceso, pues por ejemplo un texto narrativo escrito en una sola sesión puede contener contradicciones debido a la gran cantidad de ideas de las estudiantes, como se puede ver en algunos de los resultados de la actividad diagnóstica realizada en el aula.

Para concluir este concepto, se establecen tres indicadores de desempeño que recompilan los objetivos por alcanzar en las producciones escritas de las estudiantes, basados en las características presentadas por los autores en sus diversas conceptualizaciones de coherencia:

1. Las estudiantes son capaces de establecer relaciones de significado entre las palabras, oraciones y párrafos de sus textos.
2. Las producciones textuales de las estudiantes están estructuradas de manera lógica según los esquemas de su superestructura y propósito comunicativo.
3. Los escritos de las estudiantes manejan una secuencialidad, organización coherente de ideas y ausencia de contradicciones.

2.3.2. Cohesión

La cohesión es la propiedad bajo la que se consigue la coherencia y se refiere a elementos particulares que garantizan la conexión ordenada en la que se presentan las ideas de un texto. En otras palabras “es la manifestación lingüística de la coherencia. Un texto está cohesionado cuando hay mecanismos lingüísticos que revelan la relación coherente de sus partes.” Huerta (2010, p.77) La cohesión propone el uso de indicadores textuales que crean relaciones lógicas entre los elementos del texto, evitando lo reiterativo y contradictorio en su ejecución.

Esta propiedad textual asegura que las relaciones entre proposiciones e ideas sean claras y explícitas, facilitando al lector la interpretación de las mismas y garantizando un entendimiento global del texto, como explican Calsamiglia y Tusón (2001): “La cohesión, refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remite unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar” (p.222). Este conjunto de elementos y mecanismos son aquellos que generan una congruencia superficial que facilita el trabajo de comprensión.

Esta idea es reforzada por Izquierdo (1998) quien establece que la cohesión es la propiedad que hace evidente las relaciones entre los diferentes elementos de un texto y que sus mecanismos son los que dan orden a un texto, creando un discurso unificado (p.28).

Las anteriores definiciones apuntan todas a una misma concepción de cohesión, es en términos generales el fenómeno bajo el que podemos evidenciar coherencia en un texto debido a su capacidad para vincular diferentes elementos y enunciados. La cohesión es normalmente superficial, es decir, fácilmente evidenciable en el cuerpo del texto,

generando conexión y organización al momento de ser leído y consigue congruencia a nivel formal y estructural.

La cohesión es una parte fundamental por fortalecer en la producción escrita de las estudiantes durante la intervención, pues en los resultados de la actividad diagnóstica se evidenció una gran falta de mecanismos de cohesión básicos, por lo que la comprensión de sus textos era una tarea compleja. Las ideas y premisas de sus pequeños fragmentos de historia eran comprensibles al momento en que ellas intervenían y daban una explicación oral; sin embargo, por sí solos los textos quedaban en proposiciones inconexas y redundantes, por lo que el uso de estos mecanismos elevaría el nivel de sus escritos, mientras a su vez fortalecería sus procesos de escritura, permitiendo que sea un medio por el cual puedan expresarse efectivamente y se sientan cómodas con ello.

Algunos de los mecanismos de cohesión textual son los mencionados por Forero (2019) que recoge los conceptos de (Casanny, 1988) entre estos están los mecanismos de repetición, que se usan para relacionar menciones reiterativas sin generar redundancia, tales como: anáforas, catáforas, elipsis, etc. y demás uso de conectores, que hilan las ideas y proposiciones para crear relaciones explícitas entre las mismas, finalmente, la puntuación que corresponde al uso de signos que dan organización, ritmo y fluidez a los textos, entre otros.

Los indicadores de desempeño esperados para este subproceso de la producción textual en las estudiantes son los siguientes:

1. Las estudiantes utilizan recursos de puntuación para segmentar y relacionar ideas y oraciones de manera eficiente.

2. Las estudiantes utilizan conectores lógicos tanto para evitar la repetición y redundancia en sus textos como para hilar y dar secuencialidad a sus ideas.
3. Las estudiantes utilizan los recursos de cohesión textual de forma autónoma.

2.3.3. Etapas de la producción escrita

La escritura puede llegar a asociarse con su producto final, siendo este el propio texto; sin embargo, la escritura es un proceso complejo cuya ejecución de sus distintas partes define el resultado del esta. Álvarez (2010) plantea tres momentos durante la producción textual, primeramente, la *planificación*, donde se encuentra la contextualización: “inscribir el texto en una situación de producción, mediante la determinación de la intención o finalidad comunicativa, la representación del lector y las estrategias perlocutoras: efectos que quiere producir en el otro” (p.55).

Durante este proceso se busca activamente ideas, conceptos e imágenes previas sobre un tema en específico, esta información puede venir de experiencias y conocimientos previos o de otros medios como lo pueden ser texto de diversos medios y formas. Con estas ideas se empieza a plantear, preordenar y prever lo que será plasmado en la escritura: qué se va a contar, cómo se va a contar y en qué momentos se desarrollarán las distintas partes de lo que se va a contar.

Para esta fase se puede producir un esquema o resumen que contenga los aspectos claves sobre lo mencionado anteriormente. Esto permite jerarquizar fácilmente la información del texto, seleccionar las ideas imprescindibles por desarrollar, definir la estructura por seguir según la superestructura correspondiente.

El segundo momento es *redactar para escribir* o textualización, donde lo planteado en la anterior etapa se traslada al texto, llevando la información correspondiente de la estructura planeada a la escritura, buscando e identificando el vocabulario pertinente para expresar las ideas y creando las relaciones locales entre estas a partir de elementos gramaticales y lógicos. Estos elementos son los subprocesos mencionados en los dos apartados anteriores: cohesión, en cuanto a los mecanismos usados a nivel superficial en el texto para que este tenga congruencia y sentido, y coherencia, para crear relaciones de significado.

Para un adecuado proceso de escritura es necesaria una experiencia previa con la lectura, de modo que se tenga una noción del cómo es una producción textual compleja y esta brinde orientaciones en los procesos propios de escritura. Durante el proceso también es necesaria la lectura de la creación propia para identificar los aspectos conseguidos y los que necesitan fortalecerse, en palabras de Álvarez (2010): “En esta fase leemos para escribir, para avanzar en la escritura, y el producto consiste en elaborar borradores o textos intermedios. Para ello es preciso tener en cuenta el esquema mental o superestructura esquemática” (p.59).

Finalmente, y tras la escritura de uno o más borradores, se encuentra el tercer momento, la *revisión y la edición* en la que el propio escritor toma una postura crítica frente a su texto que permita “identificar logros y problemas textuales de modo que se destaquen los primeros y se busque resolver los segundos mediante la correspondiente reformulación o reescritura para que sean más precisos, bellos, acordes con las intenciones comunicativas, organizadas coherentes y cohesionados” (Álvarez, 2010, p.66). Una vez identificadas los aspectos mejorables con relación a los anteriores apartados, el estudiante debe realizar los

cambios pertinentes para conseguir una mejora en su texto que responda a su intención y contexto comunicativo.

Estos momentos de la escritura permiten que este proceso no se vea como el producto final y reconocer que comprende una complejidad mayor. Detenerse y ejecutar con atención cada uno de estos momentos puede resultar en un recurso didáctico que permita una elaboración de textos mucho más profundos, completos y comprensibles por parte de las estudiantes. Es por eso que desde esta categoría se proponen los siguientes indicadores de logro:

1. Las estudiantes son capaces de planificar un texto teniendo en cuenta el propósito del texto, el tema, el público y la estructura general a seguir.
2. Las estudiantes identifican errores o falencias en sus textos a nivel de estructura o contenido.
3. Las estudiantes editan y escriben versiones finales de los textos previamente realizados, corrigiendo autónomamente errores.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Investigación educativa aplicada con enfoque cualitativo

La investigación educativa y el rol del maestro como investigador es parte del compromiso profesional con la educación. Desde esta, se reivindica el papel reflexivo del profesor ante la realidad y su práctica, con el objetivo de tomar decisiones futuras para transformar problemáticas halladas en la enseñanza.

La idea de la enseñanza como una actividad investigadora ha ido calando en el ámbito educativo, se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones. El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación. (Latorre, 2003, p.10)

En la investigación educativa, como menciona Latorre (2003), se parte de prácticas relacionadas con las ciencias sociales para dotar de científicidad los procesos. Del mismo modo se recurre a sus dos paradigmas metodológicos: cuantitativo y cualitativo, siendo esta última la que guía la intervención investigativa, con el fin de realizar una intervención que tome en cuenta los fenómenos educativos desde una perspectiva contextual, individual y profunda en sus características. Se basa en la recolección y análisis de datos no numéricos, con el objetivo de explorar las experiencias, percepciones y significados que los individuos atribuyen al tema de investigación. La investigación cualitativa en educación aporta a captar la complejidad y la riqueza de los procesos educativos, considerando los múltiples factores que pueden influir en ellos, como el entorno social, cultural y político.

En el caso particular de esta investigación educativa se busca implementar en la práctica acciones pedagógicas y didácticas, continuando un proceso investigativo planteado por los diferentes antecedentes que hacen frente a problematizaciones similares con respecto a la producción escrita en el aula. Con el fin de dilucidar nuevas estrategias, contrastar experiencias y hacer una práctica reflexiva que será parte también del proceso constante de investigación, siendo de ayuda para futuros docentes que estén interesados en una temática similar o que deban enfrentarse a problemas en el aula como los planteados en esta investigación y las que la anteceden, continuando con el ciclo de nuevas hipótesis, acciones, decisiones, preguntas, etc.

3.2. Investigación-acción

La investigación-acción surge como una forma mediante la cual los docentes pueden mejorar su práctica a partir de la revisión y reflexión de sus propias intervenciones en el aula en contraste con evidencias y datos obtenidos y analizados en un juicio crítico de distintas personas. De este modo las acciones llevarán a decisiones que puedan transformar la realidad educativa del contexto en el que se identificó una problemática.

La investigación-acción moldea el cómo se realizará la intervención en el aula:

La expresión *investigación-acción educativa* se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo

sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Latorre, 2003, p.23)

El término hace referencia a las estrategias que se realizan para mejorar un sistema de prácticas en un contexto educativo, ampliando la comprensión de un problema específico. Latorre (2003) plantea varios momentos que deben componer una intervención basada en investigación acción de modo que sea una implementación eficiente y significativa en sus procesos y resultados.

El primer momento del ciclo es el plan de acción. Una vez identificado un problema, este se diagnostica para después realizar hipótesis de acción. El problema debe identificarse a partir de la ubicación de algo que se desee mejorar en la práctica y cómo podría cambiarse, manteniéndose en el terreno de lo realista. El diagnóstico hace un reconocimiento para describir y explicar la situación actual del problema, busca generar evidencias que demuestren el punto de partida que posteriormente serán contrastadas con las evidencias del plan de acción. Finalmente, la hipótesis de acción es el momento donde se formula la propuesta de cambio o mejora que dará sentido y orientación al proyecto, analizando las necesidades específicas del contexto donde se presenta la problemática, los recursos disponibles y los alcances esperados. Durante la intervención, esto se evidenció en las visitas realizadas con el fin de identificar problemáticas relacionadas con el aprendizaje en la clase de español, seguida de una prueba diagnóstica de escritura que consolidó un problema en términos de la producción escrita.

El segundo momento es la acción, donde se pone en marcha la estrategia resultante de la hipótesis de acción, aquí se definen los esfuerzos por realizar y los tiempos

contemplados para las intervenciones. La acción se debe tomar como un constante proceso reflexivo:

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos. (Latorre, 2003, p.47)

El control que se debe tener sobre la acción requiere de un proceso de observación activa, que a su vez debe estar en un constante registro de datos e información que permita analizar en tiempo real qué está ocurriendo en el aula. De este modo se puede comprender y prever situaciones presentes o futuras durante la intervención, para esto se hace necesaria la implementación de recursos e instrumentos para la recolección, sistematización y análisis de la información. Durante la investigación se hizo uso de diferentes evaluaciones de desempeño a partir de artefactos de producción escrita con diferentes enfoques y temáticas con el objetivo de recolectar la información necesaria para su posterior análisis.

Finalmente, el tercer momento es la reflexión, donde se cierran los procesos de intervención y se da paso a la creación de un informe como evidencia del proceso realizado. En este momento se hace hincapié en los datos generados de la intervención para poder interpretar los resultados y reflexionar sobre si se dio una respuesta y solución a la problemática identificada.

La reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es

el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. (Latorre, 2003, p.83)

Todo este proceso está recompilado en el informe de investigación, capítulos 4 a 6, siendo este el soporte que valida la intervención y sus resultados.

3.3. Mecanismos de validación

Para la recolección de datos se utiliza la evaluación de desempeños, como mecanismo para la validación de datos cualitativos obtenidos durante la intervención. La evaluación permite analizar a detalle las fortalezas y debilidades durante el proceso con relación al objeto de estudio y sus respectivas subcategorías. La evaluación se realiza a través de las acciones y productos que elaboran los estudiantes a lo largo de un proceso de aprendizaje, siendo la base para identificar las características importantes por trabajar, así como valorar el desarrollo de sus competencias, en este caso a nivel de producción escrita. “El proceso de evaluar el aprendizaje ha sido tradicionalmente una de las formas más comunes de dar crédito sobre el conocimiento o destrezas que posee una persona frente a la demanda de brindar información o resolver una situación problemática” (Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016, p.5).

La evaluación de desempeños parte de la observación, seguimiento y medición de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, esperando que a través de diversos productos se evidencia un progreso en el conocimiento o habilidades en el objeto de estudio. Estos productos son los que generan las evidencias que permiten analizar, identificar y comprobar si se consiguen los objetivos de aprendizaje y qué cambios o decisiones son necesarias para apoyar los procesos individuales y grupales de los estudiantes.

Durante esta investigación se realiza primeramente una evaluación diagnóstica cuyo objetivo es identificar las necesidades y problemáticas en términos de escritura en las estudiantes, datos que serían la base para el diseño de las actividades y talleres de escritura con el fin de aminorar la problemática. Estas implementaciones se hacen a través de artefactos de producción escrita, manifestados en talleres de escritura creativa que fomentan el uso de mecanismos de cohesión, coherencia y planificación textual. Artefactos cuyas evidencias son la muestra del proceso de las estudiantes durante la intervención y cuyos datos se sistematizan y analizan a partir de matrices interpretativas.

Las matrices como instrumento permiten sistematizar los datos adquiridos directamente de los productos elaborados por las estudiantes con relación a los indicadores de desempeño establecidos desde cada subcategoría. En palabras de Martínez (2008) las matrices reúnen criterios y parámetros útiles para analizar y evaluar diversos aspectos de un proceso de aprendizaje. Permiten definir, medir y organizar los niveles de logro por alcanzar y los resultados de estos. Durante la implementación, estos criterios permiten analizar el nivel real de las estudiantes partiendo de fragmentos específicos de sus producciones durante las sesiones, para un posterior análisis y elaboración de inferencias con respecto a sus procesos.

Del mismo modo, gracias a los criterios previamente establecidos por alcanzar durante el proceso, se facilita el análisis del nivel del grupo con relación al momento y sesión de intervención, como también las fortalezas y debilidades frecuentes. Finalmente, esta permite hacer un seguimiento cuantitativo y cualitativo tanto individual como grupal en la implementación.

3.4. Cronograma de acciones

Objetivo específico	Acciones	Producto	Mes-Año
Establecer indicadores de desempeño en términos de coherencia, cohesión y proceso escritural para las estudiantes.	• Identificar nivel actual de desempeño de las estudiantes. • Fundamentación teórica de los subprocesos de producción escrita a desarrollar • Concretar tres indicadores de desempeño alcanzables por cada categoría del objeto.	• Evaluación diagnóstica. • Indicadores Capítulo 2.	Mayo- Noviembre 2023
Diseñar talleres de escritura creativa orientados por la enseñanza para la comprensión (EPC).	• Fundamentación teórica incidencia de la EPC. • Diseño y redacción de talleres de escritura creativa. • Implementación de talleres de escritura creativa.	• Sección 4.2 Enseñanza para la comprensión. • Propuesta publicable 4.5. • Evidencias de artefactos de producción escrita.	Abril-Junio 2024
Evaluar la incidencia de los talleres de escritura creativa en el mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes durante la intervención pedagógica..	• Sistematización y organización de datos obtenidos. • Análisis y conclusiones de evidencias.	• Matriz de evidencias de los artefactos de producción escrita.	Agosto-Octubre 2024

3.5. Consideraciones éticas

Debido a la naturaleza de la investigación aplicada en educación, se cuentan con limitaciones importantes por considerar durante la aplicación y análisis de este ejercicio. Los hallazgos, resultados y conclusiones aplican únicamente para la población específica del proyecto, de ser tomados en cuenta en futuras investigaciones deben funcionar como referente más no como un criterio de evaluación de nuevas poblaciones. Del mismo modo como investigador, se es la persona que diagnostica el nivel y problema de investigación, quien planifica e implementa una posible solución y finalmente quien analiza y evalúa los alcances del proyecto. Al ser el mismo sujeto cumpliendo todos estos roles, se puede llegar a juicios basados en subjetividad, por lo cual es necesario contar con reservas ante los

sesgos que puedan surgir durante el ejercicio. Finalmente, es necesario reconocer que en una institución educativa hay procesos y condiciones comunes de la dinámica escolar, por lo cual hay variables y posibilidades que no se pueden controlar, debido a procesos curriculares superiores a la intervención pedagógica que inevitablemente puede efectuar modificaciones a la planeación pedagógica previamente establecida.

En cuanto a los sesgos mencionados que existen en un ejercicio de investigación de este tipo, como responsable del trabajo de investigación se es consciente de que hay un interés en destacar que hubo un impacto tras la investigación e intervención, siendo esta una posible limitación en la lectura de datos y resultados. Del mismo modo hay un sesgo de confiabilidad: al ser la misma persona en aplicar la propuesta y evaluarla, se entiende que no hay una mirada externa en la evaluación y análisis de estos datos.

Finalmente, para escoger la muestra de la población se hizo uso de un consentimiento informado de recolección y manejo de datos de las estudiantes, firmado previamente por sus padres o acudientes, dándose alrededor de un mes para su lectura y entrega, siendo esto entre abril y mayo de 2024, para esto se hizo entrega junto a la profesora titular de los consentimientos y se explicó su función a los estudiantes para que informaran a sus padres. Por lo anterior se realizó un uso adecuado del tratamiento de información de la población².

² [Consentimientos informados](#)

Capítulo 4: PROPUESTA PEDAGÓGICA

Durante este apartado se desarrollará la fundamentación conceptual relacionada a la propuesta pedagógica. Esto incluye el recurso y estrategia usados como base para la intervención y el enfoque pedagógico escogido. Finalmente, se profundiza sobre la propuesta de intervención compuesta por una serie de talleres de escritura creativa bajo los cuales se trabaja transversalmente las habilidades y conocimientos necesarios para fortalecer los procesos de cohesión y coherencia en los textos de las estudiantes.

4.1. Escritura creativa

La escritura creativa es una estrategia que busca apelar a una parte personal de la producción escrita, distanciándose de la transcripción de ideas y otro tipo de ejercicios que se realizan en la práctica escolar. Este acercamiento personal busca que los estudiantes puedan contar y expresar sus vivencias al mundo a través de su propia voz e individualidad, de modo que para poder producir estas reflexiones el estudiante primero debe pensar y repensar su contexto y realidad.

La escritura creativa se vuelve entonces un espacio de reflexión y descubrimiento estético del cómo los niños piensan y sienten la vida mientras aprenden a expresarlo mediante la práctica escrita. En España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) afirma en su publicación para la educación primaria que la escritura creativa como propuesta didáctica contempla un acercamiento a la palabra inclinada hacia la expresión propia y reflexiva, alejándose de los aspectos memorísticos e históricos de la producción escrita, instrumento que desarrolla la capacidad personal de reflexión e indagación sobre la individualidad, identidad, cultura y realidad del estudiante, pues cada

persona es en sí una contadora de historias, mientras a su vez se fortalecen las habilidades orales, escritas y lectoras de los estudiantes (p.8).

Mediante la escritura creativa se incentivan los procesos de expresividad en las producciones de los estudiantes, siendo una posibilidad para reafirmarse, conocerse, experimentar y divertirse mientras se consolidan los conocimientos escriturales de los estudiantes. En palabras de Santos (2014):

Escribir ayuda a soñar, a desarrollar la imaginación, a ir más allá del quehacer cotidiano, a liberarse de todos los lastres, a vivir existencias fuera de nuestro alcance, a autoafirmarse, a divertirse, a aprender cómo somos, dónde están nuestros límites, a conocer mejor a los demás. (p.11)

Santos (2014) menciona también que la escritura creativa es una herramienta de gran valor en la actualidad para la pedagogía, pues debido al desarrollo tecnológico y cultural de los últimos años, los estudiantes están inmersos en una cultura de imágenes y estímulos externos inmediatos en los que la reflexión y la observación se ven afectados, siendo estas cualidades que la escritura creativa fomenta e incentiva.

En el contexto de la investigación, la escritura creativa resulta en un recurso valioso pues como se mencionó en el planteamiento del problema, las estudiantes encuentran la escritura como algo muy poco apasionante. Este aspecto influye en la atención y dedicación que brindan a sus escritos, siendo transcripciones que se quedan en literalidades y no exploran la capacidad creativa e imaginativa que a su edad es algo importante de desarrollar pues es un momento óptimo de la infancia a nivel cognitivo y socioemocional, además de

ser un dispositivo útil para hacer frente a las dinámicas de consumo de diferentes estímulos a las que están expuestas, fomentando la individualidad y la capacidad reflexiva.

Del mismo modo la escritura creativa permite una mayor libertad para explorar sus capacidades de producción escrita, mejorándola en términos de organización y formulación de ideas, cohesión y coherencia en las mismas y expresividad mediante la práctica constante y claro, el acompañamiento docente.

En cuanto a los procesos que se desarrollan en un espacio de escritura creativa, es importante recordar la naturaleza individual y reflexiva de este proceso. Se pueden presentar a los estudiantes diferentes manifestaciones artísticas que funcionen a modo de detonadores, como textos, pinturas, obras de teatro, música, etc., y a partir de esto elaborar actividades de escritura donde se permita desarrollar su perspectiva frente a lo presenciado, relacionándolo a una experiencia o interés propio, sea planeando un texto para su posterior ejecución o improvisándolo sobre la marcha.

La redacción de escritos durante la sesión constituye un primer momento en el que el autor suelta la mano, explora, y se vale de “detonadores”. Estos ejercicios son útiles igualmente para abrir un espacio de intercambio entre los participantes del taller donde tengan cabida la improvisación y el juego creativo. Ministerio de Cultura (2010, p.46)

Además de fortalecer las anteriores habilidades identificadas desde el diagnóstico y las observaciones, las estudiantes también tienen un espacio de exploración propia como se mencionó anteriormente, en el que se incentivan cualidades como la autoestima, la creatividad, la autonomía y el sentido crítico siendo todas estas de gran importancia para el

desarrollo de las estudiantes durante su estancia en la IED Magdalena Ortega de Nariño, pues desde su PEI (2017) se establecen como aspectos que destacarán a la estudiante egresada de la institución. Entre otros aspectos que se desarrollan de manera transversal en la escritura creativa como el pensamiento crítico, siendo una habilidad que se trabaja en estos procesos, pues los estudiantes se exponen a analizar y reflexionar sobre sus propios pensamientos y los de los otros mientras de igual manera se fortalecen aspectos como la autoestima al reconocerse y reafirmarse como creadores dignos que siempre tienen algo que contar y ahora pueden encontrar la manera para hacerlo. Finalmente se refuerza la autonomía en cuanto a realizar producciones personales y reflexivas una vez dadas las herramientas, tomando las decisiones necesarias para la intención de su producción.

4.2. Enseñanza para la comprensión

La enseñanza para la comprensión parte de una distinción entre el conocimiento y la comprensión. El conocimiento es la información impartida y replicada desde las clases que los estudiantes reproducen en los diferentes espacios académicos, información general sobre diferentes disciplinas y sus aspectos generales. Por otro lado, la comprensión es una etapa más avanzada del conocimiento en la que se evita la automatización y memorización de los contenidos para dar paso al desarrollo de habilidades que demuestren el dominio de estos conocimientos.

Comprender también es más que una habilidad rutinaria bien automatizada. El alumno que hábilmente resuelve problemas de física o escribe párrafos con oraciones tópicas puede no comprender casi nada de física, de escritura o de aquello acerca de lo que escribe. Aunque el conocimiento y la habilidad pueden traducirse

como información y desempeño rutinario a mano, la comprensión se escapa de estas normas simples. Pogré (1999, p.4)

Es decir, la comprensión abarca no solamente el conocimiento sino la habilidad de poder usar ese conocimiento trasladado a diferentes situaciones y realidades, teniendo un buen desempeño en cualquiera de estas, es decir la capacidad de flexibilizar el conocimiento al acto y no dejarlo únicamente en hechos conceptuales.

Con relación a lo anterior, la enseñanza para la comprensión resulta en un proceso activo y constructivo, que toma en cuenta no solo lo que los conocimientos que el estudiante está adquiriendo, sino también los que ya posee y domina según su realidad y experiencia para dar un sentido significativo al nuevo aprendizaje. Por lo anterior, desde la docencia, los profesores deben propiciar oportunidades en las que los estudiantes puedan ser partícipes activos de la construcción de su propio conocimiento para llegar a la comprensión y a la habilidad.

Estos espacios de participación activa incentivan una exposición directa a nuevas situaciones bajo las cuales los estudiantes deben encontrar el modo de desenvolverse y recursos como la memorización o la reproducción no serán suficientes para hacerlo.

Primero, para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, p danle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto. Segundo, lo que los estudiantes responden no sólo demuestra su nivel de comprensión actual, sino que lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su

comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor. Pogré (1999, p.5)

La IED Magdalena Ortega de Nariño destaca el papel que tiene la EPC desde su PEI (2017) como una parte fundamental de su enfoque pedagógico. Conciben la enseñanza como un proceso en el que se deben fortalecer las habilidades y los estudiantes son sujetos activos de su propio proceso, mientras el profesor propicia un ambiente que permita el aprendizaje significativo con el fin de llegar a procesamientos más profundos y flexibles de los conocimientos.

El enfoque del diseño curricular pone especial énfasis en la búsqueda de comprensiones duraderas, flexibles y profundas en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC), entendiendo la comprensión como la habilidad para pensar y actuar flexiblemente con lo que el sujeto conoce. Con base en lo que propone Perkins (2006), la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. Magdalena Ortega de Nariño IED (2017, p.13)

Lo anterior fundamenta y apoya la estrategia y recurso por implementar durante la intervención, pues va en línea con el enfoque que la institución fomenta como recurso principal, además de ser actividades bajo las que las estudiantes llegarán a niveles profundos de comprensión y no se quedarán en los conocimientos y hechos literales reproducibles.

Los talleres de escritura creativa tienen varias de las características esenciales de la EPC pues el valor del aprendizaje no está en el memorizar el concepto, sino en crear situaciones de aprendizaje significativo que conecten con experiencias propias de los estudiantes para que lleguen a la comprensión y desarrollo de una habilidad, en este caso en relación con la producción escrita. Explora experiencias propias y desde diferentes perspectivas que proporcionen a la estudiante una capacidad reflexiva con sus procesos, de modo que pueden ser críticos con sus propias producciones y procesos y finalmente genera aprendizajes flexibles que no quedan únicamente en el salón de clase, sino también como recursos que el estudiante podrá usar transversalmente en su vida, empezando por las habilidades de producción escrita y la adquisición de la propia creatividad pues en palabras de Santos (2014): “Tampoco hay que olvidar que una persona creativa lo es en todos los terrenos y lo será el resto de su vida” (p.12).

4.3. Taller de escritura creativa

El taller de escritura creativa se presenta como un recurso didáctico cuyo objetivo principal es fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes enfatizando la escritura, la lectura y la oralidad. El taller de escritura creativa los integra para generar un espacio de exploración y creación literaria que desarrolla capacidades críticas y comunicativas en los estudiantes, mientras a su vez se genera un ambiente de creatividad e imaginación que permite al estudiante integrar la escritura con sus propias vivencias y perspectivas de su realidad.

En este sentido, la incorporación de los talleres de escritura entendidos como una metodología, un sistema de aprendizaje complementario, ayuda a propiciar las competencias que van más allá de lo didáctico, ya que aborda el estudio y la

aproximación a todo tipo de materias a través de la experiencia personal y la vivencia placentera de la creatividad, la imaginación y la cultura. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.8)

La participación activa que permite un taller de escritura creativa hace que los estudiantes sean partícipes de su proceso como otros espacios regularmente no lo permiten, de modo que el rol de profesor igualmente es alterado, pues su importancia no es solo dar grandes cantidades de información, sino organizar el espacio de modo que los estudiantes se interesen por el proceso de creación, siendo ellos los que marcan el ritmo.

Esta participación activa del estudiante se representa en el taller al momento de crear, pues: “Los talleres son un lugar donde se trabaja con las manos, donde cada uno lee, piensa y escribe, y donde el alumnado se hace responsable de su propio aprendizaje, situándose como centro de su formación, más que como mero oyente.” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.8). Por eso, el principal objetivo es la creación reflexiva, no la elaboración de un producto para obtener una calificación, sino por el gusto del propio proceso de la elaboración del producto.

La participación y rol del estudiante en un taller de creación implica libertades en su expresividad que darán rienda suelta a su imaginación, perspectiva y opinión sobre el tema propuesto, mientras a su vez se fortalecen aspectos en este caso referentes a la producción escrita como recursos de cohesión o estructuración y organización de ideas, sin opacar el propósito motivante que es la creación imaginativa. La constancia e intentos realizados en la creación y una exposición significativa contribuirá al desarrollo de aprendizajes autónomos al revisar y analizar sus propias creaciones en un proceso de reflexión y autocrítica.

Situar el lenguaje como el instrumento principal de organización y estructuración del pensamiento no implica que las temáticas tratadas en los talleres de escritura sean exclusivamente literarias, sino que supone tomar conciencia de su importancia en todas las materias, entendiendo así la transversalidad entre materias/ áreas de conocimiento. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.9)

El trabajo en clase se hace dinámico, participativo y crítico, mientras el aprendizaje y secuencialidad de estos se plantea previamente y se evalúa sobre el proceso si se están consiguiendo los objetivos o si es necesaria una adaptación antes de continuar. La evaluación de este proceso no recae únicamente en el producto creado en los talleres que claramente sería el resultado tangible del progreso sino en el propio proceso, el intento, la revisión, el borrador, la edición, etc.

Del mismo modo es necesario establecer objetivos para los talleres, lo que permite definir los géneros, tipos de texto y recursos por utilizar desde un principio. Saber que un taller tiene un objetivo y comunicarlo a las estudiantes les permite apropiarse de, por ejemplo, el mecanismo de cohesión que deben utilizar, fomentando el proceso autónomo de este durante la producción escrita. Estos objetivos permiten también dar un cierre a un proceso y una temática que a su vez da entrada a una nueva en una posterior intervención “Establecer metas parciales basadas en temáticas, herramientas del oficio o fases de trabajo permite darles un hilo conductor claro a los ejercicios y continuidad al desarrollo de los proyectos de escritura” (p.56).

Otro aspecto importante por tomar en cuenta en la ejecución de los talleres son los momentos, que marcan el ritmo y dan orden al momento de implementarse en el aula. Estos no tienen una duración específica pero sí aproximada, que puede comprender una o varias

sesiones durante un mismo taller. En un primer momento está la *familiarización* donde se presentan los conceptos, mecanismos, géneros a trabajar mostrando ejemplos.

Posteriormente el *análisis* donde se hace uso reflexivo y práctico de estos recursos previamente vistos con pequeños escritos siguiendo las dinámicas del taller en cuestión. Por último, se encuentra la *escritura* donde se realiza una versión final de un escrito una vez las herramientas presentadas estén lo suficientemente claras y las estudiantes puedan utilizarlas con la mayor autonomía posible.

Finalmente, la flexibilidad que permite que las estudiantes tengan cierto nivel de autonomía en cuanto a poder usar los recursos y herramientas necesarias en la escritura:

Por lo tanto, los lineamientos metodológicos del taller deben ser lo suficientemente amplios, flexibles y claros, de modo que fortalezcan la autonomía de los directores dando rienda a su creatividad y, simultáneamente, garanticen cierto nivel de calidad y profundidad del trabajo. (p.39-40)

Esto se evidencia en la clase al momento de, por ejemplo, si el taller en cuestión tiene como objetivo fortalecer la puntuación en los textos, pero los estudiantes no recuerdan o no conocen estos mecanismos, entonces se debe flexibilizar y adaptar el espacio para introducir o reintroducir el tema, de modo que tengan la seguridad de poder usarlo en su producción creativa.

El taller de escritura creativa es la manifestación física y procedimental de la estrategia mencionada en el primer punto de este capítulo, por lo que toma en cuenta los principios y características mencionadas de la escritura creativa como un medio personal,

individual, emocional y significativo para acercarse a la producción escrita mientras se fortalecen las habilidades necesarias para la expresividad de esta.

En cuanto a la relación de los talleres de escritura creativa con los indicadores de desempeño planteados en el capítulo 2, estos se fortalecen transversalmente durante la implementación de este tipo de recursos, por ejemplo, el subproceso de coherencia al exponerse a la constancia y a la creación permite que los estudiantes puedan organizar sus ideas cada vez más y mejor, dando mayor sentido a sus narraciones. Tras una primera producción la idea sería retroalimentar para que su siguiente creación no repita falencias en términos de sentido y estructura.

En el apartado de cohesión, la cantidad de ideas y premisas que surgen al contar lo que quieren expresar de una manera eficiente para el receptor y leyendo sus propias producciones identificarán que faltan recursos para dotar de fluidez la narración, en ese momento se hará un acompañamiento que abarque recursos básicos de cohesión como puntuación y conectores lógicos que, al integrar en sus narraciones, evidenciarán una mejora en ritmo, mecanismos que recordarán usar en futuras creaciones.

Finalmente, el subproceso de etapas de la producción escrita está en la secuencialidad de la escritura, primero al indicar la estructura, temas y propósito de los textos en un principio acompañados del cómo realizar una planeación que será la base para su creación. Una vez realizada se harán retroalimentaciones y acompañamientos que destaquen los recursos a ser usados para mejorar la comprensión del texto, como los mencionados en los dos subprocesos anteriores, lo que hará que las estudiantes puedan identificar de manera autónoma las carencias de su producción para finalmente editarla en

una versión final que cumpla con lo que quisieron expresar mientras a su vez cumple con aspectos básicos de cohesión y coherencia para el lector.

La propuesta implementada se compone por tres unidades con diferentes talleres de escritura creativa adaptados de *El taller de la imaginación* de Care Santos (2014) cada una respondiendo a tres diferentes indicadores de desempeño. La unidad 1 está enfocada en el primer indicador de cada categoría: Las estudiantes son capaces de establecer relaciones de significado entre las palabras, oraciones y párrafos de sus textos; *Las estudiantes utilizan recursos puntuación para segmentar y relacionar ideas y oraciones de manera eficiente; Las estudiantes son capaces de planificar un texto teniendo en cuenta el propósito del texto, el tema, el público y la estructura general a seguir*. Este apartado se divide en una primera sesión de dos horas de clase para el taller #1 diagnóstico, tres sesiones de dos horas de clase para el taller #2 y finalmente cuatro sesiones de dos horas de clase para el taller #3, dando un total de ocho sesiones y dieciséis horas. En cuanto a las características de los talleres y los artefactos o evidencias resultantes, el taller #1 consta de una experiencia de lectura grupal del cuento *Eloísa y los bichos* de Buitrago (2009), un cuento que se presta para conversaciones relacionadas a experiencias asociadas a la tristeza, la soledad o el cambio. Una vez leído y discutido las estudiantes crean una narración escrita a partir de experiencias propias en las que vivieron sentimientos o situaciones como las de la protagonista, en esta historia podrían cambiar, alterar y transformar en ficción los aspectos reales de sus historias, esto si lo sentían necesario para contar sus narraciones del modo que les gustaría. Esta actividad tuvo como resultado un conjunto de cuentos personales con protagonistas e historias diversas, la capa de ficción y fantasía permitió a las estudiantes explorar sus capacidades imaginativas mientras a su vez las dotaba de un extra de

confianza al no estar narrando literalmente estas experiencias en principio consideradas tristes, siendo ahora narraciones que resultaban interesantes para el resto del grupo, por lo que todas querían participar, escuchar y ser escuchadas.

En el taller #2 las estudiantes realizan un escrito contrarreloj, es decir con un límite de tiempo corto previamente establecido, en el que deben narrar lo primero que se les ocurra manteniendo el máximo posible de cohesión y coherencia en sus escrituras bajo la presión del tiempo agotándose constantemente. Todas las estudiantes reciben en principio la misma oración inicial, por ejemplo: “Tenía muchas ganas de ir al baño y...” teniendo cada una el desafío de contar algo lo suficientemente relacionado basándose en experiencias y conocimientos propios. Al ser un ejercicio que necesita de una espontaneidad tan marcada, las estudiantes escribirán historias desde inesperadas hasta disparatadas, creando un ambiente cómico de interés para las estudiantes para escuchar y compartir sus escritos. Como resultado de este ejercicio se obtienen escritos cortos de narraciones diversas de las estudiantes con los aspectos que les haya evocado o recordado la frase inicial, este ejercicio permite a las estudiantes superar la barrera creativa e inseguridad al momento de escribir, para ser conscientes de que siempre se tiene algo que para decir o contar, por lo que cada una tiene a una escritora consigo y solamente necesitan conocerla. Finalmente, el taller #3 consta de mostrar a las estudiantes una pintura con elementos que puedan ser ambiguos y poco explícitos, por ejemplo, *La mujer asomada a la ventana*. A partir de esto se les pregunta a las estudiantes lo que creen que sucede en estas pinturas y por qué sucede lo que está plasmado, una vez se hace una lluvia de ideas de diferentes interpretaciones de las niñas se escribe en el tablero una descripción básica y puntual del cuadro, en este caso: “Una señora mirando al sol por la ventana” seguido de

esta oración se escribe un “porque” y se le pregunta a las niñas por qué creen que mira a la ventana y se añade su participación a la frase del tablero “Una señora mirando por la ventana porque hay barcos” y de nuevo se añade un porque y se complementa con otra participación y así sucesivamente extendiendo la historia hasta crear un escrito que explique la historia de esta imagen. Seguido de esto se hace un ejercicio similar con otra pintura, pero esta vez individualmente y de manera escrita. Como resultado obtenido se tienen textos narrativos a partir de la sensibilización con otros medios artísticos como lo son la pintura, fomentando la capacidad de realizar interpretaciones e inferencias en las estudiantes y de transformar cualquier elemento en historias que ellas quieran contar.

La unidad número 2 se enfoca en el segundo indicador de cada categoría: *Las producciones textuales de las estudiantes están estructuradas de manera lógica según los esquemas de su superestructura y propósito comunicativo; Las estudiantes utilizan conectores lógicos tanto para evitar la repetición y redundancia en sus textos como para hilar y dar secuencialidad a sus ideas; Las estudiantes identifican errores o falencias en sus textos a nivel de estructura o contenido.* El taller #1 cuenta con dos sesiones de dos horas y el taller #2 con cinco sesiones de dos horas de clase, dando un total de siete sesiones y catorce horas de clase. Durante el primer taller se plantea a las estudiantes hacer una lluvia de ideas con diferentes animales lo suficientemente distintos los unos de los otros, a partir de esto las estudiantes deben crear combinaciones de estos animales como el Mosquifante, la balleraña, el ratónpotam, etc., e imaginar cómo serían sus características físicas y comportamentales en la naturaleza. Una vez entendido este ejercicio ahora las estudiantes deben crear individualmente un animal siguiendo las mismas reglas, pero ahora con sus animales preferidos con los cuales se sienten identificadas o tienen afinidad, para

después realizar un breve texto descriptivo como si se tratase de la descripción de los animales que se pueden hallar fuera de sus hábitats en los zoológicos. Como resultado de esta actividad se toman estos textos descriptivos realizados en fichas bibliográficas y se juntan todos en una gran cartelera que represente un zoológico donde se demuestra la gran diversidad creativa del aula y se pega en un muro para decorarla, fomentando la imaginación y creatividad introduciendo diferentes tipos de texto. El taller #2 busca dar origen a la especie creada en el taller anterior, esta vez realizando un plan de escritura para su narración de modo que antes de la escritura puedan tener cierta claridad y guía para la escritura. Una vez realizado el plano de la historia, las niñas deben elaborar un primer borrador de lo que será la narración de la historia de sus personajes. Este debe seguir lo establecido en sus planes, mientras pueden añadir más ideas y momentos sobre la marcha, pues un plano no es inamovible y la versión final puede tener cambios, sin embargo, estos no deben contradecir lo planeado en la historia. Como resultado se obtiene el borrador y la versión final del cuento donde mostrarán el proceso y progresión de sus creaciones, expandiendo cada vez más sus capacidades de escritura al incluir secuencialmente más elementos conceptuales y creativos de la escritura. Finalmente, la unidad número 3 se enfoca en el tercer indicador de cada categoría: Los escritos de las estudiantes manejan una secuencialidad, organización coherente de ideas y ausencia de contradicciones; Las estudiantes utilizan los recursos de cohesión textual de forma autónoma; Las estudiantes editan y escriben versiones finales de los textos mediante la corrección autónoma. Esta se compone por un único taller de cuatro sesiones cada una de dos horas, dando un total de ocho horas. Durante este taller se busca integrar diferentes elementos de creación previamente trabajados durante las anteriores unidades, A partir de alguno de los dos cuentos elaborados anteriormente, sea el del taller #1 de la unidad #1 o el taller #2 e la

unidad #2. Se dará un espacio para que las niñas piensen en cómo se sintieron sus personajes durante la historia, si estaban tristes, enojados o felices y por qué razones. Con base en estos sentimientos y pensamientos y recordando las obras de arte vistas en talleres anteriores, cada una tendrá la oportunidad de realizar una pintura propia que represente el resultado de las reflexiones realizadas a partir de alguno de sus cuentos. Son libres de añadir los elementos que quieran a su obra, es totalmente individual y un proceso creativo propio. Una vez realizada la obra de arte le pondrán un nombre y firmarán con su autoría. Una vez realizadas las obras de arte, se recogerán y a cada niña se le dará una pintura aleatoria que tomarán como base para su escrito final. Recordando el taller #3 de la unidad #1, deben pensar que creen que ven en la imagen, por qué creen que está o no sucediendo algo, qué razones creen que tienen los personajes, etc. La evidencia obtenida será la narración final resultado de inferencias e interpretaciones de la pintura de una compañera. Habiendo realizado escritos similares con anterioridad, este debe contener todos los elementos aprendidos durante todas las intervenciones, siendo un trabajo transversal de creación conjunta entre pares, donde las estudiantes y sus propias creaciones son la inspiración creativa en sus compañeras.

4.4. Implementación en contexto

La implementación en la clase de 3° tiene diversas particularidades que hace que se deban tomar ciertos aspectos en cuenta en la ejecución. Los tiempos para la intervención son de una hora con veinte minutos dos días a la semana, lo que da un total de dos sesiones de implementación por semana los días miércoles y viernes. Los miércoles esta sesión es interrumpida por el tiempo de descanso por lo que las niñas se sienten intranquilas durante la primera hora por salir a receso y llegan muy activas a la segunda hora. Esto hace que

resulte un poco más complicado el dar explicaciones sobre por ejemplo recursos de cohesión, pero la ejecución propia de los talleres sea mucho más dinámica debida a la energía que presentan. Por el contrario, el viernes la intervención se realiza al final de la jornada tarde, momento donde se encuentran calmadas y el espacio se presta para profundizar en explicaciones de los temas y herramientas que necesitarán durante los talleres.

Las estudiantes vienen de un proceso de escritura que no asocian con algo positivo, por lo cual las actividades de producción escrita no las motivan en particular; sin embargo, los talleres han conseguido llamar lo suficiente su atención para que en su mayoría sean muy participativas. Los recursos con los que contaba el aula fueron de gran ayuda durante las sesiones pues se contó un televisor dentro del salón que permitió compartir con las estudiantes diferentes elementos como los cuentos, pinturas, actividades y apoyos teóricos durante las intervenciones

4.5. Artefacto publicable: Taller de la imaginación

El taller de la imaginación es un conjunto de talleres de escritura creativa compuestos por objetivos, momentos y productos cuyo fin es fortalecer las habilidades de las estudiantes con relación a los resultados obtenidos en el diagnóstico y los indicadores de desempeño establecidos para cada subcategoría del objeto de estudio. Este taller se encuentra anexo en el enlace de pie de página³, el cual contiene las tres unidades planteadas previamente junto

³ [Taller de escritura creativa Laboratorio de la imaginación.docx](#)

con los tiempos estimados de ejecución y materiales necesarios para su realización, así como ejemplos basados en la experiencia implementada.

Capítulo 5: ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se repasarán los procesos realizados durante la intervención pedagógica, junto a los datos resultantes de las actividades implementadas por cada indicador de desempeño planteado previamente. Así mismo, se presentarán las características de estas intervenciones y las modificaciones realizadas en su ejecución, a manera de actualización según el proceso vivido en aula. Se hará una revisión indicador por indicador de la categoría correspondiente, describiendo los desempeños y resultados mientras se comparan con las condiciones encontradas en el punto de inicio. Finalmente se mostrará cómo la propuesta específica hizo posible estos resultados.

5.1. Proceso de análisis

Para la intervención se realizaron diez sesiones a lo largo de cuatro meses, siendo estos de marzo a junio de 2024. Se aplicó completamente la primera unidad planteada en la propuesta de intervención, compuesta por cuatro talleres de escritura creativa. Esta unidad a pesar de que trabaja transversalmente las tres categorías previstas en el capítulo 2, se enfocó en formación y evaluación de la segunda categoría “Cohesión” y sus tres indicadores: *Las estudiantes utilizan recursos puntuación para segmentar y relacionar ideas y oraciones de manera eficiente; Las estudiantes utilizan conectores lógicos tanto para para evitar la repetición y redundancia en sus textos como para hilar y dar secuencialidad a sus ideas; Las estudiantes utilizan los recursos de cohesión textual de forma autónoma.*

Para los indicadores de esta categoría se utilizaron evaluaciones de desempeño a través de talleres de escritura creativa con su producto final correspondiente, que fueron

sistematizados a través de una matriz de análisis⁴ cuyos datos son cualitativos al analizar observaciones y realizar inferencias a partir de las características de los productos de las estudiantes, como también cuantitativos al clasificar estos resultados con un valor de 1 a 5 según el desempeño esperado de cada indicador, siendo 1 bajo, 3 básico, 4 sobresaliente y 5 superior. La muestra que participa en este análisis está compuesta por diez estudiantes de grado cuarto, escogidas por aspectos como su edad, diferenciales como desempeños variados en la escritura previo a la intervención, sus procesos durante la implementación y finalmente, la aprobación de sus padres a través del consentimiento firmado.

Durante la implementación de las unidades se plantearon cambios para abarcar los aspectos de las estudiantes que necesitaban ser reforzados con prioridad. Es por esto que la categoría cohesión y sus tres indicadores pasaron a ser el foco principal ya que una vez realizado el diagnóstico y el primer taller, los escritos de las estudiantes carecían de recursos y mecanismos de cohesión básicos que dotaran sus textos de la fluidez necesaria para ser leídos, comprendidos y compartidos. La categoría *etapas de escritura* requiere una complejidad mayor, por lo que era necesario reforzar los conocimientos en cohesión de la escritura, mientras que la categoría *coherencia* estaba estrechamente relacionada con *cohesión*, por lo que ambas son reforzadas simultáneamente.

El primer indicador de la categoría corresponde al uso de puntuación para segmentar oraciones e ideas en un texto. Una vez realizada la evaluación diagnóstica e identificar la necesidad de reforzar, se realizó un taller de escritura creativa a contrarreloj, donde debían usar los signos aprendidos para segmentar y relacionar adecuadamente la historia creada. Más adelante, durante la implementación se siguió fomentando el uso de puntuación en los

⁴ [Matriz de análisis de datos](#)

dos talleres posteriores, incluso si ese no era el tema principal de los mismos, sin embargo, se esperaba que mantuvieran la noción de su uso. Por esto el segundo y tercer taller también fueron tomados en cuenta al momento de analizar resultados de las estudiantes en este indicador. Los datos resultantes de estos talleres fueron organizados y analizados con la matriz mencionada en párrafos anteriores, usando los resultados de un total de 37 talleres⁵, correspondientes a la evaluación diagnóstica y tres talleres de escritura creativa. Los tres talleres faltantes corresponden a uno de la estudiante número 10 que no se encontraba presente cuando se realizó la evaluación diagnóstica y dos de la estudiante número 9 que también estaba ausente en el segundo y tercer taller.

El segundo indicador corresponde al uso de conectores lógicos en la escritura para darle secuencialidad e ilación a las ideas y oraciones planteadas por las estudiantes en sus textos. Se empezó con una sensibilización del tema de conectores y destacando como podrían ser de ayuda los conectores lógicos de adición, causa y consecuencia para darle fluidez, diversidad y cohesión a sus escritos. Los resultados recolectados fueron posteriormente los datos analizados a partir de la matriz antes mencionada. Similar al anterior indicador daría un total de 37 talleres evaluados, faltando los mismos tres talleres por las mismas razones mencionadas.

Finalmente, el tercer indicador corresponde a la capacidad de las estudiantes de usar los mecanismos vistos de manera totalmente autónoma en escritos propios. Este proceso tenía sus bases en todo lo realizado previamente, es decir el acercamiento que habían tenido a los

⁵ [Evidencias](#)

temas y su uso práctico a partir de diferentes actividades y talleres evaluados. Del mismo modo se hicieron explicaciones para resolver dudas frecuentes y restantes antes de pasar al tercer y último taller. En este debían realizar un pequeño texto descriptivo sobre un animal imaginario, usando de manera totalmente autónoma lo aprendido durante la implementación. Para analizar estos resultados se utilizó la matriz de análisis de datos mencionada en párrafos anteriores. Se contó con la evaluación diagnóstica y el tercer y último taller, pues fueron las únicas actividades en las que las estudiantes de manera autónoma debían usar estos recursos sin recibir retroalimentación constante o recordatorio de las funciones y usos de los mecanismos. Esto da un total de 18 talleres, faltando una evaluación diagnóstica de la estudiante número 10 y un taller de la estudiante número 9.

5.2. Cohesión: Las estudiantes utilizan recursos de puntuación para segmentar y relacionar ideas y oraciones de manera eficiente.

Los resultados finales correspondientes a este indicador oscilan en su mayoría en desempeños básicos y sobresalientes, comenzando a implementar la puntuación como una constancia en sus textos, sin importar la extensión de los mismos, sin embargo, se mantuvieron algunos usos inadecuados que venían desde actividades anteriores. Para el taller final y tras haber usado la puntuación en dos talleres anteriores siendo uno de ellos específicamente de puntuación, cinco de las estudiantes se encontraron en nivel básico (3), dos en sobresaliente (4), una en bajo (1) y una en superior (5). Las estudiantes mejoraron ampliamente en la segmentación de ideas al usar la puntuación, separando oraciones de una misma idea con comas y fragmentos diferentes con puntos.

Las estudiantes hacían uso del mecanismo con suficiente precisión en sus textos, dando pausas necesarias para una mejor lectura y comprensión del texto: "Se llama Perlón, su

origen es porque un león quería ser domestico y una perrita para vivir en la vida silvestre. Es peludo, es color café claro y amarillo, es grande. Come carne y también come salado.” (evidencia 3 de la estudiante 3); "Se llama pandicorn, nacio en un bosque. Huele a flores, el vive en los arboles, come hojas, tambien le gusta estar solo, ademas es tierno. Es lindo, además huele bien, también es cariñoso, y lo pueden tener de mascota" (evidencia 4 de la estudiante 10).

Sin embargo, un tema frecuente identificado en el análisis es la distinción de puntos y comas. Las estudiantes comprendieron la función general y práctica de la puntuación, pero al momento de usarla optaban por usar solamente punto o coma, caso que se presentó mayormente con la coma: “Es un gato y al mismo tiempo un lobo debido a una confusion. Se desarrolla debido a que vive en el bosque come pollo y carne y salta muy alto. Pues se se ase jugueton porque a pesar de que sea un lobo” (evidencia 4 de la estudiante 4). Se infiere que tras las explicaciones algunas estudiantes comprendieron el punto como una pausa muy definitiva, ya que lo usaban, pero únicamente al final del texto, bajo esta perspectiva, usarlo en medio de su escritura se sentiría como un punto final, por lo cual optaban por una pausa menos definitiva como lo es la coma.

En el caso contrario, las estudiantes usaban únicamente el punto para segmentar fragmentos distintos con ideas diferentes en la descripción, dejando la función de la coma al conector frecuente en su escritura “y”. Finalmente, una variación del caso anterior ocurrió únicamente dos veces, era utilizar la coma para segmentar oraciones e ideas, sin embargo, también se usaba la “y” para la misma función, dando redundancia al texto y restando funcionalidad a la propia coma “El gato maripoza vuela, por los jardines, y bosques, y a el le gusta los gatos y tambien, le gusta las mariposas ademas, come pezcado”

(evidencia 4 de la estudiante 6). Esto pudo haber pasado debido a que las estudiantes no sentían evidente la segmentación de las ideas al solo usar la coma, por lo que el uso de la “y” daba una seguridad extra de esta separación al momento de leerlo.

Estos resultados contrastan con los iniciales obtenidos en el diagnóstico, donde presentaron una constante de resultados en nivel bajo (1, 2) con siete estudiantes y dos en básico (3). La situación más presente correspondía al tema de segmentación, pues las estudiantes en su mayoría no usaban puntuación de ningún tipo para segmentar oraciones de sus textos, presentando idea tras otra sin las pausas necesarias: “Hace muchos años cuando yo estaba en el jardin y yo me sentia rara porque entre y nadie me hablaba entonces un dia enpese hablar con una persona que tambien estaba sola y luego pasavan muchos dias y enpese hablar con más personas” (evidencia 1 de la estudiante 8).

También en constancia en el caso de las estudiantes en nivel básico, pues usaban por ejemplo puntuación en las primeras tres oraciones de su texto, pero después de esto no usaban ningún otro signo a pesar de ser necesarios a lo largo del escrito “me sentia diferente y fea y un bicho raro, intentaba de ser feliz, no podia me sentia llena de oscuridad en la salida me quedaba esperando con ganas de llorar 15 minutos cuando me preguntaron: si lo habia pasado bien y yo respondi que si pero no era verdad” (evidencia 1 de la estudiante 1). De esto se infiere que algunas de las estudiantes habían tenido un acercamiento previo a los signos de puntuación; sin embargo, el uso y comprensión de los estos no era lo suficientemente profundo, contrastando con los resultados obtenidos al final de la intervención, donde se evidenció una mejora general en el uso de signos de puntuación, aunque con algunos errores en su uso, se volvió un mecanismo constante en sus textos para dotarlos de la cohesión necesaria.

La propuesta basada en talleres de escritura creativa fue un medio eficiente para reforzar el uso de puntuación. El taller escritura contrarreloj planteó una situación en la que las estudiantes, bajo la prisa de no parar su narración, escribían ideas con poca relación entre ellas u oraciones que notablemente necesitaban una segmentación. Esto hizo que las propias estudiantes al leer reconocieran los momentos exactos donde debían puntuar debido a la relación entre oraciones. En adición a esto, el leer sus historias en voz alta resultaba divertido y atractivo, por lo que la mayoría quería repetir para crear una nueva historia contrarreloj, agregando un factor motivante que terminó influenciando significativamente la comprensión de la función y uso de la puntuación. De modo similar ocurrió con los talleres posteriores, a pesar de no estar enfocados específicamente en puntuación, presentaban a los estudiantes una oportunidad dinámica de aplicar su dominio de la puntuación, algo que progresivamente debido al tiempo e introducción de nuevos temas redujo ligeramente su desempeño, aun así, manteniendo uno notoriamente superior al punto de inicio.

En adición al factor motivación que presenta la aplicación de talleres, como se mencionó en el anterior capítulo, los talleres con útiles para establecer una serie de metas parciales o fases de trabajo que permiten dar una secuencialidad marcada que asegure continuidad en el proceso de los estudiantes. Algo visible tanto para el profesor como para las estudiantes, pudiendo contrastar con facilidad el progreso que habían logrado a través de la comparación de sus propios escritos.

Finalmente, y como se estableció en el capítulo 2 Calsamiglia y Tusón (2001) mencionan que la cohesión crea las relaciones particulares y locales de un texto teniendo la función de conectar y organizar, algo que en principio no era lo suficientemente presente en los textos de las estudiantes, pero que una vez trabajado este indicador, los textos

producidos tienen un mayor nivel de organización que es evidente gracias a las pausas añadidas en su escritura a través de la puntuación, algo que no estaba presente con anterioridad.

5.3. Cohesión: Las estudiantes utilizan conectores lógicos tanto para evitar la repetición y redundancia en sus textos como para hilar y dar secuencialidad a sus ideas.

Los desempeños finales correspondientes a este indicador son mayormente básicos (3) con un total de 6 estudiantes, bajo (1) dos estudiantes y una estudiante en nivel superior (5). Las estudiantes empiezan a usar algunos conectores lógicos, ya que los conocen y ahora tienen una noción de la función que cada uno, de adición para añadir información a una idea, de causa y consecuencia para darles secuencialidad. El uso de estos conectores es constante y adecuado en cuanto a la ilación de ideas, sin embargo, en temas como la ubicación de conectores y elección de los mismos, se presentaron casos frecuentes en donde las estudiantes tienen noción del uso de conectores, pero los ubican uno tras otro en su redacción, dando como resultado una redacción saturada: "Zoricor. Su origen en un animal real como el rinoceronte indio. chiquito y peludo además con cola larga y color blanco tambien naranja incluso arcoiris y un cuerno. No es real, cariñoso y amable pues es consentido." (evidencia 4 de la estudiante 1).

Por el lado de la elección de conectores ocurre algo similar aunque poco frecuente: las estudiantes reconocen que por ejemplo para hilar dos de sus ideas un conector de consecuencia sería adecuado para demostrar el resultado de una primera idea; sin embargo, al haber trabajado en clase variados conectores, las estudiantes tienden a elegir conectores cuya complejidad no corresponde totalmente al tipo de idea que plantean “el le pidio

disculpa mientras ella pensaba al final le dijo que si, entonces se fueron a la casa de ella por lo tanto, vieron una película." (evidencia 3 de la estudiante 10), dando como resultado fragmentos que cumplen, pero no son completamente adecuados.

Estos resultados contrastan con los del diagnóstico donde las estudiantes presentaron nivel bajo en su totalidad (1,2) siendo estas las 9 que presentaron la actividad. En cuanto a la secuencialidad de ideas, es constante que las estudiantes presenten una oración tras otra cuyas relaciones son comprensibles por contexto más no porque tengan una conexión textual explícita que conecte las ideas presentadas: "Un día yo había entrado a una escuela había conseguido una amiga se llamaba Violetta en 1 mes se volvió mi mejor amiga nos contábamos casi todo nos teníamos demasiada confianza" (evidencia 1 de la estudiante 7). Otra situación frecuente corresponde a la redundancia, las estudiantes plantean una secuencialidad que conecte sus ideas a nivel textual, sin embargo, usan únicamente el conector "y" de manera repetida y constante, cumpliendo no solo su rol de adición, sino también lo usan como conector de causa, consecuencia y oposición: "mis compañeras fueran groseras conmigo y no todo estuvo cheve y me encontré a un oso gigante con su hija osa y me pregunté será que era ser mis amigos y me respondieron caro que y al final fuimos muy felices por siempre" (evidencia 1 de la estudiante 9).

Una vez realizado todo el proceso, un aspecto frecuente es que las estudiantes hacen uso correcto de los conectores según su categoría pero que son inadecuados de algún modo corresponde a la elección de conectores. Las estudiantes tienden a elegir los conectores que les resultan más complejos, ya que asocian esto con un mejor desempeño en la fluidez de su texto; sin embargo, a veces elegir un conector más sencillo es lo más adecuado. "Por lo tanto" en principio suena más complejo que "Por lo que" pero por ejemplo en: "pues nunca

yba a sus citas, por lo tanto se ponía muy triste. (...) demaciado fue para ella, ya que lloraba mucho” (evidencia 3 de la estudiante 2) pero es una elección que no es lo suficientemente acorde a la oración que estaba usando, siendo algo frecuente en las narraciones.

En cuanto a las estudiantes en nivel superior, se encontró un uso adecuado que evidencia una amplia diferencia a las primeras sesiones, ahora las estudiantes usaron adecuadamente los conectores, además de no los utilizarlos en exceso o repetidamente, lo que hace que el texto tenga mucha y cohesión: “Ella quiere socializar pero nadie le habla pues todos la miran feo tambien la empujan y la hacen caer. Ademas ella empezo a tener depresion por ende dejo de ir al colegio, ademas mayormente los dias que iba al colegio eran 2/1 dia. entonces la mama la empezo a mandar seguido por lo cual la hija dejo de esforzarse, hacer tareas etc” (evidencia 3 de la estudiante 7).

Se destaca ampliamente la diferencia en el uso de conectores para hilar ideas y darles secuencialidad en contraste a las dos primeras actividades en las que no habían sido introducidos y aplicados, siendo ahora una constante con fallos que pueden ser mejorados con más trabajo y práctica, pero creando un acercamiento y noción sólida: "El Grelo es un animal fantástico, ademas tiene unos dones especiales pues casi ningún animal tenia los siguientes dones: Teletransportarse, piensa en algo y aparece. Su habitat es la selva, además come gelatina magica, pues de pequeño lo acostumbraron incluso toma polvos magicos." (evidencia 4 estudiante 7).

Los talleres de escritura creativa fueron una propuesta práctica para exponer a las estudiantes a la creación constante de textos que representaran un desafío y a su vez una oportunidad interesante para compartir sus ideas. Al todas estar basadas en una misma pintura y tener ideas y narraciones tan distintas, resultaba en algo motivante e intrigante

para ellas, queriendo tener la historia más destacable o distinguida. Esto junto al exponer didácticamente el uso práctico de los conectores hizo que las estudiantes interiorizaran el tema significativamente, aplicándolo incluso en situaciones externas a la intervención, dejando claro que no solo hubo un amplio cambio con respecto al inicio sino también una noción profunda del tema.

Los talleres como se mencionó previamente sitúan el lenguaje como el instrumento principal de organización y estructuración del pensamiento, las estudiantes se esforzaban por crear narraciones propias mientras transversalmente se hacía un proceso de aprendizaje significativo en la interiorización del uso de conectores, usándolos con fluidez en sus textos, a pesar de contar con ciertos errores, estos fueron mucho más frecuentes incluso sin hacer especial hincapié en ellos, sino como una consecuencia de estar contando la historia que querían narrara sus compañeras.

Como se mencionó en el capítulo 2, Izquierdo (1998) establece que la cohesión es la propiedad que hace evidente las relaciones entre los diferentes elementos de un texto, creando un discurso unificado. Este aspecto fue reforzado durante el fortalecimiento del segundo indicador, los conectores lógicos dotan de relaciones explícitas las ideas de sus textos, conectores de adición, causa y consecuencia que no se encontraban en sus narraciones a pesar de que fuesen necesarios para que sus textos tuviesen fluidez, algo que cambió ampliamente en los resultados finales.

5.4. Cohesión: Las estudiantes utilizan los recursos de cohesión textual de forma autónoma.

Los desempeños finales correspondientes a este indicador son mayormente sobresalientes (4) con un total de cinco estudiantes, dos estudiantes en bajo (2), una en básico (3) y una en

superior (5). Las estudiantes entienden el uso básico de los mecanismos de cohesión aprendidos durante la intervención y los implementan en sus textos de forma totalmente autónoma, pues durante esta actividad no se dieron recordatorias o ayudas específicamente sobre estos mecanismos, por lo cual contaban únicamente con lo interiorizado a lo largo de la intervención. El primer tema de análisis resultante de la revisión es la constancia; en los niveles altos de desempeño se evidenció esta de una manera adecuada por el uso de conectores y puntuación, no excesivo para ser redundante ni poco para dejar ideas sin la cohesión necesaria. Por el contrario, en los niveles inferiores la constancia se reducía a casos específicos dentro de sus textos, reusando estrategias previas como el uso excesivo de “y” para cumplir la función de ambos mecanismos, o en el caso opuesto, usarlos con una constancia innecesariamente frecuente, causando redundancia.

Por otro lado, en la distinción de mecanismos se identificaron falencias transversales a todos los niveles de desempeño. Al haber introducido primero la puntuación y luego los conectores lógicos, se trabajaron en conjunto los dos mecanismos en actividades posteriores, creando confusiones en el uso de uno u otro y sus posiciones: "En el texto aprenderemos del, grandioso, perroso tiene originalidad, porque es blanco y negro pues, tiene habitat en la selba, ya que come carne y croquetas, tambien es demasiado juicioso". En términos generales las estudiantes comprendieron y aplicaron autónomamente los mecanismos de cohesión, pero no haber intervención por parte del profesor recordando o sugiriendo, la puntuación y conectores se vieron reducidos a una variedad más limitada en comparación a actividades anteriores. Por otro lado, aunque menos constante también hacían uso de los conectores que recordaban haber usado antes, por lo que usaban conectores equivocados para el tipo de oración que planteaban.

Los resultados del diagnóstico fueron mayormente bajos con ocho estudiantes en bajo (seis en 2, dos en 1) y una estudiante en básico (3). En su mayoría las estudiantes no hacían uso autónomo de ninguno de los mecanismos, la diferencia notable entre los valores altos y bajos fue el uso de signos de puntuación esporádicos en momentos y casos específicos, que denotaban un acercamiento previo a la puntuación y por ende un uso autónomo limitado de la misma. De un modo similar ocurrió con los conectores, con casos mayormente de ausencia de los mismos y en los niveles más altos usar conectores como la “y” que, a pesar de usarse redundantemente, representa la noción y necesidad autónoma del estudiante de hilar y dar secuencialidad a su narración por medio de conectores. Otro factor identificado fue la constancia pues en algunos textos las estudiantes usaban por ejemplo comas, pero solo al principio del texto y reducían progresivamente su uso. Estos resultados iniciales evidencian que, aunque algunas estudiantes pueden tener una noción ya sea por clases anteriores o por identificar la falta de fluidez al leer sus textos, la amplia mayoría no ha tenido un acercamiento previo significativo a los mecanismos.

Todas las estudiantes utilizaron los recursos de cohesión aprendidos de forma autónoma, la diferencia entre niveles de desempeño se encuentra en la precisión y constancia con las que fueron usados. Sin embargo, se destaca que, en comparación a los resultados de la evaluación diagnóstica, todas las estudiantes tienen ahora una noción más clara y amplia sobre la necesidad de segmentar, hilar, relacionar y dar secuencialidad a sus textos a partir de los mecanismos de cohesión, y aunque es necesaria más profundización en estos aspectos, es un avance significativo para las estudiantes que las posiciona en un nivel más elevado de producción escrita para hacer frente a las temáticas y desafíos

académicos futuros, como también les da recursos y seguridad para desenvolverse individualmente en la escritura.

Los talleres de escritura creativa como propuesta representaron una diferenciación y distanciamiento a las dinámicas de escritura planteadas previamente para las estudiantes, al ser una actividad propia, dinámica y divergente, las estudiantes estaban motivadas y comprometidas con la creación y producción textual, esto hizo que el aprender y aplicar los mecanismos no resultara en procesos tediosos o frustrantes para las estudiantes. Simultáneamente el estar creando elaboraciones propias, basadas en experiencias previas, sentimientos propios, intereses personales, sentido del humor, etc. Las estudiantes querían cuidar la redacción de sus textos, pues querían que pudieran ser leídos pausada y fluidamente al momento de ser compartidos y así poder comprendidos del modo en que lo habían planeado, algo que previamente no sucedía.

Del mismo modo los talleres son un lugar donde se trabaja con las manos y donde los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje, situándose como centro de su formación, algo que causa motivación en el cuidado y atención por los detalles de sus textos, pues son sus creaciones. Esto es un resultado destacable de los talleres ya que brindan el espacio de escribir desde la individualidad y lo propio, dando un impulso inicial que es una gran base para crear conocimientos fuertes y significativos mientras se fomenta la revisión y edición de sus textos como parte del proceso de escritura.

Capítulo 6: CONCLUSIONES

6.1. Balance de aprendizajes

Los tres objetivos secundarios planteados dieron como resultado diferentes hallazgos influyentes para el trabajo de campo. Para el objetivo *Establecer indicadores de desempeño en términos de coherencia, cohesión y proceso escritural para las estudiantes*, se realizó una evaluación diagnóstica que midiera el desempeño de las estudiantes en términos de escritura, con el fin de identificar con precisión los aspectos con dificultades en sus redacciones. Una vez obtenidos y analizados, se realizó un proceso de fundamentación teórica que sirviera como base conceptual de las habilidades que serían trabajadas en el aula. Finalmente, a partir de lo investigado se redactaron tres indicadores de desempeño que correspondieran al nivel actual de las estudiantes y un posible punto a alcanzar una vez se realizara la implementación.

Este proceso fue de suma importancia pues gracias a esto y en relación la práctica docente, se hizo evidente la enorme importancia de contextualizar los aprendizajes a la población y sus necesidades, de utilizar recursos que expongan con precisión las condiciones actuales del aula para poder realizar una intervención óptima tomando en cuenta tanto el nivel de los estudiantes en la escritura como sus condiciones individuales y la heterogeneidad general del salón de clase. Del mismo modo y de la mano de lo anterior, una fundamentación teórica adecuada permite realizar unos objetivos de aprendizaje realistas y alcanzables al adaptarlos a la población, para conseguir unos indicadores que por su parte demostraron ser cruciales para medir el proceso realizado en clase con precisión.

La fundamentación e indicadores surgieron de previamente haber planteado los subprocesos a trabajar sobre el objeto de estudio, en este caso la cohesión, coherencia y etapas de escritura. Siendo estos la base bajo la cual se desarrollaron los talleres de intervención en el aula, al ser aspectos cuya necesidad de mejora era particular en esta población en específico con relación a los niveles de desempeño esperados en este grado desde los estándares básicos de aprendizaje y el plan de estudios de la institución, a pesar de que el enfoque en la práctica se inclinó mayormente por uno de ellos, todos fueron trabajados transversalmente durante las sesiones.

Este proceso previo a la intervención en el aula demostró ser necesario para tener unas bases sólidas a nivel práctico y conceptual, realmente considerando las condiciones específicas del contexto para dar respuestas acertadas y eficientes de la manera más beneficiosa para el proceso de aprendizaje del aula. Sin esta rigurosidad al comienzo de una práctica docente, el proceso no tendría un rumbo definido y a pesar de que la adaptación y los cambios son parte común y natural de la práctica, sin un proceso como este se puede caer en la imprecisión al momento de la enseñanza, generando cambios constantes durante la intervención que pueden resultar en un proceso accidentado.

Por otro lado, para el objetivo *Diseñar talleres de escritura creativa orientados por la enseñanza para la comprensión (EPC)*. Se realizó primeramente una fundamentación teórica de la corriente pedagógica a tomar como base, en este caso la EPC trabajada en la institución educativa. Con base a las características y aspectos específicos de la EPC se realizó la planeación y redacción de lo serían los talleres a implementar en el aula.

Reconocer una metodología antes del trabajo en el aula es crucial para tener un panorama con las limitaciones y oportunidades que ofrece esta en específico, identificar las

fortalezas que puede tener con un instrumento como lo son los talleres y cómo según sus criterios se puede llegar a un nivel de comprensión de escritura óptimo para los estudiantes. La EPC en este caso ofreció una perspectiva valiosa para que el proceso de aprendizaje fuese realmente influyente y significativo. Por otro lado, y como resultado de este segundo objetivo se tienen las planeaciones de los talleres que permitieron obtener los artefactos de producción escrita de las estudiantes. Similar al objetivo anterior, estos pasos de pre establecer lo que será trabajado en el aula permiten un proceso reflexivo que desde un principio consideran las fortalezas y oportunidades de la implementación, como a su vez los desafíos posibles que pueden resultar en la práctica, así como también las posibles soluciones a tomar, algo que sin tener clara una corriente a seguir o una planeación adecuada complicaría el proceso para todos los actores del mismo.

De manera similar, reconocer y profundizar en las bondades y ventajas que ofrecía la escritura creativa previo a la intervención permitió recoger las estrategias que esta conlleva y adaptarlas a las necesidades del proyecto y la población, identificando aspectos que desarrollaba en particular la escritura creativa con relación a las características y necesidades a trabajar en la escritura de las estudiantes y cómo podrían ser complementarias para impulsar el proceso de aprendizaje, volviéndose un recurso valioso antes y durante la investigación.

Finalmente, para el objetivo *Evaluar la incidencia de los talleres de escritura creativa en el mejoramiento de la producción escrita de las estudiantes durante la intervención pedagógica*, se realizó la sistematización y organización de los datos obtenidos a partir de los artefactos de producción escrita. Esto se hizo a través de una serie

de matrices que posteriormente fueron analizadas destacando los resultados, contrastes y hallazgos encontrados en el proceso.

El análisis de datos permitió identificar que, en comparación con el punto de partida y lo establecido con relación a las dificultades en la producción escrita, las estudiantes tuvieron una mejoría notable en la redacción de sus textos. Esto se determinó ya que, a nivel tanto cualitativo como cuantitativo, la evaluación general del nivel partiendo de los indicadores establecidos tuvo una mejora que se evidenciaba en sus últimas redacciones, la segmentación, relación de ideas y el uso general de mecanismos hicieron de sus textos unos más fluidos y cohesivos. A pesar de evidentemente no ser resultados impecables a nivel escritura, sí significaron un gran avance en comparación al nivel previo, al punto en que las estudiantes siguieron usando lo aprendido en elaboraciones totalmente propias, como por ejemplo cartas al maestro.

Por parte del primer indicador, se destacó la constancia y precisión con que las estudiantes lograron poder segmentar las ideas de sus textos a través de la puntuación en comparación al punto de partida, donde los usos eran escasos e inadecuados. Representando una mejora notable en los textos, algo que no solo evidencia el profesor sino también las estudiantes, sintiendo el progreso como algo palpable y motivándolas a seguir usando la puntuación en otros textos de su creación.

Por otro lado, el segundo indicador enfocado en conectores, a pesar de ser un tema de mayor complejidad, las estudiantes aumentaron la capacidad de identificar los momentos en los que es necesario usar un conector para dar mayor fluidez y conexión a sus textos y a aplicarlos según la necesidad comunicativa del fragmento en específico gracias a las opciones vistas en clase.

El tercer indicador enfocado en la autonomía del uso de los dos anteriores mecanismos presentó de igual manera una mejora evidente, en un principio solo algunas estudiantes usaban puntuación de manera autónoma, luego de varias sesiones las estudiantes usaban la puntuación sin necesidad de que esta fuera recordada por parte del profesor. Del mismo modo sucedió con el uso de conectores que a pesar de ser un tema no trabajado previamente a profundidad, las estudiantes lograron llegar a un nivel de comprensión que les permitía usarlos autónomamente, aunque con algunas equivocaciones en la selección del mejor conector para el tipo de idea que estaban transmitiendo.

Estos resultados influyen en la práctica actual y futura pues fue una estrategia que realmente representó una mejoría en la producción escrita de las estudiantes, pero también e igualmente importante las inspiró y les demostró que la escritura es mucho más amplia y apasionante de lo que tenían pre concebido, siendo algo que puede resultar tanto interesante como divertido, mientras a su vez son más conscientes de las mejoras que adquieren durante el proceso, al ser evidenciada en textos propios a los cuales les dedican su emoción y empeño.

Finalmente es importante destacar que, en la práctica, las circunstancias de la población y fenómeno escolar en general presentan situaciones al investigador que llevan a tomar decisiones para poder adaptar el proceso a las condiciones emergentes, manteniendo la eficiencia y calidad del proceso. De esta manera fue que se llegó a dar mayor atención a uno de los subprocesos debido a las necesidades específicas de la población antes de abordar otros aspectos que podrían trabajarse transversalmente o después en una continuación del proceso, priorizando los aspectos que más requerían atención. Del mismo

modo fue necesario asumir cambios a los tiempos y sesiones debido a las constantes variables que ofrece el ambiente escolar de las instituciones.

6.2 Recomendaciones

Los resultados obtenidos con la población funcionan como referente de lo que podría ser una futura implementación similar en otros contextos, si este fuera el caso transferir esta experiencia puede ser algo práctico y versátil, pues los talleres de escritura creativa resultan en una experiencia enriquecedora e interesante sin depender de muchos aspectos o recursos más allá de la propia motivación del estudiante que estará presente si se le presenta una base o planeación interesante, divertida o desafiante como catalizador para su proceso de escritura. Del mismo modo, la categoría principal de la implementación fue la cohesión y el uso de sus mecanismos, sin embargo, por sus características esta es una estrategia adaptable a muchos otros temas y aspectos relacionados a la escritura y la lengua, por lo que un par de modificaciones podrían conseguir resultados significativos con una estrategia muy similar.

Con respecto a la propia población y contexto en la que se implementó la investigación y propuesta, en caso de una posible continuidad que pudiera tener esta implementación, sería adecuado que se trabajara de manera similar ahora con diferentes tipos de texto, de modo que los estudiantes a través de escritos propios se apropien de las diferentes tipologías y sus características, mientras a su vez continúan un proceso creativo constante que las mantenga enganchadas a la motivación por la escritura como se demostró en los talleres realizados. Del mismo modo sería apropiado también realizar un proceso o proyecto más extenso cuyo producto final requiera de una dificultad mayor. Al haber trabajado ya diferentes aspectos de la escritura a nivel transversal, las estudiantes tendrían la

oportunidad de realizar un escrito más complejo, que conlleve diferentes momentos de revisión y edición, finalmente estos podrían ser compartidos a nivel institucional como evidencia de un proceso creativo y escritural.

Si se está interesado como profesor en formación del área en una estrategia o implementación similar, creo que uno de los principales aspectos a considerar es la extensión de lo esperado. En un principio se plantearon muchos talleres con características diferenciadas y lapsos de tiempo extensos, algo que en la práctica real tuvo que sufrir diversos cambios para poder dar el suficiente tiempo a cada taller y que estos fueran lo suficientemente extensos para ser un producto de la calidad esperada, pero tampoco demasiado para no hartar a las estudiantes con un mismo escrito por varias clases. En la práctica y en especial con estudiantes en las edades trabajadas, los tiempos suelen ser mucho más extensos de lo que se previene, por lo cual en vez de varios talleres para tener varios escritos al final de la intervención, lo mejor es una cantidad pequeña de producciones escritas, pero dedicarles el tiempo necesario durante las clases.

Por último, una vez realizada la intervención en su totalidad y siendo observada en retrospectiva, surgen aspectos y nuevas ideas que podrían ser de gran complemento para elevar y expandir las posibilidades de la misma. Principalmente y como se mencionó en el apartado de talleres de escritura creativa, otros estímulos creativos son excelentes catalizadores para un proceso de escritura creativa, por lo que una perspectiva artística más amplia, permitiría ejercicios de escritura de mayor complejidad estética. Por ejemplo, integrar el teatro y teatro foro para la escritura y alteración de guiones, o usar la escritura como un medio para el reconocimiento y expresión artística de las emociones. Estos aspectos son perfectamente compatibles con la implementación y llevarían la experiencia a

algo más personal, artístico y creativo sin dejar de lado los aspectos transversales que se pueden trabajar con respecto a la escritura y lengua.

REFERENCIAS

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento. Contexto S.R.L.

Álvares, T. (2010). Competencias básicas en escritura. Ediciones Octaedro S.L.

Becerra Albarracín, J., & Aguilar Angarita, A. F. (2020). Escritura creativa y teatro: Un trasegar para la expresión oral y la creatividad (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3427>

Beltrán, Y. A. (2018). Estrategias metacognitivas para mejorar procesos de escritura creativa (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9219>

Bermúdez-Valencia, C. (2018). Diseño de una secuencia didáctica para la producción escrita en niños de primer grado. [Trabajo inédito].

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Paidós Ibérica S.A.

Colegio Magdalena Ortega de Nariño. (2017). Carta de convivencia [MAONA].

Colegio Magdalena Ortega de Nariño. (2017). Informe de postulación [MAONA].

Colegio Magdalena Ortega de Nariño. (2017). PEI: Formación de la mujer y de los adultos competentes para las exigencias del mundo actual [MAONA].

Cuetos, F. (2009). Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de trastornos de escritura. Editorial Escuela Española S.A.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2014/Alfabetizacion/J2_obligatoria_maestros/Jornada%201/Ferreiro_1991_Desarrollo_de_la_alfabetizacion.pdf

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

Guevara, C. D. (2018). La leyenda urbana y la escritura creativa en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes del grado 701 (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional.

Guzmán, B. Y., & Bermúdez, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94. <https://doi.org/10.14483/16579089.12263>

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. Dialnet. Universidad de La Rioja.

Izquierdo, G. (1998). Mecanismos de cohesión textual: Los conectores ilativos en español. Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Jiménez, M. J. (2016). La literatura en la escritura creativa del grado 3B IED Aníbal Fernández de Soto J.M. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3225>

Jurado, F. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Ministerio Nacional de Educación.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.

Lasso, M. I. (2017). La escritura creativa como estrategia para el fortalecimiento de la escritura autónoma en el grado primero (Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación). Universidad Icesi.

López, N., et al. (2015). La escritura creativa como estrategia didáctica para la producción de textos narrativos (cuento) en primaria.

Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. Universidad Nacional de Colombia.

Marín, M. (2007). La enseñanza de la lengua. Larousse.

Ministerio de Cultura. (2010). Guía para talleres de escritura creativa: Creación y planeación. Taller de Edición Rocca S.A.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua castellana.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Derechos básicos de aprendizaje de Lengua y Lenguaje.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Escritura creativa en el aula: Una propuesta didáctica para Educación Primaria.

Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Revista de Estudios Filológicos.

Muñoz, D. E. (2018). Pequeños escritores de minicuento. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11121>

Núñez, L. (2019). La observación participante. Oberta UOC Publishing. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf

Pogré, P. (1999). Enseñanza para la comprensión. Redes de Educación.

Rodríguez, L. F. (2017). La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez García, S. (2015). Uso de blogs como herramienta de producción escrita en estudiantes de segundo de primaria.

Sánchez, K., et al. (2018). Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Sánchez, P. C. (2022). El juego malabar: Una propuesta de innovación pedagógica para fomentar la escritura creativa en grado noveno.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17428>

Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Santos, C. (2014). El taller de la imaginación. Alba Editorial.

Soto, L. (2016). La escritura creativa: Una posibilidad para imaginar el lugar de la palabra en el aula.

Tunjano, D. (2016). Creando mundos ficcionales... narrando fantasías: Una estrategia didáctica para desarrollar la escritura creativa en el aula (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3238>

Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. Veintiunos Editores.

Van Dijk, T. (1989). La ciencia del texto. Paidós.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de antecedentes investigativos

Esta matriz contiene las cinco investigaciones están ligadas al fortalecimiento de la producción escrita y las cinco investigaciones enfocada en la escritura creativa, tomadas como antecedentes que aportaron significativamente a la elaboración de la investigación realizada.

[Matriz Antecedentes Investigativos.xlsx](#)

Anexo 2: Consentimientos informados

Consentimientos legales entregados a las familias de las estudiantes que participaron como muestra durante la intervención investigativa, los documentos contienen la información de consentimiento necesaria y la firma de los padres aprobando el procesamiento y trato de información.

[Consentimientos Informados.pdf](#)

Anexo 3: Talleres de escritura creativa: Laboratorio de la escritura

Propuesta de intervención implementada durante la investigación, incluye tres unidades con diversos talleres de escritura creativa adaptados del libro *El taller de la imaginación* de Care Santos (2014). Estos fueron los talleres usados para obtener las evidencias a analizar y sistematizar.

[Taller de escritura creativa Laboratorio de la escritura.docx](#)

Anexo 4: Matriz de análisis de datos

Matriz con todas las evidencias de las estudiantes de muestra, sistematizadas, evaluadas y analizadas con respectivas inferencias de los procesos de aprendizaje. Esta se compone de tres indicadores principales a analizar y sus respectivos talleres.

[Matriz Análisis Datos Cap 5.xlsx](#)

Anexo 5: Evidencias

Evidencias resultantes de las producciones escritas de las estudiantes durante la implementación de los cuatro talleres de escritura creativa.

[Evidencias](#)