

ESCRITURA TRANSFORMADORA: DERECHOS DE LOS NIÑOS

DANIELA FERNANDA UMBA QUIROGA

ASESOR

ÁNDRES TARSICIO GUERRA CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ D.C

MAYO DE 2026

TABLA DE CONTENIDO

1. ASPECTOS PRELIMINARES	
1.1 Contextualización y caracterización	
1.1.1 Institución	
1.1.2 Localidad	
1.1.3 Muestra	
1.2 Planteamiento del problema	
1.3 Justificación	
1.4 Pregunta de investigación	
1.5 Objetivo general	
1.6 Objetivos específicos	
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes	
2.1.1 Nivel internacional	
2.1.2 Nivel nacional	
2.1.3 Nivel local	
2.1.4 Análisis de antecedentes	
2.2 Marco conceptual	
2.2.1 Escritura	
2.2.2 Modelo cognitivo de Flower y Hayes	
2.2.3 Planeación	
2.2.4 Textualización	
2.2.5 Revisión	
2.2.6 Ortografía	
2.2.7 Coherencia	
2.2.8 Cohesión	
2.2.9 Argumentación	
2.3 Derechos humanos	
2.3.1 Derechos de los niños	
2.3.2 Derecho a la identidad	
2.3.3 Derecho a la educación	
2.3.4 Derecho a la protección frente a la explotación sexual	
2.3.5 Derecho a la protección contra los malos tratos	
2.3.6 Derecho a la no discriminación	

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
3.1 Paradigma	
3.2 Enfoque cualitativo	
3.3 Investigación acción educativa	
3.4 Instrumentos de recolección de datos	
3.4.1 Diario de campo	
3.4.2 Ficha sociodemográfica	
3.4.3 Prueba diagnóstica	
4. MATRIZ DE CATEGORÍAS	
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
5.1 Fase I: Sensibilización	
5.2 Fase II: Intervención	
5.3 Fase III: Evaluación	
6. ORGANIZACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE HALLAZGOS	
6.1 Fase de sensibilización	
6.2 Fase de intervención	
6.3 Fase de evaluación	
7. CONCLUSIONES	
8. ANEXOS	
8.1 Prueba diagnóstica	
8.2 Ficha sociodemográfica	

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito fortalecer la escritura de las estudiantes del grado 804 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante la implementación del modelo cognitivo de Flower y Hayes, empleando los derechos de los niños como eje temático. Desde un enfoque cualitativo y de investigación-acción, se desarrolló una propuesta pedagógica centrada en los procesos de planeación, textualización y revisión. Los resultados evidenciaron mejoras en la coherencia, cohesión y organización de los textos, así como una mayor conciencia sobre el proceso escritural. Además, las estudiantes fortalecieron su capacidad de reflexión crítica frente a problemáticas relacionadas con la vulneración de derechos. La investigación permitió reconocer la escritura no solo como una habilidad académica, sino también como un espacio de expresión, construcción de sentido y formación ciudadana.

PALABRAS CLAVE

Escritura, modelo cognitivo de Flower y Hayes, derechos de los niños, producción textual, investigación-acción, pensamiento crítico, coherencia, cohesión.

ABSTRACT

This study aimed to strengthen the writing skills of 804th-grade students at IED Liceo Femenino Mercedes Nariño through the implementation of the Flower and Hayes cognitive model, using children's rights as the thematic focus. Adopting a qualitative action-research approach, a pedagogical intervention was designed around the writing processes of planning, translating, and revising. The findings revealed improvements in coherence, cohesion, and text organization, as well as a greater awareness of the writing process. Furthermore, students developed stronger critical reflection skills regarding issues related to the violation of children's rights. The study demonstrated that writing can be understood not only as an academic skill but also as a space for expression, meaning-making, and citizenship education.

KEYWORDS

Writing, Flower and Hayes Cognitive Model, Children's Rights, Text Production, Action Research, Critical Thinking, Coherence, Cohesion.

"Escribir sobre experiencias emocionales difíciles mejora la salud física y mental, ya que permite organizar, procesar y dar sentido a lo vivido." — James W. Pennebaker (1997)

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin las personas que, de distintas maneras, sostuvieron este proceso desde sus cimientos.

A Dios, por ser la fuerza que mueve todo lo que soy y por poner en mi camino cada una de las personas y experiencias que me formaron.

A mí misma, por no rendirme. Por permanecer cuando el camino fue difícil, por levantarme en las noches de duda y seguir escribiendo, investigando y creyendo. Este logro también es un acto de amor propio.

A mi mamá Cecilia y a mi mamá Mireya, por ser dos formas distintas y profundas de amor incondicional. Gracias por enseñarme que se puede ser fuerte y tierna al mismo tiempo, y por acompañarme incluso en los momentos que no supieron que lo estaban haciendo.

A mis tías y a mi tío, por cada palabra de aliento, por cada gesto de apoyo y por hacer parte de la red que me sostiene.

A mi hija, que con su sola existencia me recuerda para qué y para quién hago todo esto. Eres mi mayor razón.

Agradezco a una persona que hizo parte importante de este camino. Su compañía durante una etapa significativa de mi vida me dejó aprendizajes, experiencias y momentos que también contribuyeron a quien soy hoy. Gracias por todo lo compartido.

Asimismo, agradezco a quienes me acompañaron durante este importante capítulo de mi vida. Algunas personas llegan para quedarse y otras para enseñar; ambas dejan algo valioso. Gracias por los aprendizajes y por haber sido parte de este camino.

A mi asesor, Andrés Tarsicio Guerra Castañeda, gracias no solo por la guía académica sino por la visión humana con la que acompañó este proceso. Sin su orientación, esta investigación no habría alcanzado el desenlace que tuvo: uno en el que se transformaron no solo textos, sino vidas e historias. Gracias por ver más allá de lo evidente y por confiar en que este trabajo tenía algo importante que decir.

A todos mis profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, que con cada clase, cada conversación y cada exigencia me fueron dando las herramientas para convertirme en la maestra que hoy estoy comenzando a ser.

Y a mis profesores del colegio, que mucho antes de que yo supiera que quería ser docente, ya estaban sembrando en mí esa semilla. Gracias por ser el espejo en el que quise mirarme al elegir esta profesión.

1. ASPECTOS PRELIMINARES

1.1 Contextualización y caracterización

1.1.1 Institución

Esta investigación se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en el barrio San José. La escuela fue fundada en 1916 por el sacerdote Diego Garzón. Su nombre original era *Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios*, porque su principal objetivo era preparar a las mujeres para las tareas del hogar. Sin embargo, la ubicación se trasladó a su ubicación actual en 1941. A partir de entonces, el colegio pasó a llamarse Liceo Femenino de Cundinamarca en 1958, en honor a la hija de Antonio Nariño, María Mercedes Ramona Felicia Nariño Ortega. En 2001, comenzó una protesta estudiantil de varios días en respuesta al anuncio del cierre de la escuela.

Pero el éxito de la protesta dio lugar a que la escuela continuara existiendo, aunque con un nuevo nombre: El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Siguiendo con lo anterior es posible afirmar que, el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución con un legado histórico significativo, en la educación de las mujeres en Bogotá. Desde su fundación, ha evolucionado para ofrecer una formación integral que promueve la autonomía, el liderazgo y la innovación en sus estudiantes. Su misión y visión reflejan el compromiso con formar mujeres autónomas, críticas y con valores, brindándoles una educación integral de calidad con énfasis en el liderazgo, la innovación y el dominio de idiomas extranjeros, para que se desempeñen con éxito en diversos contextos. Tal como lo refleja en su PEI “liceístas, críticos, reflexivos y autónomos, transformadores de contextos para la convivencia” (Secretaría de educación, 2016).

Dentro de este marco, la presente investigación se inscribe en los principios educativos del colegio al fortalecer la escritura argumentativa como una herramienta clave para la construcción del pensamiento crítico sobre los derechos de las estudiantes. La escritura, vista como un proceso cognitivo complejo según el modelo de Flower y Hayes, permite no solo mejorar el rendimiento académico, sino también potenciar la capacidad de análisis, argumentación y expresión de las estudiantes en torno a temáticas fundamentales como los derechos de la infancia.

Además, el colegio busca formar ciudadanas con una perspectiva internacional y con habilidades para la resolución de problemas sociales y éticos, lo cual se alinea con el enfoque de la investigación. El uso de los derechos de los niños como contexto temático en la escritura argumentativa no solo refuerza la apropiación de estos derechos por parte de las estudiantes, sino que también contribuye a su formación como ciudadanas informadas, empoderadas y con conciencia social.

Asimismo, la metodología propuesta en esta investigación responde a los pilares del Programa IB, que enfatiza la indagación, la comunicación efectiva, la reflexión y la mentalidad crítica. El fortalecimiento de la escritura argumentativa les permite a las estudiantes no solo estructurar mejor sus ideas, sino también desarrollar habilidades que trascienden lo académico y que les serán útiles en distintos contextos de su vida.

Ahora bien, en cuanto a la infraestructura la institución está equipada con espacios adecuados, como aulas espaciales, laboratorios de tecnología y ciencias, una biblioteca bien equipada y áreas deportivas que apoyan el crecimiento de las estudiantes en general. En estos momentos, la escuela tiene capacidad para unos dos mil alumnos. También ofrece una variedad de programas extracurriculares, que incluyen atletismo, artes y otras actividades culturales y académicas, todas destinadas a desarrollar las habilidades de los estudiantes en un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo.

Por lo tanto, la institución se compromete a proporcionar un ambiente educativo que fomente una formación integral, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen valores fundamentales como la autonomía, el respeto, la honestidad, la integridad, la solidaridad y la capacidad de deconstrucción. Estos principios les permiten comprender y transformar sus propios contextos, brindándoles las herramientas necesarias para construir una vida plena y exitosa.

1.1.2 Localidad

La localidad Rafael Uribe Uribe, situada en el sur de Bogotá, tiene una rica historia que se remonta a su origen como parte del antiguo municipio de Usme. Durante la Colonia, el territorio estuvo compuesto por grandes haciendas que, con el tiempo, dieron paso a una urbanización

acelerada. En el siglo XX, las migraciones masivas por la violencia rural impulsaron el crecimiento desordenado de las zonas altas de la localidad, lo que generó dificultades en la prestación de servicios básicos.

En la actualidad, la localidad Rafael Uribe Uribe está comprometida con la equidad y el bienestar integral de sus habitantes, como lo establece la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021-2024). Con respecto al ámbito educativo, los esfuerzos se centran en ampliar la cobertura escolar y mejorar la permanencia educativa desde la etapa inicial hasta la superior. Como parte de este objetivo, se cree que podrá beneficiar a 900 estudiantes con apoyos para su sostenimiento en programas de educación superior. En este contexto, la presente investigación contribuye al desarrollo educativo de la localidad al fortalecer la escritura en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, utilizando los derechos de los niños como eje temático. Esto no solo responde a la necesidad de mejorar las competencias escriturales de las jóvenes, sino que también se alinea con los proyectos locales que buscan fomentar la expresión creativa y la participación activa de los estudiantes en su entorno.

Además, la investigación se articula con la apuesta de la Localidad por la equidad y la educación integral, ya que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación de derechos fundamentales a través de la escritura. Al trabajar con temáticas relacionadas con los derechos de los niños, las estudiantes no solo fortalecen sus habilidades comunicativas, sino que también desarrollan una conciencia ciudadana que les permite comprender y reflexionar sobre su realidad.

Por último, la integración de elementos culturales y educativos en la localidad, como los proyectos de innovación pedagógica y artística, resuena con el enfoque de la investigación, que considera la escritura como un proceso creativo y cognitivo esencial para la formación de

ciudadanas críticas y autónomas. De esta manera, esta investigación se inscribe dentro de las políticas educativas de la localidad, aportando una estrategia concreta para fortalecer la formación académica y social de las estudiantes. Estas iniciativas no solo enriquecen el panorama artístico de la localidad, sino que también tienen el potencial de integrarse en proyectos pedagógicos que promuevan habilidades como la escritura y la expresión creativa, fortaleciendo la educación integral de sus habitantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021-2024).

1.1.3 Muestra

La población de esta investigación está conformada por 32 estudiantes del grado 804 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con edades entre 13 y 15 años. Este grupo, exclusivamente femenino. Para comprender mejor sus características socioculturales y su relación con el aprendizaje, se aplicó una ficha sociodemográfica (ver anexo 1), que permitió identificar factores clave en su desarrollo académico y social.

Las repuestas de las estudiantes frente a sus hábitos e intereses juegan un papel importante en su forma de escribir. Puesto que la mayoría (78%) prefiere actividades recreativas como el baile, la música y la socialización, mientras que el 85% menciona que las redes sociales y la música son fundamentales en su día a día. Además, el 68% prefiere hablar sobre experiencias personales y temas cotidianos, en contraste con un 32% que se inclina por asuntos académicos. Esto sugiere que para mejorar sus habilidades de escritura es clave vincular los textos con sus vivencias.

Los resultados de la ficha sociodemográfica muestran que el derecho a la educación es el que más identifican como parte de su día a día (85%), seguido de la protección contra los malos tratos (72%) y el acceso a la salud (68%). Esto refleja que para ellas la escuela es un espacio clave en su formación y bienestar. Sin embargo, otros derechos como la protección frente a la

explotación sexual (25%) y la prohibición del trabajo infantil (30%) fueron mencionados con menor frecuencia, lo que indica que no son temas tan presentes en sus conversaciones o preocupaciones diarias. Esto abre una oportunidad para que, a través de la escritura, las estudiantes puedan reflexionar y conocer más sobre estos derechos.

En cuanto a los derechos que consideran más importantes, el 40% eligió la no discriminación, seguido del acceso a información adecuada (25%) y el derecho al ocio y la cultura (20%). Estos datos reflejan que los temas de equidad y respeto son prioritarios para ellas, lo que abre la posibilidad de que la escritura se convierta en un espacio para hablar sobre estas preocupaciones. Además, cuando se les preguntó qué derecho debería ser más conocido, la mayoría mencionó la educación (38%) y la protección contra los malos tratos (32%).

Por último, la ficha sociodemográfica también brinda información respecto a con quién viven las estudiantes, los datos muestran que un 10% menciona vivir con varias personas. Y se observa que muchas estudiantes tienen apoyo familiar en el hogar. Finalmente, las repuestas de la ficha también se relacionan a la ayuda con las tareas escolares, puesto que es un aspecto relevante en la vida académica de las estudiantes. El 40% de las estudiantes menciona que su padre les ayuda, mientras que el 20% recibe apoyo de su madre.

Además, un 10% señala que su hermano/a les colabora, lo que indica que la responsabilidad del acompañamiento escolar es compartida en varios hogares. En vista de esta realidad, y considerando la relación con los derechos fundamentales, se hace necesario encaminar la presente investigación hacia el abordaje de esta preocupación tanto estudiantil como social, buscando comprenderla y aportar posibles alternativas que favorezcan el bienestar y desarrollo integral de las estudiantes.

1.2 Planteamiento del problema

La escritura es una habilidad fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, durante muchos años, Colombia se ha ubicado en los últimos lugares en los resultados de las pruebas SABER mostrando un panorama poco alentador sobre sus procesos.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través de sus evaluaciones, ha identificado que la falta de cohesión y organización en los textos escritos afecta la claridad y efectividad de estos (Ministerio de educación, 2021). Esta situación es especialmente preocupante cuando los estudiantes deben redactar textos argumentativos o críticos, en los que se espera que presenten y defiendan puntos de vista de manera razonada. Esto solo demuestra que, los alumnos no logran articular una estructura argumentativa clara, lo que impacta negativamente su capacidad para persuadir o sostener una posición frente a un tema.

Ahora bien, según los resultados del *Estudio Regional Comparativo y Explicativo de América Latina y el Caribe* (ERCE) 2019, el 52,2% de los estudiantes evaluados en una prueba de escritura se ubican en la categoría 2 de cohesión. Esta categoría incluye textos que presentan errores o la ausencia de referentes necesarios para que el texto sea comprensible. También agrupa los textos en los que faltan palabras o conectores. Estos resultados, sugieren que una proporción significativa de estudiantes enfrentan dificultades para producir textos cohesivos y coherentes. Esto implica que, en general, muchos estudiantes presentan problemas para organizar sus ideas de manera que puedan ser fácilmente seguidas por el lector, así como para usar referentes claros y precisos, lo cual es fundamental para la cohesión textual y permite al lector entender de quién o de qué se está hablando en cada momento (UNESCO, 2022).

Además, en el documento de la UNESCO (*Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019*; Colombia) también se menciona y se destaca que uno de los principales problemas identificados en Bogotá es la ausencia de un enfoque pedagógico estructurado para la enseñanza de la escritura. Este estudio subraya que los estudiantes enfrentan dificultades en los dominios discursivo y textual, limitando su capacidad para producir textos argumentados de manera efectiva (Uribe, 2023).

Por otro lado, con el propósito de evaluar las habilidades de escritura de las estudiantes del grado 704 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, se llevó a cabo una prueba diagnóstica (ver anexo 2), diseñada para explorar sus competencias en la producción de textos teniendo en cuenta aspectos como: cohesión, coherencia, ortografía y gramática. Para la prueba se utilizó un fragmento de *Oliver Twist* de Charles Dickens (1838), un texto con una temática social que reta a las estudiantes a reflexionar sobre la vida de los personajes y a responder preguntas que requerían análisis del texto y argumentación.

Adicionalmente, es importante mencionar que de las 28 pruebas diagnósticas realizadas en el grado 704 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, solo 15 fueron seleccionadas para el análisis, ya que las restantes 13 no cumplían con los requisitos mínimos de extensión, que exigían entre 30 y 50 palabras por respuesta. En varios casos, las pruebas desestimadas presentaban respuestas incompletas (solo 5, 8 o 12 palabras en las respuestas) o dejaban algunas preguntas completamente en blanco, lo que dificultaba una evaluación adecuada de las habilidades de escritura en aspectos como cohesión y coherencia.

Pasando al análisis de las pruebas diagnósticas, se puede decir que, gracias a estas fue posible hacer un poco más evidentes las problemáticas de escritura que se mencionaban anteriormente. Concretamente, una de estas dificultades es que las estudiantes presentan diversos problemas al

momento de escribir textos con aspectos como coherencia y cohesión. Por ejemplo, se evidencian limitaciones en el uso de conectores y en la organización de ideas, donde las estudiantes presentan enunciados aislados sin una estructura lógica que guíe al lector. En una de las respuestas, un estudiante afirma: “La calidad de vida de los niños era mala porque no tenían libertad y tampoco derecho a una buena educación era injusto” (E 11, 2024, pág. 2), mostrando una idea comprensible, pero con falta de cohesión y una estructura que complementa sus puntos.

A su vez, el uso restringido del vocabulario y la falta de precisión en los términos indican una limitación en la riqueza expresiva, lo cual es clave para desarrollar una comunicación escrita eficaz. Otro estudiante, al referirse a los derechos vulnerados de los niños, menciona: “también tienen derecho a la salud porque no hubo un medio que los ayudara” (E 22. , 2024, pág. 4), donde la ambigüedad del ‘medio’ impide una clara comprensión del mensaje ya que lo quería decir el estudiante para ‘medico’. Esto coincide con el reporte de (UNESCO, 2022) en el cual se destaca que la falta de cohesión y la escasa variedad léxica comprometen que tenga un aprendizaje crítico.

A continuación, se analizarán algunas de las dificultades que puede presentar una persona al no desarrollar de manera adecuada la habilidad de la escritura. Esta problemática trasciende el ámbito educativo, dado que la escritura es una competencia esencial para el desempeño efectivo en diversos contextos de la vida cotidiana, académica y profesional.

Como señala Vygotsky el aprendizaje de la escritura no se limita a la adquisición de habilidades motoras sino más bien, es un proceso cultural y cognitivo que transforma el pensamiento y amplía las posibilidades de comunicación humana (1987, p. 160). Para ilustrar esto, es posible decir que la capacidad de escribir de manera clara y argumentativa es esencial en

el ámbito político tanto para ciudadanos, como para quienes ocupan posiciones de liderazgo o poder.

La escritura es la habilidad que le permite a los individuos articular ideas, crear propuestas, y generar debates fundamentados, porque es precisamente a través de esta habilidad del lenguaje, que las personas pueden expresar tanto pensamientos complejos como ideas que surgen espontáneamente y que no logran comunicar con claridad mediante la oralidad. La escritura permite organizar las ideas de forma coherente, facilitando que otras personas comprendan los mensajes de manera clara y precisa. Asimismo, quienes no desarrollan esta competencia enfrentan dificultades para participar plenamente en el debate público como ciudadanos de una nación. La capacidad de escribir con claridad y precisión no solo influye en el ámbito académico, sino que también fortalece el ejercicio de los derechos ciudadanos, ya que permite argumentar, cuestionar y expresar opiniones de manera efectiva en espacios de participación y toma de decisiones.

Como señala Habermas, “la capacidad de articular posiciones argumentadas es crucial para la deliberación en una esfera pública democrática. El debate que carece de estructura lógica y cohesión fomenta la polarización y dificulta la toma de decisiones informadas” (1991, p. 89).

Siguiendo con lo anterior, se puede decir que la escritura y la argumentación son esenciales para expresar ideas, influir en otros y generar cambios sociales. Como afirma Freire, "La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (2005, p. 87). Sin una adecuada formación en estas habilidades, las personas se ven limitadas en su capacidad para analizar críticamente, exponer sus puntos de vista y movilizar a otros hacia la acción política y social.

Sumado a esto, también se puede incluir en segundo lugar, el ámbito laboral, puesto que la escritura es una herramienta fundamental para la comunicación efectiva, el cumplimiento de deberes y la toma de decisiones. La capacidad de producir textos claros y coherentes es esencial para elaborar informes, correos electrónicos, propuestas y demás documentos fundamentales en el mundo profesional. Según un estudio de la Fundación Nacional de Ciencias de EE. UU, “el 80% de los empleadores considera que las habilidades de escritura son cruciales para el éxito en el lugar de trabajo, y aquellos con competencias deficientes en este ámbito enfrentan limitaciones significativas en su desarrollo profesional” (2006, p. 1). Finalmente, a partir de lo mencionado anteriormente, se puede afirmar que desenvolverse en la escritura es una parte fundamental y vital para una persona, ya que esta habilidad es necesaria para acceder, obtener o avanzar en un empleo. Como es sabido, el trabajo es esencial para la subsistencia de una persona y para el bienestar de su familia o personas a cargo.

La escritura es una habilidad elemental en la educación, ya que está muy ligada al aprendizaje y a la evaluación. La falta de competencias en este ámbito no solo limita la capacidad del estudiante para expresar sus conocimientos, sino también para reflexionar críticamente y desarrollar ideas complejas. Según Bereiter y Scardamalia (1987), escribir es una de las formas más complejas de aprender, pues involucra la organización y transformación del conocimiento.

Así como la escritura es esencial en el ámbito laboral para el éxito y desarrollo profesional, en el campo educativo también juega un papel crucial, ya que está directamente vinculada con el aprendizaje y la evaluación. Además, como afirman Flower y Hayes “los estudiantes que no logran escribir textos estructurados y coherentes tienen dificultades para presentar argumentos sólidos, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico” (1981, p. 365-387). Por otra parte, la escritura deficiente puede impactar la capacidad de los estudiantes para redactar

trabajos de investigación, tesis y otros proyectos académicos lo que compromete su éxito en la escuela.

Ahora bien, es muy sensato decir que fortalecer la escritura en el aula se convierte en una prioridad no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para preparar a los estudiantes para una participación informada en la sociedad y en su futuro laboral. Esta investigación-acción, busca implementar estrategias didácticas a través del modelo cognitivo de Flower y Hayes; con el fin de que mejoren las competencias de escritura en un contexto de reflexión sobre los derechos de los niños.

En este sentido, la presente propuesta cobra especial relevancia al vincular la enseñanza de la escritura con la reflexión sobre la vulneración de derechos fundamentales de los niños. La escritura no solo es una herramienta académica, sino también un medio para el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social. A través del modelo cognitivo de Flower y Hayes, los estudiantes pueden analizar y argumentar sobre problemáticas como la protección frente a malos tratos, la explotación infantil y el acceso a condiciones dignas de vida. Esto resulta especialmente pertinente en un contexto en el que, según la Procuraduría General de la Nación (2023), se registran alarmantes cifras de delitos sexuales contra menores, y donde, de acuerdo con el Congreso De La República De Colombia (2024), en lo corrido del año 2024 se han reportado 6.821 casos de desnutrición aguda en niños y niñas de primera infancia (0 a 5 años). Integrar estos temas en el proceso de escritura permite a las estudiantes no solo mejorar su expresión escrita, sino también desarrollar una postura reflexiva y crítica frente a realidades que afectan a la infancia en Colombia.

De tal manera que se promueva una educación integral y significativa. Adicionalmente, la falta de la competencia escrita podría dificultar la capacidad de expresar ideas de manera clara y

coherente, lo que puede llevar a una comunicación ineficaz en trabajos escritos, exámenes y presentaciones. Además, la deficiencia en la argumentación impide la construcción de razonamientos sólidos, afectando el análisis crítico. A largo plazo, esto puede limitar su rendimiento académico, reduciendo las oportunidades para acceder a mejores niveles educativos o profesionales.

1.3 Pregunta de investigación:

¿Qué efectos tendría la implementación del modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura de las estudiantes del grado 804 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.4 Objetivo general:

Fortalecer la escritura en las estudiantes del curso 804 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante la implementación del modelo cognitivo de Hayes y Flower, empleando los derechos de los niños como contexto temático.

1.5 Objetivos Específicos

- I. Identificar el rol que desempeñan los procesos de planeación, textualización y revisión, desde el modelo cognitivo de Flower y Hayes, en la construcción de la coherencia y cohesión en los textos de las estudiantes.
- II. Reconocer el valor pedagógico y dinamizador de los derechos de los niños (identidad, educación, protección frente a la explotación sexual, protección contra los malos tratos y no discriminación) como eje temático para fortalecer la producción escrita y el establecimiento de un propósito comunicativo claro.
- III. Analizar el impacto de la implementación de estrategias basadas en el modelo cognitivo de Flower y Hayes en el desarrollo de habilidades de escritura, evidenciado en la

claridad, estructura, reflexión crítica y mejora progresiva de los textos producidos por las estudiantes.

1.6 Justificación

El fortalecimiento de la escritura en las estudiantes del grado 804 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño es esencial, ya que esta habilidad no solo facilita el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento, sino que también permite desarrollar el pensamiento crítico y la expresión de ideas en contextos académicos y sociales. Como señala Cassany en la cocina de la escritura (1995), escribir no se limita a transmitir información de manera estructurada, sino que implica un proceso de reflexión que contribuye a la comprensión de la realidad. En este sentido, la presente investigación integra el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) y los derechos de los niños como eje temático para mejorar la producción textual en las estudiantes, garantizando así, un aprendizaje significativo y contextualizado.

Desde una perspectiva pedagógica, la escritura es un proceso complejo que requiere el dominio de habilidades específicas. Flower y Hayes (1981) plantean que escribir implica la interacción entre la tarea de escritura, el conocimiento del escritor y su entorno, lo que convierte este proceso en una actividad estratégica y dinámica. Por esta razón, su modelo resulta pertinente para orientar la enseñanza de la escritura, ya que permite a las estudiantes comprender y desarrollar las fases de planeación, textualización y revisión de manera estructurada.

El modelo cognitivo de Flower y Hayes cobra especial relevancia en esta investigación, ya que concibe la escritura no como una actividad lineal, sino como un proceso donde el escritor reflexiona, toma decisiones y ajusta su producción constantemente. A través de sus tres etapas fundamentales (planeación, textualización y revisión). este modelo brinda un marco

metodológico que facilita la enseñanza de la escritura al hacer visibles los procesos internos que experimenta un escritor al construir un texto.

Desde la planeación, los escritores generan ideas, las organizan y establecen objetivos comunicativos, lo que favorece una producción textual más coherente y estructurada. Para esta fase, técnicas como la lluvia de ideas, los esquemas conceptuales y los mapas mentales pueden ayudar a los estudiantes a organizar sus pensamientos antes de escribir.

En la textualización, el énfasis recae en la producción del primer borrador, donde los escritores traducen sus pensamientos en palabras. Aquí, estrategias como la escritura libre, el uso de estructuras guía y el desarrollo progresivo de párrafos pueden apoyar el proceso, permitiendo que los estudiantes escriban sin bloqueos y con mayor fluidez.

Finalmente, la revisión permite evaluar y mejorar el texto mediante la detección de problemas de coherencia, cohesión y corrección lingüística. Herramientas como la lectura en voz alta, la retroalimentación entre pares y las listas de verificación pueden ayudar a los estudiantes a pulir sus escritos, promoviendo una actitud reflexiva y crítica sobre su propia producción.

Asimismo, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) subrayan la importancia de formar estudiantes capaces de producir textos reflexivos y argumentativos que les permitan desenvolverse en distintos escenarios académicos y sociales. En este sentido, el modelo de Flower y Hayes se alinea con estos estándares al proporcionar estrategias concretas para fortalecer la competencia escritural de los estudiantes, promoviendo una escritura consciente y estratégica que responda a las demandas del ámbito educativo y profesional.

Además de su importancia en el ámbito educativo, la escritura constituye una herramienta clave para la construcción de ciudadanía y la apropiación de los derechos fundamentales. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce el derecho de los niños y niñas a la educación, la libre expresión y la protección frente a cualquier forma de abuso. Incluir los derechos de los niños como eje temático dentro del proceso de enseñanza de la escritura, permite que las estudiantes no solo mejoren su competencia escritural, sino que también desarrollen una conciencia crítica sobre la importancia de la equidad, la dignidad humana y la justicia social. Como lo señala Galtung (1996), la educación en derechos humanos fomenta la sensibilidad hacia el entorno y fortalece el compromiso con la transformación social; favoreciendo el aprendizaje significativo, al propiciar en ellas una sensibilidad hacia su entorno y el respeto por la dignidad humana.

Finalmente, el modelo de Flower y Hayes no solo brinda una base metodológica para mejorar la escritura, sino que también ofrece un enfoque práctico para abordar las dificultades que las estudiantes presentan en este proceso. Al descomponer la escritura en subprocesos manejables, esta metodología facilita la identificación de debilidades y fortalezas, promoviendo la construcción de textos con mayor coherencia y cohesión. Como destacan Bereiter y Scardamalia, (1987), este enfoque no solo fortalece la organización de ideas y la argumentación, sino que también estimula el desarrollo cognitivo y la creatividad, permitiendo a las estudiantes enfrentar con éxito tareas de escritura más complejas; convirtiendo a este modelo en una herramienta idónea para reflexionar sobre la vulneración de derechos y para fomentar la conciencia social. De acuerdo con este enfoque, se estimula tanto el desarrollo cognitivo como la creatividad en el escritor, fortaleciendo su capacidad para enfrentarse a tareas de escritura complejas.

En conclusión, esta investigación no solo busca mejorar las habilidades escriturales de las estudiantes mediante un modelo cognitivo, sino que también promueve la formación de sujetos críticos y reflexivos a través del abordaje de los derechos de los niños. Al integrar estos elementos, la propuesta cobra relevancia tanto en el ámbito educativo como en el desarrollo social y personal de las estudiantes, consolidando la escritura como una herramienta de empoderamiento y transformación.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Para la recopilación de antecedentes que fundamenten esta investigación, se llevó a cabo una búsqueda detallada en bases de datos académicas y repositorios universitarios, como SciELO, Redalyc y repositorios institucionales de la Universidad Católica de Santa María, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Federal de Bahía, la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Pamplona y la Universidad Pedagógica Nacional.

Las búsquedas se organizaron en tres categorías clave: escritura, modelo cognitivo (Flower & Hayes, 1981) y derechos de los niños, con el objetivo de identificar estudios que exploren la relación entre estas áreas y el desarrollo de habilidades de escritura en contextos educativos. Inicialmente, el rango de búsqueda se limitó a investigaciones publicadas entre 2019 y 2024; sin embargo, en algunos casos fue necesario extender este periodo debido a la limitada disponibilidad de trabajos que integraran las tres categorías simultáneamente. En estos casos, se optó por revisar combinaciones de dos categorías, como escritura y modelo cognitivo o escritura y derechos de los niños. Esta estrategia permitió asegurar un conjunto suficiente y pertinente de antecedentes.

2.1.1 Nivel Internacional

En el ámbito internacional se encuentran investigaciones como la titulada *Derechos sexuales y derechos reproductivos de estudiantes universitarias en México: un enfoque basado en la escritura autobiográfica*, realizada por Claudia Ivonne Vázquez Mendoza y Blanca Susana Vega Martínez en el año 2022. Este trabajo fue publicado en la Revista Direito e Sexualidade de la Facultad de Derecho de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), en Brasil. El objetivo general de la investigación fue conocer cómo un grupo de estudiantes universitarias construyen y viven sus experiencias respecto a la vulneración de sus derechos sexuales y derechos reproductivos a través de la escritura autobiográfica. Los objetivos específicos incluyeron analizar las narrativas sobre la violación de estos derechos, identificar los actores sociales implicados en estas vulneraciones y evaluar la escritura autobiográfica como herramienta de reflexión y empoderamiento.

En el marco conceptual, las autoras se basan en la Cartilla de derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes en México (2016), que establece catorce derechos fundamentales en esta materia. También retoman los estudios de Facio (1999), quien analiza la parcialidad histórica del derecho y su sesgo hacia un modelo masculino y eurocéntrico. Además, incorporan el concepto de violencia simbólica de Bourdieu (1999) para explicar cómo la opresión de género se normaliza y reproduce en las interacciones sociales. Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño autobiográfico, utilizando la escritura de relatos personales por parte de las participantes como principal herramienta de recolección de datos. Se contó con la participación de diez estudiantes universitarias de distintas instituciones en San Luis Potosí, México, quienes compartieron sus experiencias sobre el ejercicio y la vulneración de sus derechos sexuales y reproductivos.

Las conclusiones señalan que las estudiantes identificaron múltiples vulneraciones a sus derechos, especialmente en lo relacionado con el derecho a la integridad física, psicológica y sexual, así como el derecho a la educación integral en sexualidad. La mayoría de los testimonios relataron experiencias de acoso, abuso y violencia sexual, muchas veces perpetradas por conocidos o personas cercanas. Asimismo, se evidenció la falta de educación sexual en sus entornos familiares y escolares, lo que llevó a las participantes a buscar información, muchas veces en contextos poco seguros. La escritura autobiográfica se destacó como un mecanismo de reflexión y toma de conciencia sobre sus derechos, permitiéndoles resignificar sus experiencias y fortalecer su sentido de agencia. Finalmente, la investigación resaltó la necesidad de políticas educativas que incluyan la educación sexual integral desde una perspectiva de derechos humanos y equidad de género.

Como segunda investigación del ámbito internacional se encuentra la investigación titulada *Políticas de la palabra: Prácticas sociocomunicativas de lectura y escritura sobre el Derecho a la Educación*, realizada por Cristian Eduardo Díaz y José Luis Ramírez en el año 2020. Este trabajo fue desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina. El objetivo general de la investigación fue propiciar espacios de encuentro entre la universidad y las escuelas de educación secundaria para fortalecer el derecho a la educación a través de prácticas de lectura y escritura. Los objetivos específicos incluyeron desarrollar talleres sobre el acceso a la educación superior, intercambiar saberes entre estudiantes universitarios y de secundaria, identificar las principales dificultades en el acceso a la universidad y promover la construcción de ciudadanía a través de la palabra y la escritura.

En el marco conceptual, los autores se basan en el concepto de universalidad como derecho, entendiendo que la educación superior debe ser integral, integrada e integradora. También

recurren a la teoría del discurso de Bajtín (1975), quien concibe la palabra como un acto social y político, y a los planteamientos de Ricoeur (1995) sobre el lenguaje como construcción de significado en contextos específicos. Además, el estudio retoma la noción de educación inclusiva y popular basada en la relación entre la universidad y el territorio, enfatizando la necesidad de que la educación sea un derecho accesible para todos los sectores sociales. Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo y de intervención social, implementando talleres en escuelas secundarias de la provincia de Misiones, Argentina. En estos talleres, se utilizaron estrategias de escritura y lectura para reflexionar sobre el derecho a la educación y los desafíos en el acceso a la universidad pública.

Las conclusiones señalan que los talleres permitieron a los estudiantes repensar su rol como sujetos de derecho, favoreciendo la apropiación de la palabra como herramienta de transformación social. Se evidenció que muchos estudiantes desconocían su derecho al acceso a la universidad, por lo que las actividades ayudaron a disminuir barreras y brindar información clave sobre la educación superior. Asimismo, se destacó la importancia de generar espacios de diálogo donde los jóvenes pudieran expresar sus preocupaciones y expectativas sobre su futuro educativo. Finalmente, la investigación resalta la necesidad de continuar con este tipo de prácticas sociocomunicativas que integren la lectura y escritura con la formación en derechos, promoviendo una educación crítica, reflexiva y comprometida con la equidad social.

Por último, en el ámbito internacional se encuentra la investigación titulada *Aplicación del modelo de Flower y Hayes 'Proceso de Composición' en la producción de cuentos en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. 40174 'Paola Frassinetti Fe y Alegría 45', Miguel Grau, Paucarpata, Arequipa, 2013*, realizada por Claudia Mercedes Grossmann Seclén en el año 2013. Este trabajo fue presentado para optar al título de Licenciada en Educación Primaria en la

Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Santa María, en Arequipa, Perú. El objetivo general de la investigación fue evaluar la efectividad de la aplicación del modelo de Flower y Hayes en la producción de cuentos en estudiantes de sexto grado. Los objetivos específicos incluyeron determinar las características de la producción de cuentos antes y después de la aplicación del modelo y establecer la eficacia del mismo en la mejora de la escritura.

En el marco conceptual, la autora se basa en el modelo de Proceso de Composición de Flower y Hayes (1981), el cual describe la escritura como un proceso cognitivo complejo que involucra la planificación, la redacción y la revisión del texto. También retoma conceptos sobre la producción textual y sus características externas e internas, como la coherencia, cohesión y el uso adecuado del léxico. Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cuasi-experimental, con una muestra de 16 estudiantes del sexto grado de primaria, quienes trabajaron en parejas para desarrollar sus cuentos. Se utilizó la observación como técnica de recolección de datos y una matriz de registro diseñada específicamente para evaluar la producción de cuentos antes y después de la aplicación del modelo.

Las conclusiones señalan que, antes de la aplicación del modelo, los cuentos producidos por los estudiantes presentaban problemas en estructura, coherencia y cohesión, con un nivel de eficacia del 41%. Tras la aplicación del modelo de Flower y Hayes, la producción de cuentos mejoró significativamente, alcanzando un 74% de eficacia. Se observó una mejora en la organización del texto, reducción de errores gramaticales y mayor claridad en la expresión de ideas. Finalmente, la investigación destaca la importancia de implementar metodologías basadas en modelos cognitivos de escritura para fortalecer las competencias escriturales en los estudiantes de educación primaria.

2.1.2 Nivel Nacional

En el ámbito local se encuentran trabajos de grado como el titulado *Niños con derecho a leer, escribir y ser. Una apuesta hipermedial de círculos de lectura y escritura de libros álbum*, fue realizada por Dora Inés Prada Jaimes, Laura Catalina Sacristán Castañeda, Harvey Orlando Valcárcel Ríos y Lorena Mayerli Vera Romero en el año 2016. Este trabajo fue presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo general de la investigación fue analizar las experiencias generadas en círculos de lectura y escritura de libros álbum en un ambiente hipermedial, con el fin de promover los derechos de los niños. Los objetivos específicos incluyeron identificar la interacción de los participantes, caracterizar el uso de herramientas tecnológicas, reconocer estrategias pedagógicas empleadas y explorar las visiones que los niños tienen sobre sus derechos.

En el marco conceptual, los autores se basan en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), destacando la importancia de reconocer a los niños como sujetos de derechos. También se apoyan en Delia Lerner (2001), quien propone prácticas significativas de lectura y escritura que permitan reorganizar el pensamiento y repensar el mundo. Además, el trabajo integró los círculos de lectura de Paulo Freire como espacios democráticos de diálogo y utilizó las ideas de Castells (1997) sobre los ambientes hipermediales como entornos interactivos que fusionan diversos lenguajes en red. Metodológicamente, se utilizó un enfoque cualitativo con instrumentos como encuestas, diarios de campo y observaciones. Se diseñó un ambiente hipermedial en el que niños de 5 a 15 años de Bogotá, Bucaramanga y Subachoque participaron en círculos de lectura y escritura utilizando libros álbum y herramientas tecnológicas. Esto permitió explorar las dinámicas y estrategias pedagógicas dentro de un espacio digital.

Las conclusiones señalan que los círculos de lectura y escritura fomentan el diálogo y la reflexión sobre los derechos de los niños, promoviendo su capacidad para expresar y comprender sus realidades. El uso de un ambiente hipertextual enriqueció las experiencias pedagógicas, integrando tecnología y creatividad. Además, los libros álbum se destacaron como herramientas efectivas para relacionar texto e imagen, estimulando la comprensión y la imaginación de los niños. Finalmente, se resalta la necesidad de que los docentes adopten roles más participativos y colaborativos, alineados con los intereses y derechos de los estudiantes.

En segundo lugar, está el trabajo titulado *Producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de Básica Secundaria y Media*. Esta investigación fue realizada por Yonier Díaz Mercado y publicada en junio de 2020. El trabajo fue presentado para optar al título de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación en la Universidad de Pamplona. El objetivo general de la investigación es aplicar el Modelo Cognitivo de Flower & Hayes para el desarrollo de cuentos en estudiantes de educación básica secundaria y media. Los objetivos específicos incluyen identificar las formas de incidencia del modelo en la producción de cuentos, describir las etapas o procesos cognitivos que ocurren durante la escritura de los mismos, y clasificar los elementos motivacionales, emocionales, los objetivos y predisposiciones de los estudiantes en este proceso.

El marco conceptual se basó en el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes. También se apoyó en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, que se enfoca en cómo las ideas expresadas simbólicamente se relacionan con el conocimiento previo del alumno, y en el Paradigma Constructivista, que considera el conocimiento como una construcción propia del individuo. La metodología de la investigación optó por un paradigma cualitativo, centrado en captar la realidad sociocultural a través de la percepción de los sujetos estudiados. Utilizó un

enfoque hermenéutico constructivista para identificar habilidades, fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los métodos de investigación incluyeron observación, entrevistas, diarios de campo, pruebas diagnósticas y finales, y análisis de datos.

Las conclusiones de la investigación mostraron que los estudiantes tenían un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en la planificación de la escritura. El modelo de Flower y Hayes ayudó a los estudiantes a organizar mejor su conocimiento lingüístico y a reconocer la estructura interna de los textos. Además, se concluyó que la implementación de las TIC en la educación requiere docentes capacitados y conscientes de su uso eficaz. La pandemia obligó a adaptar las metodologías tradicionales a la virtualidad, lo que enriqueció el proceso de enseñanza-aprendizaje

Por último, en la escala nacional se encuentra la investigación titulada *Desarrollo de la producción textual según la teoría de Flower y Hayes y su modelo cognitivo aplicado a los estudiantes del grado noveno (9º03) del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario*. Esta investigación fue realizada por Durley Katherine Correa Higuera en el año 2018. La investigación fue presentada para optar al título de Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación en la Universidad de Pamplona. El objetivo general de la investigación es desarrollar la producción textual según la teoría de Flower y Hayes y su modelo cognitivo aplicado a los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario.

Los objetivos específicos fueron identificar las falencias en los estándares de competencia a través de un diagnóstico, elaborar una propuesta para fortalecer la producción textual aplicando el modelo cognitivo de Flower y Hayes, aplicar actividades pedagógicas relacionadas con el texto expositivo, y evaluar el impacto de estas actividades en los estudiantes.

El marco conceptual se basa en la teoría de Flower y Hayes, que incluye tres tareas principales: el entorno de la tarea y la acción comunicativa, la memoria a largo plazo, y el proceso de escritura que abarca la planificación, textualización y revisión. Además, se considera el paradigma sociocognitivo, que resalta la importancia social de la educación, y el enfoque comunicativo, que busca mejorar las destrezas comunicativas de los estudiantes.

La metodología de la investigación fue cualitativa y se enmarcó en el paradigma sociocrítico. Se utilizó un enfoque cualitativo y el método hipotético-deductivo. Las etapas de la investigación incluyeron la documentación, diagnóstico, intervención y ejecución del proyecto, y la evaluación. Las conclusiones de la investigación indican que se identificaron falencias en los estándares de competencia y se plantearon actividades estratégicas para su mejoramiento. Se observó una mejoría en la producción textual y en la producción de textos expositivos. Además, la aplicación de la herramienta pedagógica generó un impacto positivo en los estudiantes, mejorando su actitud hacia la creación y formulación textual.

2.1.3 Nivel Local

En el nivel local se recurrió al repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. Se encontró la investigación del grupo Moralia de la UPN. La investigación *El niño como sujeto de derechos y la escritura literaria infantil*, realizada por Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño en 2015. Los objetivos de la investigación fueron: promover la escritura creativa y explorar su impacto en la percepción de los niños sobre sus derechos, formulando preguntas como ¿cómo la escritura puede ayudar a los niños a comprender y expresar sus derechos? explora cómo la escritura literaria puede ser una herramienta para que los niños reconozcan y expresen sus derechos.

Esta investigación tiene una metodología de investigación-acción con estudiantes de cuarto grado en Bogotá, utilizando estrategias pedagógicas basadas en las teorías de Gianni Rodari para fomentar la escritura creativa en niños de cuarto grado. Finalmente, las conclusiones indican que la escritura literaria permitió a los niños expresar sus ideas y experiencias de manera significativa, desarrollando una mayor conciencia de sus derechos y su capacidad para influir en su entorno.

En segundo lugar, la investigación titulada *Escritura de un cuento corto para el fortalecimiento del proceso de escritura y la creatividad* fue realizada por Laia Valeria Vaca Alfonso en el año 2024, como parte de los requisitos para optar por el título de Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras. El objetivo general de esta investigación fue fortalecer el proceso de escritura y la creatividad en los estudiantes del grado 701 del Instituto Pedagógico Nacional mediante una estrategia didáctica basada en el proceso de escritura y algunos componentes de la escritura creativa. Los objetivos específicos incluyeron diseñar una estrategia didáctica basada en la escritura de cuentos cortos, implementar dicha estrategia en la población objetivo y validar la estrategia mediante el proceso realizado por los estudiantes y el producto obtenido.

El marco conceptual de la investigación abarca varios aspectos clave. La escritura se considera un sistema universal de comunicación esencial para el desarrollo cognitivo y psicológico. La planificación textual, basada en el modelo de Hayes y Flower (1980), incluye la generación de ideas y esquemas antes de la escritura. La textualización se refiere a la composición de ideas a oraciones y párrafos, creando un primer borrador. La revisión implica la corrección de errores gramaticales, ortográficos y de coherencia para mejorar el texto. La creatividad se define como la capacidad de generar ideas originales y valiosas, y la escritura

creativa se refiere a la producción literaria imaginativa y original. Finalmente, el cuento corto se describió como una narración breve con una estructura clara de introducción, nudo y desenlace.

La metodología de la investigación se basó en la investigación-acción. Se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos como la observación no participativa, encuestas, diarios de campo y un portafolio de evidencias. Las conclusiones obtenidas de la investigación indican que la unidad didáctica basada en el proceso de escritura y la escritura creativa es efectiva para fortalecer la escritura y creatividad en los estudiantes. La estrategia permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de planificación, textualización y revisión de textos. Además, la creatividad de los estudiantes se vio estimulada a través de actividades específicas. Sin embargo, se identificaron limitaciones como la falta de concentración que deben ser abordadas en futuras implementaciones.

Como última investigación de este apartado está la investigación titulada *Las voces de los niños como camino para enriquecer la política educativa: Una experiencia de participación protagónica e influyente*, realizada por Jessenia Ardila Miranda, Erika Lorena y Esteban Rodríguez en 2017 para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, el objetivo principal fue comprender cómo la participación de los niños puede impactar en la educación, formulando preguntas clave sobre su percepción y valoración en el ámbito educativo. Además, explora el valor de la participación activa de los niños en la formulación de políticas educativas.

Basándose en teorías de autores como Alfageme y Martínez (2003), así como en la Convención sobre los Derechos del Niño, la investigación resaltó la importancia de reconocer a los niños como ciudadanos activos y de permitirles expresar sus opiniones en temas que afectan su educación y desarrollo. Con un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-

acción, se desarrolló un proceso donde los mismos participantes influían en la evolución de las hipótesis, permitiendo una comprensión de sus contextos.

Entre sus conclusiones, esta investigación pone en evidencia la importancia de reconocer y garantizar el derecho de los niños a la participación en su educación, reafirmando su rol como sujetos activos y valiosos en la sociedad.

2.1.4 Análisis de los antecedentes

El análisis de las investigaciones revisadas permitió identificar que el fortalecimiento de las habilidades de escritura mediante estrategias pedagógicas basadas en modelos cognitivos, como el de Hayes y Flower, tuvo un gran potencial para desarrollar competencias reflexivas y argumentativas, además de promover la comprensión y ejercicio de los derechos de los niños.

Tanto en el ámbito internacional como nacional y local, las investigaciones destacaron la importancia de implementar enfoques que integraran la escritura con temáticas propias, como los derechos humanos, para fomentar un aprendizaje integral. Un claro ejemplo fue la investigación de Díaz Mercado (2020), que demostró que la aplicación del modelo cognitivo de Flower y Hayes facilitó la planificación, textualización y revisión en la producción escrita, mejorando significativamente las competencias de los estudiantes.

Asimismo, la investigación realizada por Vázquez Mendoza y Vega Martínez (2022) en Brasil, que trabajó con estudiantes mexicanas, evidenció cómo la escritura autobiográfica permitió a las participantes reflexionar sobre sus derechos sexuales y reproductivos, visibilizando sus experiencias y empoderándolas en la defensa de sus derechos. Este estudio destacó el papel de la escritura como una herramienta de denuncia y resignificación de vivencias, mostrando su relevancia en la construcción de ciudadanía y equidad de género.

En conclusión, las investigaciones revisadas permitieron evidenciar que la escritura no solo es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y académico, sino también un medio para la construcción y defensa de los derechos de los niños. Integrar el modelo de Flower y Hayes en contextos educativos donde se aborden temas de derechos humanos fortalece la formación crítica de los estudiantes, permitiéndoles comprender, expresar y reivindicar sus derechos. Así, la escritura se consolida como un puente entre la educación y la justicia social, promoviendo espacios de reflexión y acción en torno a los derechos de la infancia. Este análisis refuerza la pertinencia de la presente investigación, alineándolo con propuestas que conciben la escritura como un vehículo de empoderamiento y transformación social.

2.2 Marco conceptual

En este apartado se articulan los conceptos clave de la investigación para construir un marco teórico sólido. La escritura se analiza como proceso cognitivo y herramienta comunicativa, considerando la planificación, textualización, revisión, ortografía, coherencia, cohesión y argumentación. Para estructurar este proceso, se retoma el modelo de Flower y Hayes, el cual permite comprender la escritura desde una perspectiva cognitiva y estratégica. Finalmente, los derechos humanos y de los niños se abordan como eje temático para fortalecer la producción escrita, vinculándolos con los elementos mencionados para sustentar la propuesta investigativa

2.2.1 Escritura

De acuerdo con Walter Ong (1982, p. 50) "escritura es cualquier marca semiótica, es decir, cualquier marca visible o sensoria que un individuo hace y a la cual le atribuye un significado". Esto quiere decir, que la escritura tiene propósito establecido por el escritor, ya sea comunicar o expresar algún sentir. En este sentido esto se puede relacionar y complementar con lo que

proponen Teberosky y Ferreiro quienes dicen que “escribir es una actividad intelectual que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros” (1995, p. 26-27).

A su vez, para Flower y Hayes (1981) la escritura es un proceso cognitivo estructurado que implica planificación, generación de ideas y revisión, el proceso de escritura se entiende mejor como un conjunto de procesos de pensamiento distintivos que los escritores orquestan u organizan durante el acto de componer. Esta perspectiva destaca la organización jerárquica de los procesos que se llevan a cabo al momento de escribir un texto, lo que refleja la complejidad de la realización de estos. Por lo tanto, escribir es un proceso dirigido por objetivos tal como lo mencionan Ferreiro y Teberosky que dicen que la escritura se puede utilizar como mecanismo de comunicación, registro o control; que requiere una constante toma de decisiones, vinculado con la capacidad de un individuo de observar, interpretar y sintetizar información relevante para la elaboración de textos escritos.

Si bien Ong ofrece una mirada más amplia sobre la escritura como fenómeno cultural, su enfoque es menos útil para comprender el proceso de producción textual en el aula. Ferreiro y Teberosky aportan un análisis fundamental sobre la alfabetización, pero su énfasis en el desarrollo infantil no permite abordar a profundidad las dificultades cognitivas del proceso escritural en estudiantes de bachillerato.

En este sentido, el modelo de Flower y Hayes es el más pertinente, ya que permite abordar la escritura como una habilidad desarrollable mediante estrategias pedagógicas específicas. Su modelo posibilita la comprensión del proceso escritural en el contexto académico, alineándose con el objetivo de mejorar la competencia escritural de las estudiantes mediante un enfoque estructurado. Fortalecer la escritura no solo mejora el rendimiento académico, sino que

también brinda a los estudiantes herramientas para reflexionar críticamente sobre su entorno, al trabajar con el enfoque en derechos que se les dará a las construcciones textuales, para que de esta manera puedan comunicar sus ideas y defender sus derechos, permitiéndoles ejercer una ciudadanía activa y consciente.

2.2.2 Modelo cognitivo de Flower y Hayes

Como siguiente categoría se encuentra el modelo cognitivo de Flower y Hayes. Según estos autores, la escritura es un proceso recursivo y estratégico en el que el escritor interactúa constantemente con su conocimiento previo, las metas de la tarea y las restricciones contextuales Flower y Hayes (1981). Además, este modelo describe la escritura como un proceso cognitivo que incluye componentes como: planeación, textualización y revisión.

Este modelo es particularmente pertinente en el contexto de los derechos de los niños, ya que la escritura no solo es un mecanismo para la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también una herramienta para crear conciencia y conocimiento sobre los derechos que los protegen actualmente. Al implementar este modelo en el aula, se promueve la escritura como un medio para que las estudiantes argumenten, reflexionen sobre los derechos mediante producciones textuales bien estructuradas.

2.2.3 Planeación

En primer lugar, de acuerdo con Flower y Hayes (1981), la planeación en el proceso de escritura implica generar ideas, organizarlas y establecer metas claras para el texto, un enfoque que permite al escritor diseñar un marco coherente y direccionado. En este sentido, Bereiter y Scardamalia complementan esta visión al afirmar que la planeación es un acto de transformación cognitiva en el que el conocimiento se convierte en contenido estructurado, utilizando estrategias

específicas para decidir qué decir y cómo expresarlo (1987). Esta perspectiva es enriquecida por (Hayes, 1996), quien destaca que la planeación es el desarrollo mental de un mapa de ideas que guía la creación del texto, haciendo énfasis en la importancia de conceptualizar y estructurar las ideas antes de comenzar a escribir.

2.2.4 Textualización

El proceso de textualización, Según Flower y Hayes (1981), es transformar las ideas planificadas en lenguaje escrito, un acto que requiere la integración de habilidades lingüísticas y conocimiento temático. Hayes por su parte profundiza en esta idea al describir la textualización como la conversión de representaciones internas en texto escrito, un proceso que depende del dominio del lenguaje y las convenciones escriturales (1996). Por su parte, Graham y Harris, (2000) resaltan que es un proceso que no solo implica escribir palabras, sino también atender a las reglas gramaticales, ortográficas y las normas del discurso, haciendo que la textualización sea una actividad técnica y creativa a la vez.

2.2.5 Revisión

Finalmente, el ciclo de la escritura se completa con la revisión, un proceso definido por Flower y Hayes (1981) como la evaluación y mejora del texto mediante la identificación de problemas de claridad, organización y gramática. Hayes en (n nuevo marco para comprender la cognición y el afecto en la escritura, (1996) añade que la fase de revisión es reflexionar sobre el texto escrito y verificar su alineación con los objetivos iniciales, implementando ajustes necesarios para mejorar su calidad. Por otro lado, Fitzgerald (1987) amplía esta idea al señalar que la revisión es analizar el texto desde múltiples perspectivas, lo que incluye evaluar la coherencia, la precisión y la calidad del contenido.

Al analizar estas definiciones, se observa que los autores presentan visiones complementarias que enriquecen la comprensión del proceso de escritura como un fenómeno multidimensional. No obstante, para esta investigación, se opta por la perspectiva de Flower y Hayes (1981) debido a su enfoque integral y sistemático que abarca las fases clave de planeación, textualización y revisión dentro de un modelo cognitivo estructurado. Esta elección permite comprender la escritura como un proceso dinámico y jerárquico, alineado con los objetivos de la investigación de fortalecer las habilidades escriturales de las estudiantes, integrando componentes cognitivos y pedagógicos que favorecen su desarrollo académico.

A partir del modelo de Flower y Hayes, en esta investigación se espera que las estudiantes, durante la planeación, identifiquen el derecho a la identidad, a la educación, a la protección frente a la explotación sexual, a la protección contra los malos tratos y a la no discriminación como eje central de sus textos argumentativos, estableciendo un propósito claro para su escritura. En la textualización, se busca que expresen sus ideas con coherencia y cohesión, articulando sus reflexiones en torno a los derechos seleccionados. Finalmente, en la etapa de revisión, se pretende que analicen y mejoren sus producciones, asegurando que cumplan con criterios de claridad y estructura; fortaleciendo así tanto sus habilidades de escritura como su pensamiento crítico sobre los derechos de la infancia.

La escritura requiere no solo la expresión de ideas, sino también el dominio de aspectos formales como la ortografía, la coherencia, la cohesión y la argumentación, los cuales garantizan claridad y estructura en los textos. En esta investigación, estos elementos se abordan en relación con la reflexión sobre los derechos de los niños, permitiendo que las estudiantes desarrollen una escritura más crítica y fundamentada.

2.2.6 Ortografía

Cuando hablamos de ortografía, la Real Academia Española (RAE) (2010) la define como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Es decir, la ortografía actúa como una especie de reglamento que garantiza que todos escribamos de manera comprensible y uniforme. En esta misma línea Cuervo (1872), amplía la idea al considerar la ortografía como el estudio de esas normas que determinan la correcta escritura, además, reconoce que estas reglas no son fijas, sino que evolucionan con el tiempo según el uso y la necesidad de la lengua.

Ahora bien, mientras que la RAE y Cuervo ponen el foco en el aspecto normativo, Moliner (2007) en *Diccionario de uso del español* introduce un elemento clave: la puntuación. Según su visión la ortografía no solo regula la escritura correcta de las palabras, sino también el uso adecuado de los signos de puntuación; lo que es fundamental para que un mensaje escrito sea claro y preciso. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el contexto educativo, ya que no se trata solo de memorizar reglas, sino de comprender cómo la ortografía contribuye a la claridad del pensamiento escrito. Por ello, en esta investigación se toma como referencia la propuesta de Moliner, pues permite abordar la ortografía como una herramienta que no solo regula, sino que también facilita la expresión y comprensión textual.

2.2.7 Coherencia

Para Teun Van Dijk (1983), la coherencia es lo que permite que un texto sea interpretado como una unidad de sentido; cada frase debe estar conectada con las demás de manera lógica para facilitar su comprensión global. Es decir, no basta con escribir oraciones correctas gramaticalmente, sino que estas deben articularse de tal forma que el lector las comprenda como parte de un todo. Esta idea coincide con la propuesta de Beaugrande y Dressler (1997); sin embargo, estos autores van un paso más allá al plantear que la coherencia permite construir o reconstruir la estructura profunda del texto. En otras palabras, más allá de la simple conexión

entre frases, se trata de la organización de la información para que el texto tenga sentido de manera global. Mientras Van Dijk enfatiza la interpretación que realiza el lector, Beaugrande y Dressler centran su atención en la estructura del mensaje.

Ambas perspectivas aportan elementos clave para comprender la coherencia, pero en el contexto de esta investigación resulta más pertinente la propuesta de Beaugrande y Dressler, ya que permite diseñar estrategias pedagógicas que no solo fomenten la conexión lógica entre frases, sino que también enseñen a estructurar el contenido de forma clara y significativa.

2.2.8 Cohesión

Beaugrande y Dressler (1997) definen la cohesión como la conexión que se establece cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro dentro del mismo. Dicho de otro modo, la cohesión evita que los textos sean un conjunto de ideas sueltas, garantizando su continuidad. Por su parte, Van Dijk (1989) respalda esta idea, pero pone especial atención en los recursos lingüísticos que aseguran la cohesión, como los pronombres, las conjunciones y otros elementos que conectan oraciones y párrafos para dar continuidad al texto. Es decir, si la cohesión es el pegamento del texto, estos recursos gramaticales y léxicos son los ingredientes que permiten que ese pegamento funcione correctamente.

Por su parte, Halliday y Hasan (1976) también se enfocan en los recursos lingüísticos, pero profundizan en cómo estos permiten articular las diferentes partes de un texto para formar una unidad significativa. Mientras que Van Dijk se centra en la funcionalidad de estos mecanismos, Halliday y Hasan analizan su impacto en la construcción del significado global del texto. Por tal motivo, la propuesta de Halliday y Hasan resulta la más adecuada para la presente investigación,

ya que proporciona una base de cómo se pueden usar los recursos de cohesión de manera efectiva con el fin de obtener una escritura más clara, fluida y organizada.

2.2.9 Argumentación

Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1958) definen la argumentación como un medio para persuadir y obtener la adhesión del auditorio. Desde su perspectiva, un argumento debe partir de un punto de acuerdo común, utilizando valores y jerarquías compartidas para ser efectivo. Adicionalmente para Van Dijk T (1998) la argumentación es un proceso discursivo que no solo se basa en la estructura lógica de los argumentos, sino que también está profundamente influenciado por el contexto en el que se desarrolla.

Desde su perspectiva, los argumentos se construyen dentro de estructuras cognitivas y sociales, lo que significa que la argumentación no solo persuade mediante la lógica, sino también a través del uso estratégico del lenguaje y la apelación al conocimiento compartido entre los interlocutores. Por lo anterior, se puede decir que Van Dijk aporta una visión más completa al incluir el contexto discursivo y social. Para esta investigación, su propuesta resulta fundamental, ya que permite analizar la argumentación no solo como un mecanismo lógico, sino como una herramienta clave en la construcción de textos sólidos y bien estructurados, en función del contexto y la audiencia.

Teniendo en cuenta que la escritura no se desarrolla en un marco cualquiera, a continuación, se presentan los derechos como un eje central en esta investigación, ya que es precisamente a través de ellos que se busca no solo mejorar la producción escrita de las estudiantes, sino también fortalecer su formación en ciudadanía y el reconocimiento de los derechos de los niños.

2.3 Derechos Humanos

Los derechos humanos son "inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición" (ONU, 1948, pág. 1) Esta definición enfatiza la universalidad y la indivisibilidad de los derechos humanos, asegurando que todas las personas deben gozar de ellos sin discriminación.

Desde una perspectiva jurídica, Bobbio (1991) sostiene que los derechos humanos son una construcción histórica que depende de las luchas sociales y de los marcos normativos que buscan garantizar la dignidad humana. Esto resalta el carácter dinámico y evolutivo de estos derechos, subrayando que su reconocimiento y aplicación dependen de las estructuras políticas y sociales de cada época.

Por otro lado, Marshall (1950), los vincula con la ciudadanía y sostiene que los derechos civiles, políticos y sociales deben garantizarse para el pleno desarrollo de los individuos dentro de una sociedad democrática. Su perspectiva destaca la relación entre derechos humanos y participación ciudadana, enfatizando su papel en la consolidación de la democracia.

Si bien la definición de Bobbio aporta un enfoque histórico y contextual al resaltar la evolución de los derechos humanos a lo largo del tiempo, la propuesta de la ONU enfatiza su carácter universal e indivisible. Estas perspectivas no se excluyen, sino que se complementan, ya que entender los derechos humanos como una construcción histórica permite analizar los avances logrados y los desafíos actuales, mientras que su universalidad refuerza la necesidad de garantizar su aplicación sin discriminación.

2.3.1 Derechos de los niños

Los derechos de los niños son considerados como “aquellas garantías fundamentales que protegen a las personas menores de 18 años, asegurándoles condiciones para su desarrollo integral en un entorno seguro y respetuoso” (UNICEF, 2023, p. 1). Este concepto resalta la importancia de garantizar el acceso a elementos esenciales como la educación, la salud, la protección y la participación, los cuales favorecen su desarrollo integral. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (1989, p. 1) define los derechos del niño como “un conjunto de derechos humanos específicos para los menores de 18 años que deben garantizarse sin discriminación y protegerse de manera especial, reconociendo su vulnerabilidad y necesidades particulares”. Esta perspectiva refuerza la necesidad de brindar una protección especial a los niños y niñas debido a su condición de desarrollo y a las situaciones de vulnerabilidad que pueden enfrentar.

La Defensoría del Pueblo complementa estas visiones al señalar que los derechos de los niños "son prerrogativas y principios establecidos para garantizar que todos los niños puedan vivir una vida digna, acceder a sus derechos fundamentales y estar protegidos de abusos o violaciones"(2021, pág. 1), una intervención que subraya la responsabilidad del Estado en la protección activa y la prevención de cualquier forma de vulneración.

Por un lado, la Defensoría del Pueblo enfatiza la protección como un eje central de los derechos de los niños; por otro, la Convención sobre los Derechos del Niño amplía esta visión al incorporar un enfoque de desarrollo, destacando que los niños no solo deben ser protegidos, sino también reconocidos como sujetos activos de derecho. Ambas perspectivas se complementan, ya que garantizar un entorno seguro es fundamental para su crecimiento, pero también lo es fomentar su participación y empoderamiento. En el ámbito educativo, la escritura puede ser una herramienta clave para que las estudiantes reflexionen sobre sus derechos. Desde el modelo

cognitivo de Flower y Hayes, escribir implica planear, organizar y revisar ideas, lo que permite estructurar mejor el pensamiento y fortalecer una conciencia crítica sobre su realidad.

Dado que la investigación busca formar a las estudiantes en el reconocimiento y ejercicio de sus derechos, es fundamental seleccionar aquellos que tienen un impacto directo en su desarrollo personal y académico. En este sentido, los derechos trabajados en esta investigación no solo garantizan la protección y el bienestar de las niñas, sino que también promueven su participación activa en la sociedad. Teniendo en cuenta que en 2024 se aplicó una ficha sociodemográfica al curso 704, los resultados permitieron identificar cuáles derechos eran más reconocidos, cuáles generaban mayor interés y cuáles requerían mayor profundización. A partir de este análisis, y en coherencia con lo establecido en la Ley 1098 de 2006, se seleccionaron cinco derechos para ser trabajados de manera intencionada en el aula: derecho a la identidad, derecho a la educación, derecho a la protección frente a la explotación sexual, derecho a la protección contra los malos tratos y derecho a la no discriminación.

2.3.2 Derecho a la identidad

El derecho a la identidad es un principio fundamental que garantiza que todo niño tenga un nombre, una nacionalidad y relaciones familiares reconocidas legalmente. Según la Convención sobre los Derechos del Niño, este derecho no solo protege la identidad formal de los menores, sino que también salvaguarda su sentido de pertenencia y continuidad dentro de la sociedad. La identidad es esencial para el desarrollo emocional y social de los niños, ya que les permite construir una autoimagen clara y establecer vínculos sólidos con su entorno. Además, en caso de que un niño sea privado ilegalmente de su identidad, el Estado tiene la responsabilidad de intervenir para restablecerla y garantizar su bienestar. La falta de reconocimiento de la identidad

puede derivar en problemas legales, dificultades en el acceso a servicios básicos y vulnerabilidad ante distintas formas de abuso o discriminación (Naciones Unidas, 1989).

Por otro lado, el Código de la Infancia y la Adolescencia, en su Artículo 25, establece que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen, como el nombre, la nacionalidad y la filiación conforme a la ley. Para ello, dispone que deben ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento en el registro del estado civil. Además, reconoce el derecho a preservar su lengua de origen, su cultura y su idiosincrasia, fortaleciendo así una concepción amplia de la identidad que integra dimensiones jurídicas, culturales y sociales. De esta manera, la legislación colombiana reafirma el compromiso de garantizar el reconocimiento pleno de cada niño y niña como sujeto de derechos, asegurando las condiciones necesarias para su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad (Instituto Colombiano De Bienestar Familiar, 2006).

2.3.3 Derecho a la educación

El derecho a la educación es clave para el desarrollo de los niños y su preparación para la vida en sociedad. La Convención establece que los Estados deben garantizar el acceso a una educación de calidad, asegurando que la enseñanza primaria sea gratuita y obligatoria, y que se fomente la educación secundaria y superior. Este derecho no solo implica la escolarización, sino que también exige que la educación promueva el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural y la participación ciudadana. Una educación equitativa y de calidad contribuye a reducir las desigualdades sociales, prevenir el trabajo infantil y fomentar el desarrollo integral de los menores. Asimismo, la Convención señala que los Estados deben adoptar medidas para evitar la deserción escolar y garantizar que la disciplina en los centros educativos respete la dignidad del niño (Naciones Unidas, 1989).

En el contexto colombiano, el Código de la Infancia y la Adolescencia desarrolla este mandato en su Artículo 28, al establecer que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, la cual será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve años de educación básica(p. 16, 2006). Asimismo, dispone que la educación será gratuita en las instituciones estatales conforme a lo establecido en la Constitución Política, y contempla sanciones para quienes se nieguen a recibir a un niño en establecimientos públicos educativos. De esta manera, la norma no solo reconoce la educación como un derecho fundamental, sino que la configura como una obligación estatal concreta orientada a garantizar el acceso, la permanencia y la calidad en el sistema educativo (Instituto Colombiano De Bienestar Familiar, 2006).

2.3.4 Derecho a la protección frente a la explotación sexual

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce que la explotación sexual infantil es una grave violación de los derechos humanos y que los Estados tienen la obligación de erradicarla. Este derecho protege a los menores de cualquier forma de abuso, incluida la prostitución infantil, la trata de personas con fines sexuales y la utilización de niños en material pornográfico. Además de prohibir estas prácticas, los Estados deben establecer programas de prevención, sancionar a quienes las promuevan y brindar apoyo a las víctimas para su recuperación e integración social. La explotación sexual infantil no solo afecta el desarrollo físico y emocional de los niños, sino que también los somete a riesgos de violencia, enfermedades y exclusión social. Por ello, la Convención enfatiza la cooperación internacional como un elemento clave para combatir estas prácticas y garantizar la protección de los menores en todos los contextos (Naciones Unidas, 1989).

En concordancia con esto, el Código de la Infancia y la Adolescencia, en el ámbito colombiano, desarrolla el principio de protección integral y establece dentro de los derechos de protección que los niños, las niñas y los adolescentes deben ser resguardados contra la violación, la inducción, el estímulo o el constreñimiento a la prostitución; la explotación sexual, la pornografía y cualquier otra conducta que atente contra su libertad, integridad y formación sexual. De esta manera, la legislación nacional materializa los compromisos adquiridos por el Estado colombiano en el plano internacional, reafirmando la obligación de garantizar entornos seguros que salvaguarden el desarrollo integral y la dignidad de la niñez y la adolescencia. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006)

2.3.5 Derecho a la protección contra los malos tratos

Este derecho establece que los niños deben estar protegidos contra cualquier forma de violencia, abuso físico o emocional, negligencia o explotación, tanto en el hogar como en la escuela y otros espacios de su vida cotidiana. La Convención señala que los Estados tienen la responsabilidad de adoptar medidas legislativas, administrativas y educativas para prevenir los malos tratos y proporcionar asistencia a los niños en situaciones de riesgo. Esto implica la creación de programas de apoyo para las familias, la capacitación de docentes y profesionales de la infancia en la identificación de casos de abuso y la implementación de mecanismos de denuncia accesibles para los niños. La violencia contra los menores no solo tiene consecuencias inmediatas en su bienestar, sino que también puede generar efectos a largo plazo en su desarrollo emocional, académico y social (Naciones Unidas, 1989).

En coherencia con este marco, el Código de la Infancia y la Adolescencia, en su Artículo 18, consagra el derecho a la integridad personal, estableciendo que los niños, las niñas y los adolescentes deben ser protegidos contra todas las acciones o conductas que les causen muerte,

daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. La norma enfatiza la protección frente al maltrato y los abusos de cualquier índole provenientes de padres, representantes legales, cuidadores o miembros de los entornos familiar, escolar y comunitario. Asimismo, define el maltrato infantil como toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, explotación sexual o cualquier forma de violencia o agresión. De esta manera, la legislación colombiana concreta el principio de protección integral, reforzando la obligación estatal de garantizar entornos seguros que salvaguarden la dignidad, la integridad y el desarrollo pleno de la niñez y la adolescencia. (Instituto Colombiano De Bienestar Familiar, 2006)

2.3.6 Derecho a la no discriminación

La Convención sobre los Derechos del Niño establece que todos los niños deben disfrutar de sus derechos sin ninguna forma de discriminación. Esto significa que el acceso a la educación, la salud, la protección y otros derechos fundamentales no puede estar condicionado por la raza, el género, la religión, la situación económica o cualquier otra circunstancia personal o familiar. La discriminación en la infancia limita las oportunidades de desarrollo y puede generar desigualdades estructurales que afectan a los niños a lo largo de su vida. Los Estados deben adoptar medidas para eliminar cualquier tipo de exclusión, promover la igualdad de oportunidades y garantizar que los niños crezcan en un ambiente libre de prejuicios y estereotipos. En el contexto educativo, esto implica fomentar el respeto por la diversidad y desarrollar estrategias pedagógicas que garanticen la inclusión de todos los estudiantes (Naciones Unidas, 1989).

En concordancia con este mandato internacional, el Código de la Infancia y la Adolescencia, particularmente en su Artículo 43 sobre la obligación ética fundamental de los establecimientos

educativos, establece que las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, deben garantizar el pleno respeto a la dignidad, la vida y la integridad física y moral de los niños, niñas y adolescentes dentro de la convivencia escolar. En este sentido, ordena erradicar del sistema educativo prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes, así como cualquier sanción que implique maltrato o menoscabo de la dignidad. Además, dispone la formación en valores como la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación y la tolerancia frente a las diferencias, promoviendo un trato respetuoso especialmente hacia quienes se encuentran en condiciones de discapacidad, vulnerabilidad o poseen capacidades sobresalientes. Asimismo, obliga a proteger eficazmente a los estudiantes contra toda forma de maltrato, humillación, discriminación o burla, tanto por parte de sus pares como de los docentes, consolidando así un enfoque de protección integral en el entorno escolar (Instituto Colombiano De Bienestar Familiar, 2006).

En este sentido, el trabajo con estos derechos no se plantea únicamente desde lo teórico, sino como una oportunidad para generar reflexión y sensibilidad en las estudiantes, reconociéndolas como sujetos de derechos en su vida cotidiana. A la par, se busca fortalecer sus procesos escriturales, de modo que la escritura se convierta en un medio para expresar sus ideas, vivencias y posturas frente a estas realidades, aportando tanto a su formación académica como a su desarrollo personal.

3 Metodología de investigación

En cuanto a la metodología de esta investigación se puede decir que se desarrolla dentro del paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y mediante la Investigación-Acción Educativa (IAE). Su objetivo es fortalecer la escritura en las estudiantes del grado 804, integrando el modelo cognitivo de Flower y Hayes con la reflexión sobre los derechos de los

niños. A través de la observación y el análisis de producciones escritas, se busca mejorar sus competencias escriturales y su pensamiento crítico.

3.1 Paradigma

El paradigma sociocrítico se caracteriza por su orientación hacia la transformación de la realidad social, promoviendo la emancipación de los sujetos a través de la reflexión crítica. Según Habermas J (1963), la investigación en este enfoque no se limita a explicar o comprender los fenómenos, sino que busca liberar a las personas de estructuras opresivas mediante procesos reflexivos que permitan transformar los contextos que las condicionan. Este paradigma enfatiza la importancia de la praxis como medio para lograr una sociedad más justa y equitativa.

El paradigma sociocrítico resulta especialmente relevante para la investigación debido a su enfoque en la transformación de las prácticas educativas y sociales mediante la reflexión crítica y emancipadora. Este paradigma permite que el fortalecimiento de la escritura en las estudiantes del grado 804 trascienda el desarrollo de competencias lingüísticas, puesto que promueve una conciencia crítica sobre los derechos de los niños. De esta manera, el aprendizaje no se limita a mejorar habilidades técnicas, sino que integra el análisis de problemáticas sociales y el empoderamiento de las estudiantes como agentes de cambio.

La implementación del modelo cognitivo de Hayes y Flower, que se centra en los procesos cognitivos de la escritura, encuentra en el paradigma sociocrítico una base metodológica adecuada, al combinar el desarrollo individual con la reflexión social. En este sentido, el paradigma facilita un aprendizaje significativo, en el que las estudiantes no solo adquieren herramientas para escribir mejor, sino también para analizar su realidad y participar activamente en su transformación.

3.2 Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo es un proceso dinámico, exploratorio y circular que busca comprender fenómenos en profundidad, interpretando significados desde las perspectivas de los participantes. No sigue una secuencia rígida, sino que las preguntas e hipótesis pueden surgir antes, durante o después de la recolección de datos. Utiliza métodos no estandarizados como entrevistas, observaciones o análisis de documentos para analizar contextos específicos y realidades subjetivas, priorizando la interpretación sobre la medición precisa Sampieri y etal (2010).

Siguiendo con lo anterior, es posible decir que el enfoque cualitativo resulta idóneo para una investigación enfocada en mejorar las habilidades de escritura de niñas en un colegio distrital de Bogotá. Puesto que, este enfoque permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y transformaciones de las estudiantes al trabajar con el modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes.

Como se ha mencionado, dicho modelo aborda la escritura como un proceso complejo que incluye planificación, textualización y revisión, elementos que pueden analizarse cualitativamente mediante la observación de los procesos individuales y grupales, así como a través del análisis de las producciones escritas de las niñas. Por ejemplo, en cuanto al proceso de planificación este enfoque permite analizar la manera en la que las niñas organizan la ideas antes de producir un texto.

En el marco de esta investigación, los derechos de los niños se convierten en el eje temático de las actividades de escritura, promoviendo no solo la mejora técnica en la redacción, sino también la reflexión crítica sobre temas sociales relevantes. El enfoque cualitativo permite

recoger datos a través de observaciones en el aula y análisis de sus textos, lo que facilita comprender cómo estas integran conceptos de derechos humanos en sus escritos.

Además, la naturaleza participativa y reflexiva de la investigación acción se alinea con el enfoque cualitativo al involucrar a las estudiantes y docentes en un proceso interactivo de diagnóstico, intervención y evaluación.

Por último, el enfoque cualitativo brinda herramientas para documentar los cambios en las actitudes y competencias de las estudiantes, permitiendo a los investigadores construir una narrativa significativa sobre el impacto del modelo de Flower y Hayes y el aprendizaje basado en los derechos de los niños.

3.3 Investigación acción educativa

Para comenzar con la definición de IAE (investigación acción educativa) es pertinente comenzar por la definición de la investigación acción. La investigación-acción según el texto de Latorre (2005) se define como un método de indagación práctica y reflexiva que integra investigación y acción con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y sociales.

Adicionalmente, según el texto la investigación-acción, Elliott (1993) la describe como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". Por su parte, Kemmis (1984) la considera una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes en contextos sociales o educativos, enfocándose en mejorar la racionalidad, justicia y comprensión de sus prácticas y las condiciones en las que se realizan.

La investigación-acción se presenta como una metodología práctica y participativa que permite a los docentes reflexionar sobre sus acciones en el aula, comprenderlas y mejorarlas. Según Latorre (2005), su objetivo es vincular la investigación, la acción y la formación en ciclos

continuos de planificación, acción, observación y reflexión. Se plantea como un instrumento de cambio para transformar las prácticas educativas, empoderar a los profesores como investigadores de su realidad y promover la emancipación profesional al generar conocimiento desde la práctica.

Ahora bien, la Investigación-Acción Educativa (IAE) surge como una metodología que integra la reflexión crítica y la acción práctica en contextos educativos para promover la mejora continua. En el caso de esta investigación, se ha adoptado la IAE debido a que el trabajo es desarrollado por una maestra en formación, quien en un futuro próximo se desempeñará en el ámbito educativo. Este enfoque no solo permite un acercamiento temprano al entorno escolar, sino que fomenta la construcción de estrategias y propuestas orientadas al mejoramiento de la educación en un país como Colombia, caracterizado por amplias brechas sociales, económicas y educativas. La IAE es especialmente relevante en este contexto, ya que posibilita abordar problemáticas locales y cotidianas desde una perspectiva reflexiva, empoderando a los docentes como agentes de cambio en sus comunidades educativas.

Guiar la investigación por ese camino promete un proceso continuo de ajuste y mejora garantiza que la enseñanza de la escritura no se limite a la corrección de errores, sino que se convierta en una práctica en la que la docente y las estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento. La reflexión también permite identificar el impacto de las intervenciones realizadas y formular nuevas estrategias para futuras aplicaciones en el aula.

Siguiendo lo anterior, dentro de los modelos de investigación-acción, el de Whitehead se destaca como el más adecuado para esta investigación. Su enfoque central en la resolución de problemas que emergen de la experiencia del docente en la práctica educativa se alinea directamente con el origen de esta investigación, el cual surge de la necesidad de fortalecer una

habilidad fundamental en los estudiantes: la escritura. Diversos estudios y pruebas a nivel nacional e internacional han evidenciado las deficiencias en esta competencia entre los colombianos, lo que hace aún más relevante abordar el problema desde una perspectiva que integre la reflexión y la acción docente.

La educación en Colombia enfrenta múltiples desafíos, desde la falta de recursos hasta marcadas desigualdades en el acceso y la calidad educativa. En este contexto, el modelo de Whitehead basado en la generación de conocimiento a partir de la práctica y en un proceso continuo de retroalimentación entre acción y reflexión, permite identificar problemas concretos y diseñar estrategias efectivas para solucionarlos

En el desarrollo de esta investigación, se han seguido los pasos del ciclo de investigación-acción de Whitehead (1991). En primer lugar, se identificó el problema al evidenciar las dificultades de las estudiantes de grado séptimo en la producción de textos mediante la prueba diagnóstica. A partir de esta observación, se imaginaron soluciones centradas en la aplicación del modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes, con estrategias específicas para fortalecer la planeación, redacción y textualización.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Diario de Campo

El Instrumento que se consideró para la investigación fue un diario de campo que según Freitas y Pereira (2018) el diario de campo permite una reflexión y una revisión de sus prácticas». Teniendo en cuenta la información previa, se eligió porque podría ser útil para proporcionar una cierta información acerca de cómo se dan los procesos de enseñanza aprendizaje y todo a su alrededor en un aula de clase. Además, el diario de campo funciona como

una forma de lograr procesos en circunstancias rutinarias. Se propuso un modelo sistematizado de diario de campo como fuente de datos que ofrecía una forma estandarizada de describir el contexto y otras observaciones relevantes que podrían ayudar a puntualizar el contexto observado (Coscioni, 2024).

3.4.2 Ficha Sociodemográfica

La ficha sociodemográfica es un instrumento que permite recopilar información sobre las características personales, sociales y económicas de los participantes en una investigación. Según Bisquerra (2004), las fichas sociodemográficas componen un recurso esencial en estudios educativos y sociales, ya que brindan información relevante para la interpretación de los resultados y la segmentación de la población en estudio. De manera similar, Sampieri et al. (2010) indican que este instrumento facilita la caracterización de la población en estudio, proporcionando datos esenciales para contextualizar los resultados de la investigación.

En esta investigación, la ficha sociodemográfica permitió obtener datos sobre el entorno de las estudiantes, incluyendo su contexto familiar, educativo y social. Esta información no solo facilitó la caracterización del grupo de estudio, sino que también sirvió para analizar posibles relaciones entre estas variables y el desarrollo de sus habilidades de escritura y argumentación.

3.4.3 Prueba Diagnóstica

Las pruebas diagnósticas son instrumentos de evaluación que permiten identificar el nivel de conocimientos o habilidades de los estudiantes antes de una intervención educativa. Angulo y Blanco (2011) definen estas pruebas como herramientas que proporcionan una radiografía inicial del aprendizaje del estudiante, facilitando la planificación de procesos educativos basados en necesidades reales. Por su parte, Sampieri et al (2010) sostienen que las pruebas diagnósticas

permiten obtener información sobre el desempeño inicial de los estudiantes y orientar estrategias pedagógicas acordes a sus necesidades.

En esta investigación, la prueba diagnóstica se diseñó para evaluar la capacidad de las estudiantes producción de textos. A partir de la lectura de un fragmento de *Oliver Twist*, se analizaron aspectos como la interpretación del contenido, la formulación de ideas y la argumentación escrita. Los resultados obtenidos sirvieron como base para comprender las dificultades y fortalezas en la producción textual de las estudiantes, lo que permitió orientar mejor el proceso de enseñanza de la escritura.

4 Matriz de Categorías

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
• Escritura	• Planeación • Textualización • Revisión	• Ortografía • Coherencia • Cohesión • Argumentación	• Identifica patrones de errores recurrentes en su escritura y aplica estrategias específicas para corregirlos de manera autónoma. • Demuestra un uso preciso y variado de los signos de puntuación en la elaboración de textos argumentativos. • Estructura textos escritos en torno a una idea central, conectando adecuadamente las ideas principales y secundarias. • Evalúa críticamente la organización de sus escritos y realiza ajustes para garantizar un flujo lógico de las ideas. • Construye narrativas que respondan a una secuencia temporal, causal o jerárquica de acuerdo con el propósito del texto. • Relaciona ideas mediante el uso preciso de sinónimos y conectores, manteniendo consistencia en el discurso. • Desarrolla textos argumentativos con una estructura sólida que incluye introducción, desarrollo y conclusión claramente delimitados. • Sustenta sus argumentos con evidencias verificables y datos relevantes, demostrando un manejo crítico de las fuentes consultadas.	Flower y Hayes (1981) Walter Ong (1982) Teberosky y Ferreiro (1995)
• Derechos humanos	• Derechos de los niños	• Derecho a la no explotación sexual • Derecho a la protección de la intimidad • Derecho a la identidad • Derecho a la supervivencia y desarrollo	• Redacta textos reflexivos en los que proponga estrategias educativas y comunitarias para prevenir la explotación sexual infantil. • Vincula los derechos humanos con acciones concretas que promuevan la erradicación del problema de vulneración de derechos a nivel local y global. • Argumenta sobre la importancia del derecho a la identidad en el desarrollo social y personal de los niños, empleando casos prácticos y normativas internacionales. • Redacta textos analíticos sobre las consecuencias de la negación del derecho a la identidad en contextos sociales, políticos y culturales. • Redacta textos críticos sobre las brechas existentes en el acceso a los derechos básicos de los niños,	• ONU (1948) • Declaración De Universal De Derechos Humanos (1948)

5 Propuesta de intervención pedagógica

La presente propuesta de intervención pedagógica tuvo como propósito fortalecer las habilidades de escritura de las estudiantes de grado octavo, tomando como eje temático la reflexión sobre los derechos de los niños y la manera en que estos se ven vulnerados en distintos contextos sociales. La intervención se desarrolló bajo los principios del modelo pedagógico no directivo de Carl Rogers. Rogers (1969) define el modelo pedagógico no directivo como un enfoque que se basa en la creación de un entorno de aprendizaje donde el estudiante es el centro. En este modelo, el docente actúa como facilitador, proporcionando apoyo emocional y un clima de confianza, aceptación y empatía. Este ambiente permite a los estudiantes explorar su curiosidad, asumir el control de su aprendizaje y desarrollarse de manera autónoma, fomentando así una experiencia de aprendizaje más significativo y reflexivo y profundamente ligado a la experiencia vital.

A su vez, la propuesta se articuló con el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), lo que permitió comprender la escritura como un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión. Esta articulación teórico-pedagógica posibilitó construir un ambiente seguro y humanizante en el que las estudiantes pudieran desarrollar autonomía, reconocer sus experiencias y producir textos coherentes, cohesionados y significativos. El modelo pedagógico no directivo parte de la premisa de que el aprendizaje surge cuando el individuo se siente escuchado, aceptado y libre de juicio.

Rogers (1969) señala que la función del docente no es dirigir ni controlar el proceso, sino crear las condiciones afectivas necesarias para que el estudiante tome decisiones, explore sus ideas y construya su propio saber. En este sentido, la propuesta se fundamentó en la creación de un clima emocional favorable, donde las estudiantes pudieran expresar sus vivencias asociadas a

la vulneración de derechos, sin temor a ser evaluadas desde la censura o la corrección inmediata. La escritura fue asumida no como un producto evaluable, sino como un espacio de libertad en el que cada estudiante pudiera organizar sus pensamientos, reconstruir sus experiencias y encontrar su voz.

A la luz de este enfoque, se integró el modelo cognitivo de Flower y Hayes, que concibe la escritura como un proceso dinámico compuesto por tres operaciones principales: planificación, textualización y revisión. Este modelo fue fundamental para abordar las dificultades identificadas en el diagnóstico inicial, relacionadas con la coherencia, la cohesión, el uso adecuado de conectores y la precisión léxica. Desde esta perspectiva, se buscó que las estudiantes entendieran que escribir implica tomar decisiones constantes, organizar ideas, anticipar al lector, modificar el texto y volver sobre él tantas veces como sea necesario. La intervención, por tanto, se diseñó para fortalecer cada una de estas fases, sin imponerlas de manera rígida, sino permitiendo que cada estudiante avanzara según su propio ritmo y estilo cognitivo, tal como lo propone el enfoque no directivo.

5.1. Fase I: Sensibilización

En la fase de sensibilización, el propósito fue aproximar a las estudiantes al tema de los derechos de los niños, a la vez que se introducían los fundamentos de la escritura como proceso. Se trabajaron nociones generales sobre los derechos de la niñez, se diferenciaron de los derechos humanos, y se profundizó en cinco derechos seleccionados para la intervención: educación, identidad, no discriminación, protección contra los malos tratos y protección contra la explotación sexual. En este espacio, se promovió el diálogo abierto y la exploración de experiencias cercanas, lo que permitió establecer una base emocional y conceptual para las fases posteriores. Asimismo, se realizó una primera aproximación al modelo de Flower y Hayes,

enfocándose en la importancia de planear antes de escribir y en reconocer la escritura como un acto reflexivo. Esta fase permitió, además, generar conciencia sobre la escritura como herramienta para nombrar y comprender experiencias vinculadas con la dignidad humana.

5.2. Fase II: Intervención

La segunda fase, correspondiente a la intervención, tuvo como finalidad fortalecer las habilidades de producción escrita y promover la elaboración de textos narrativos que articulasen la reflexión social con el desarrollo lingüístico con actividades desarrolladas, como la escritura de cartas y la creación de un cuento inspirado en *Oliver Twist* adaptado al contexto colombiano, ofrecieron oportunidades para aplicar las fases de planificación, textualización y revisión del modelo cognitivo. En este contexto, la escritura se convirtió en un proceso dialógico donde las estudiantes negociaban significados, reescribían y mejoraban sus textos a partir de retroalimentación horizontal y del acompañamiento docente en calidad de facilitadora. La intervención se orientó no solo a mejorar aspectos mecánicos de la escritura, sino a vincular esta habilidad con la comprensión crítica de realidades que afectan a la niñez en el país.

5.3 Fase III: Evaluación

Finalmente, la fase de evaluación buscó integrar los aprendizajes de todo el proceso mediante la producción de una historia de vida, texto que permitió a las estudiantes narrar acontecimientos significativos relacionados con su propio desarrollo y con posibles vulneraciones de derechos. Esta fase inició con la elaboración de una línea del tiempo como estrategia de planificación, lo que posibilitó que las estudiantes organizaran cronológicamente sus recuerdos y seleccionaran los eventos más relevantes. Posteriormente, se orientó la escritura del texto aplicando las tres fases del modelo cognitivo, siempre desde el acompañamiento respetuoso del enfoque no

directivo. El proceso culminó con una revisión individualizada y la entrega digital del producto final, integrando elementos narrativos, reflexivos y visuales. Esta actividad no solo permitió evidenciar avances en coherencia, cohesión y estructura, sino también generar un espacio de afirmación personal y reconocimiento de la escritura como herramienta transformadora.

6 Organización de datos y análisis de los hallazgos

Una vez finalizada la intervención pedagógica, en este capítulo se presenta la organización y análisis de los datos recolectados durante la implementación, estructurados según las tres fases del proceso: sensibilización, intervención y evaluación. Cada una de ellas se analiza a la luz de la matriz categorial, en la que se estableció la categoría principal de escritura, junto con las subcategorías de planificación, textualización, revisión y reflexión crítica, derivadas del modelo de Flower y Hayes (1981). De esta manera, los indicadores de logro relacionados con la planificación de ideas, la coherencia y cohesión textual, y la capacidad reflexiva frente a los derechos de los niños se interpretan en función de los avances observados en los productos escritos de las estudiantes.

Para el análisis, se seleccionaron sesiones representativas de cada fase: las sesiones 2 y 4 para la fase de sensibilización, centradas en la planificación y textualización; las sesiones 5 y 6 para la fase de intervención, enfocadas en la revisión y reescritura; y la sesión 9 correspondiente a la fase de evaluación, orientada a la escritura con sentido crítico y personal. En este proceso analítico, y con el fin de preservar la identidad de las estudiantes, se emplea un sistema de codificación en el que la letra “E” seguida de un número (por ejemplo, E1, E2...) hace referencia a una estudiante en particular, mientras que la letra “G” indica producciones o intervenciones realizadas de manera grupal. Este análisis busca evidenciar cómo las estudiantes progresaron en el desarrollo de la escritura como proceso cognitivo y expresivo.

6.1 Fase de Sensibilización

La fase de sensibilización tuvo como propósito acercar a las estudiantes al proceso de escritura desde una perspectiva reflexiva y significativa, tomando como eje la comprensión de los derechos de los niños y el desarrollo de la categoría principal: escritura. Esta etapa estuvo conformada por cuatro sesiones de dos horas académicas cada una; sin embargo, para efectos del análisis se seleccionaron únicamente la segunda y la cuarta sesión, por considerarse que en ellas se evidencian con mayor claridad los avances y dificultades relacionados con los indicadores de logro. En esta fase fue posible identificar progresos en la comprensión del proceso de planificación de la escritura, la organización de ideas y la reflexión crítica en torno a los derechos de los niños.

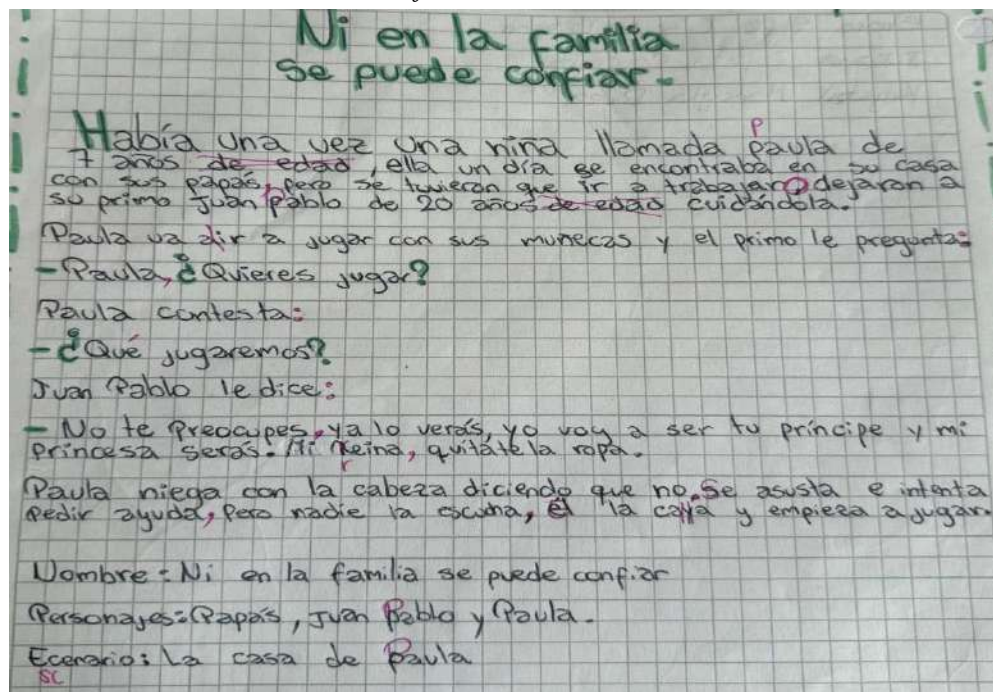
En la sesión 2, enfocada en la planificación de la escritura, se desarrolló una actividad orientada a cumplir el indicador que establece que las estudiantes comprenden y aplican la fase de planificación del modelo de Flower y Hayes, evidenciando la generación, organización y jerarquización de ideas antes de la producción textual.

Inicialmente, se recordó en qué consiste planificar dentro del proceso de escritura (generar ideas, organizarlas y establecer objetivos) y presentó las partes de una dramatización (presentación, conflicto, clímax y desenlace) como base para el trabajo posterior. Luego, las estudiantes, organizadas en grupos, trabajaron el derecho de los niños asignado (derecho a la protección frente a la explotación sexual) y planearon una dramatización que evidenciara la vulneración de dicho derecho. Como producto, se solicitó un escrito en el que se incluyera el nombre de la dramatización, los personajes, el escenario, el derecho abordado y el boceto del guion, con el fin de evidenciar de manera concreta el proceso de planificación previo a la escritura.

A partir de esta experiencia, se evidenció un avance significativo en el indicador que establece que las estudiantes comprenden el proceso de planificación según este modelo, ya que, mediante la identificación de objetivos comunicativos, la generación de ideas y la organización en esquemas, demostraron una aproximación más consciente a la construcción del texto. La observación participante y los productos escritos permitieron identificar que la mayoría logró estructurar sus dramatizaciones con una coherencia básica, aunque aún se presentaron dificultades en la delimitación y jerarquización de las ideas principales, por lo que el indicador se considera cumplido en términos de comprensión y apropiación inicial del proceso. A continuación, se presenta el trabajo de uno de los grupos de estudiantes. (Ver imagen 1)

Imagen 1

Actividad de Planificación de una dramatización



Fuente: (G4, 2025)

Como se observa en la imagen, las estudiantes consignaron por escrito las ideas que deseaban incluir en su dramatización final, organizando personajes, escenario y secuencia de acciones. Este ejercicio evidencia la puesta en práctica de la etapa inicial del proceso de escritura propuesta por Flower y Hayes, (la planificación), etapa señalada como en la que el escritor define propósitos y anticipa la estructura del texto antes de producirlo.

En este sentido, se puede afirmar que el indicador de logro se cumple en términos procesuales, ya que no hubo improvisación, sino una organización consciente que permitió articular la comprensión de los derechos de la niñez como contenido discursivo, significativo y asumir la escritura como medio de expresión y denuncia.

No obstante, si bien el proceso fue adecuado, el resultado escrito muestra aspectos que aún requieren fortalecimiento. Aunque el derecho trabajado (la protección frente a la explotación sexual) está implícito en la narración, no fue explicitado de manera directa, lo que evidencia una debilidad en la integración del referente conceptual dentro del texto.

Asimismo, persisten dificultades en aspectos formales de la escritura. Se evidencian errores en el uso de mayúsculas, especialmente en nombres propios, como ocurre con “pablo”, que debería escribirse con mayúscula al inicio. En relación con la puntuación, se observa un uso inadecuado del punto y la coma, por ejemplo, en el enunciado “Paula niega con la cabeza diciendo que no se asusta e intenta pedir ayuda pero nadie la escucha el la calla y empieza a jugar”, donde se omiten comas y un punto antes de “el la calla”, además de faltar la tilde en “el” (G4, 2025).

Estas omisiones generan oraciones demasiado extensas que dificultan la comprensión lo que indica que, si bien las estudiantes comprenden la planificación como etapa fundamental del

proceso de escritura, aún requieren acompañamiento para consolidar dicha planificación en una producción escrita estructurada.

En la sesión 4 se trabajó el indicador: “Estructurar textos escritos en torno a una idea central, conectando adecuadamente las ideas principales y secundarias”, como parte del cierre del proceso de escritura de las dramatizaciones sobre los derechos de los niños. La actividad inició con la corrección final de los guiones, incorporando las sugerencias dadas en sesiones anteriores para fortalecer la coherencia y la organización interna del texto. Posteriormente, se realizó una evaluación entre pares mediante una rúbrica, con el fin de analizar si cada dramatización mantenía unidad temática y una adecuada relación entre la idea central y los elementos secundarios.

En términos de logro, se evidenció que la mayoría de los grupos estructuró sus textos alrededor de una idea central clara, conectando de manera lógica las acciones y diálogos. Por lo que el indicador se considera alcanzado de manera satisfactoria, aunque aún se presentaban algunos errores. A modo de ilustración de lo expuesto, se presenta el trabajo de uno de los grupos del proceso realizado y de la forma en que se estructuró el texto en torno a una idea central. (Ver imagen #2)

Imagen 2

Actividad: escribir una dramatización

Historia:

En una escuela que era color gris, las personas eran muy calladas y muy apagadas; en esa escuela estudiaba un niño llamado Julián de 17 años, que poseía una sonrisa brillante y con una mirada que escondía mil colores. Julián desde pequeño sabía que no tenía o no sentía atracción hacia las mujeres, Julián estaba enamorado de Tamas un niño con rizos revueltos y los brazos manchados de acuarela.

Usa conectores entre párrafos

Julián un día tenía la decisión de declararse a Tamas con una carta. Julián le entrega la carta y a los días siguientes los compañeros de Julián se empezaron a burlar de él mirándolo feo y diciéndole "maricón". Julián después de eso dejó de ser el niño sonriente que era antes. Hasta que un día Julián estaba en el parque y llegó Tamas y le dio un lienzo y unas acuarelas y le dijo "no dejes que nadie opaque los colores que tienes".

Después Julián tomó la decisión de no esconderse más y demostrar lo que siente y como es.

Fuente: (G2, 2025)

Sin embargo, aunque las estudiantes habían pasado por las fases de planificación, redacción y revisión, no todas lograron cumplir completamente con el objetivo de entregar una dramatización estructurada conforme a lo explicado en clase. En varios casos predominó una narración continua más cercana al relato, que al género dramático. Esto se evidencia en fragmentos como el de G2 que dice lo siguiente: "En una escuela que era color gris, las personas eran muy calladas y muy apagadas; en esa escuela estudiaba un niño llamado Julián", donde se describe una historia de manera narrativa y no mediante diálogos o acotaciones como se había solicitado.

Asimismo, en el texto de G2 persisten algunos errores ortográficos y dificultades en el uso de signos de puntuación. Por ejemplo, aparecen oraciones extensas con escasa segmentación, como en el fragmento "Julián le entrega la carta y a los días siguientes los compañeros de Julián se empezaron a burlar de él mirándolo feo y diciéndole 'maricón'", donde se evidencia una falta de pausas y separación adecuada entre ideas.

Vale la pena notar que la expresión “maricón” aparece en el relato como una palabra usada por algunos niños para matonear a otro. Esto evidencia cómo ciertos términos se utilizan para agredir o excluir, por lo que resulta importante reflexionar sobre el lenguaje y promover formas de trato más respetuosas en el entorno escolar.

Esto indica que, si bien hubo avances en el proceso de escritura, el indicador no se alcanzó de manera plena, ya que el texto no se estructura completamente como una dramatización y aún presenta dificultades formales en la escritura.

6.1 Fase de Intervención

La fase de intervención se orientó al fortalecimiento de las habilidades de producción escrita, promoviendo que las estudiantes elaboraran textos narrativos que relacionaran la reflexión social con el desarrollo de competencias lingüísticas. Esta fase se desarrolló a lo largo de varias sesiones de trabajo; no obstante, para el análisis se retomaron únicamente la quinta y la sexta sesión, debido a que en ellas se evidencian con mayor claridad los procesos de construcción, revisión y mejora de los textos producidos por ellas.

Durante esta etapa se propusieron actividades como la escritura de cartas y la creación de un cuento inspirado en *Oliver Twist*, adaptado al contexto colombiano, con el propósito de vincular la escritura con problemáticas que afectan a la niñez. Estas actividades permitieron poner en práctica las etapas de planificación, textualización y revisión planteadas en el modelo cognitivo de la escritura.

Por su parte, la sesión 5 se propuso trabajar la planificación de una carta a partir de la relación entre los derechos de los niños y algunos testimonios del libro *Desterrados* de Alfredo Molano (2001). Esta actividad buscó, además, fortalecer el indicador de logro relacionado con la

capacidad de relacionar ideas mediante el uso de conectores y recursos discursivos que permitan mantener consistencia en el discurso escrito.

Para ello, se leyeron diferentes capítulos e historias relacionadas con el desplazamiento y las consecuencias del conflicto armado. Asimismo, y en coherencia con la temática de crónicas narrativas relacionadas con el conflicto, la docente en formación llevó un texto adicional que se alineaba con el tema y con el tipo de relatos trabajados: la crónica *Ese gol de cabeza fue de mi papá*, publicada en El Espectador (2018), la cual generó un fuerte impacto en las estudiantes debido a la crudeza de la historia y a su desenlace.

La clase inició con un conversatorio sobre lo que las estudiantes conocían acerca del desplazamiento y cómo esta problemática ha afectado a numerosas familias en el país. Posteriormente, se realizó una lluvia de ideas en la que compartieron experiencias propias, familiares o cercanas. Después, eligieron un personaje del libro al cual podrían dirigir su carta. Durante la sesión también se presentó y explicó la estructura básica de una carta (saludo, desarrollo del mensaje y despedida), con el fin de orientar la organización del texto que debían producir.

No obstante, la sesión no se desarrolló exactamente como se había previsto. De manera inesperada, las estudiantes se mostraron profundamente motivadas por el tema y por el formato de texto que debían producir (la carta), lo que llevó a que, dentro de la misma clase, avanzaran no solo en la planificación, sino también en las fases de redacción y revisión del proceso de escritura. Este entusiasmo produjo resultados sorprendentes, ya que muchas de las cartas evidenciaron altos niveles de empatía y sensibilidad frente a las experiencias de desplazamiento y al impacto que el conflicto armado ha tenido en miles de familias en Colombia.

En varios fragmentos se observa cómo las estudiantes intentan ponerse en el lugar de las víctimas del conflicto armado y reconocer el dolor asociado a la pérdida y al desplazamiento. Por ejemplo, E22 escribe: “yo ya sé cómo se siente perder a una persona y, sé muy fuerte tú no estás sola y puedes contar con mi apoyo”. En este fragmento se evidencia cómo la estudiante establece una relación entre su experiencia personal y la situación del personaje, articulando ambas ideas dentro de un mismo mensaje de apoyo. Asimismo, en otra carta se puede leer: “lo que viviste fue terrible perder a tu padre y a tu tío porque trataron de defender a tu pueblo es algo sumamente lamentable”, donde E8 conecta los hechos narrados con una valoración emocional que refuerza la coherencia del discurso.

De manera similar, E14 expresa: “al escuchar tu historia es algo sumamente terrible, no pude evitar sentir tristeza cuando escuché lo que viviste”. En este caso, la estudiante articula la experiencia de lectura con su reacción emocional, lo que evidencia cómo las ideas se enlazan para construir un mensaje coherente frente a la situación narrada.

No obstante, aunque el contenido evidencia una alta carga empática y un intento por relacionar las ideas dentro del discurso, en algunos casos persisten dificultades en aspectos formales de la escritura. Por ejemplo, se observan problemas en el uso de mayúsculas iniciales, así como oraciones extensas enlazadas principalmente mediante la conjunción “y”, lo que genera cierta saturación en la secuencia de ideas. Estas situaciones sugieren la necesidad de fortalecer el uso de conectores y la organización de las oraciones para mejorar la cohesión textual en futuras producciones.

En la sesión 7 se trabajó la planificación de un cuento inspirado en la historia de *Oliver Twist* y adaptado al contexto colombiano actual. Inicialmente, las estudiantes observaron la película y posteriormente participaron en un conversatorio sobre las problemáticas sociales presentes en la

historia, como el abandono, la pobreza y la vulneración de los derechos de la niñez. Luego se presentó brevemente la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace) y se realizó una lluvia de ideas sobre cómo podría situarse esta historia en la realidad colombiana. Finalmente, las estudiantes realizaron la planificación de su propio cuento mediante el diligenciamiento de un formato guía diseñado por la docente en formación, en el cual organizaron elementos como el título, los personajes, el lugar, el conflicto y el posible desenlace.

Esta actividad se relaciona con el indicador, evalúa críticamente la organización de sus escritos y realiza ajustes para garantizar un flujo lógico de las ideas, ya que el formato permitió a las estudiantes reflexionar sobre la organización de los acontecimientos y estructurar de manera lógica los elementos de su historia antes de la escritura del texto.

A partir de los formatos diligenciados se evidencia que la actividad favoreció el desarrollo del indicador ya que las estudiantes lograron anticipar la estructura de sus relatos y organizar los acontecimientos de manera secuencial antes de la escritura del cuento. El formato de planificación permitió que reflexionaran sobre la relación entre los distintos elementos narrativos (personajes, contexto, conflicto y desenlace) y cómo estos se articulan para dar coherencia a la historia.

En los textos, se observa que las estudiantes identifican y organizan el conflicto central del relato, relacionándolo con la vulneración de derechos de la niñez, aspecto trabajado durante la clase.

En uno de los cuentos E9 relata que “los padres la maltratan y es prácticamente el ama de la casa”, situación que se vincula explícitamente con el derecho a la protección contra los malos tratos. En otro escrito E5 sitúa su texto en el ámbito escolar, cuando menciona que el

protagonista enfrenta dificultades al llegar a un nuevo colegio debido a su condición económica, señalando incluso que se vulnera el derecho a la educación en Enrique.

De manera complementaria, en otro de los ejercicios E23 plantea que la protagonista “enfrenta la pérdida de la mamá y abuso de sus compañeros”, lo cual se relaciona con el derecho a la protección contra los malos tratos. Estos fragmentos evidencian que las estudiantes no solo identifican un problema narrativo, sino que lo relacionan con una problemática social y con un derecho específico, lo cual demuestra un proceso de reflexión previa sobre el sentido de la historia.

Asimismo, la organización de los acontecimientos dentro de la estructura narrativa muestra que las estudiantes logran establecer una secuencia lógica entre el inicio, el nudo y el desenlace. En uno de los ejercicios, E9 en el inicio, contextualiza al personaje al señalar que “Valentina es una niña que vive en Las Cruces, un barrio que enfrenta desafíos como la pobreza y la inseguridad”, lo cual prepara al lector para comprender el conflicto que se desarrolla posteriormente. En el nudo E9 profundiza en la situación problemática cuando se menciona que “le pegan sus padres por hacer los deberes del colegio y la maltratan más”, y finalmente se plantea una posible resolución cuando menciona “una vecina se da cuenta y lo dice al bienestar familiar”.

De manera similar, otro de los ejercicios E5 plantea como inicio “cuando Enrique llega a su nuevo colegio”, desarrolla el conflicto cuando un compañero le dice “que no debería estudiar en ese colegio porque no tiene plata”, y concluye señalando que “se resuelve gracias a comunicarse bien”.

En otro de los escritos, también se evidencia esta organización narrativa. Allí E23 plantea como inicio que “Alicia comienza recién nacida con su mamá [...] pudo ver la muerte de su mamá”, situación que introduce el contexto de vulnerabilidad del personaje. Posteriormente, en el desarrollo del conflicto se mencionan dificultades relacionadas con “no tener a su mamá y no tener amigos”, lo cual permite profundizar en las problemáticas que enfrenta la protagonista. Finalmente, en el desenlace se propone que la historia termina cuando la protagonista decide no permanecer en silencio frente a las agresiones, lo que se refuerza en el mensaje final del cuento: “de no quedarse callado por si nos tocan, por si nos maltratan decirle a sus padres”. Esta organización muestra que la estudiante logra anticipar el desarrollo del relato y proyectar un mensaje claro, aspecto que contribuye a la coherencia global de la narración.

Estos ejemplos permiten observar que los ejercicios evidencian avances en el indicador de logro, ya que las estudiantes logran evaluar y organizar sus ideas antes de iniciar la escritura, estructurando los elementos del relato de manera lógica y coherente. De esta manera, la actividad no solo promovió la reflexión sobre la organización del texto, sino que también fortaleció una habilidad clave del proceso de escritura: la planificación consciente de las ideas, aspecto central para la producción de textos con sentido y coherencia.

En este sentido, y en contraste con las dificultades evidenciadas en la fase de sensibilización (particularmente en la organización de las ideas y algunos aspectos formales de la escritura), en esta fase de intervención se reconoce un avance en la estructuración de los textos y en la relación lógica entre sus elementos.

Estos progresos no se presentan de manera aislada, sino que responden a la forma en que las planeaciones fueron diseñadas e implementadas, siguiendo los principios del modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981). En efecto, la incorporación intencionada de actividades centradas en

la planificación, la textualización y la revisión permitió que las estudiantes fortalecieran progresivamente el control sobre sus procesos de escritura, lo cual se evidencia en una mayor coherencia, en la organización secuencial de los textos y en la articulación entre las problemáticas sociales y los derechos de la niñez en sus producciones escritas.

6.3 Fase de Evaluación

La fase de evaluación tuvo como propósito cerrar el proceso pedagógico mediante la producción de una historia de vida, en la cual las estudiantes integraron los aprendizajes desarrollados a lo largo de las clases. Esta etapa se centró en una sesión final que permitió evidenciar con mayor claridad los resultados del proceso y la apropiación de las estrategias de escritura trabajadas previamente.

En esta sesión se trabajó el indicador “Construye narrativas que respondan a una secuencia temporal, causal o jerárquica de acuerdo con el propósito del texto”, a través de la escritura de la historia de vida en la fase de textualización del modelo de Flower y Hayes. La actividad buscó que las estudiantes transformaran la planeación realizada en sesiones anteriores en un relato coherente, integrando aspectos como la planificación de la escritura, la estructura narrativa y la reflexión sobre los derechos de los niños.

De esta manera, las estudiantes organizaron y narraron acontecimientos significativos de su vida desde su propia perspectiva, lo que permitió que la actividad se convirtiera en un espacio para dar voz a sus experiencias y reflexionar sobre situaciones en las que han percibido vulneraciones de sus derechos en contextos familiares, sociales o escolares.

En este punto, es importante precisar que, dado el carácter sensible de las experiencias narradas (muchas de ellas relacionadas con vivencias personales de vulneración de derechos), el

análisis se realizó garantizando la confidencialidad y la protección de la identidad de las estudiantes. Por esta razón, no se presentan citas textuales de sus escritos. En su lugar, se recurre al parafraseo de los fragmentos analizados, con el fin de salvaguardar su dignidad y sus derechos, evitando la exposición directa de situaciones que, en muchos casos, implican experiencias de alta carga emocional.

Posteriormente se realizó una actividad de análisis del modelo narrativo, en la que se entregó a las estudiantes la historia de vida de la docente dividida en fragmentos desordenados. En pequeños grupos debían organizar el relato identificando las partes que componen una historia de vida (introducción, desarrollo y cierre), y subrayar los momentos en los que se evidenciaban derechos de los niños vulnerados. Luego se socializaron las respuestas con el grupo, permitiendo reflexionar sobre la estructura del relato y su relación con las experiencias personales.

En la actividad central de escritura, cada estudiante redactó su propia historia de vida en primera persona, apoyándose en la línea del tiempo elaborada en la fase de planeación desarrollada en clases anteriores. Durante este proceso buscaron organizar sus experiencias de forma coherente, incorporando reflexiones sobre situaciones vividas en diferentes entornos y su relación con los derechos de la niñez.

A partir de las historias de vida elaboradas por las estudiantes, se evidencia que el indicador “Construye narrativas que respondan a una secuencia temporal, causal o jerárquica de acuerdo con el propósito del texto” se cumplió de manera satisfactoria, ya que lograron organizar sus experiencias personales siguiendo un orden cronológico y estableciendo relaciones claras entre los acontecimientos vividos.

En primer lugar, en los relatos se observa, una organización temporal en la que las estudiantes estructuran sus historias a partir de momentos significativos de su vida. Por ejemplo, E20 inicia situando el origen de su historia: “Nací el 16 de abril de 2011 en Bogotá hospital de la Victoria”, y posteriormente desarrolla su relato mediante marcas temporales claras como “En 2015 fue mi primera caída”, “En 2021 mi papá se separó de mi mamá”, lo que permite evidenciar una secuencia cronológica que guía al lector a través de los distintos momentos de su vida.

En otro caso, se presenta una estructura similar cuando E32 señala: “Nací el 21 de julio de 2011[...] Mis papás se separaron cuando era chiquita”, y continúa narrando hechos posteriores como el viaje de su padre, la mudanza y los cambios escolares, mostrando así una progresión temporal organizada.

Asimismo, se evidencia la construcción de relaciones causales entre los hechos narrados, lo cual fortalece la coherencia del texto. En uno de los relatos se establece claramente esta relación cuando E32 afirmó: “Mi papá se separó de mi mamá ya que había muchos problemas”, conectando la causa con la consecuencia. De igual manera, E20 expresa: “Decidí vivir con mi papá ya que mi mamá me pegaba a cada rato”, lo que muestra cómo los acontecimientos influyen en sus decisiones personales. En otro fragmento de E13 se observa una relación similar cuando la estudiante menciona: “Mi papá se fue a Panamá me dio muy duro la noticia, lloraba por las noches”, evidenciando cómo un hecho específico genera una reacción emocional en la narradora.

De manera más significativa, los relatos también integran situaciones relacionadas con la vulneración de derechos, las cuales se articulan dentro de la secuencia narrativa y aportan profundidad al texto. Por ejemplo, E20 refiere una experiencia de abuso por parte de una figura cercana, destacando la confusión inicial frente a lo ocurrido y el impacto emocional que esto

generó posteriormente, así como la falta de credibilidad por parte de un adulto al momento de comunicarlo. Este fragmento evidencia no solo la gravedad de la situación, sino también cómo este hecho se configura como un punto de quiebre dentro de la narración.

En otro caso, E32 alude a una situación de abuso ocurrida en el entorno familiar, en la que varias menores se vieron afectadas y experimentaron temor de comunicar lo sucedido, lo que muestra cómo la estudiante logra organizar la experiencia en una secuencia que incluye el acontecimiento, la reacción emocional y las consecuencias posteriores.

Asimismo, en otro relato E13 identifica una situación de vulneración asociada al acoso por parte de una persona cercana, la cual es incorporada dentro de una serie de eventos significativos en la vida de la estudiante. Estas narraciones evidencian que las estudiantes no solo organizan cronológicamente los hechos, sino que también seleccionan y jerarquizan aquellos acontecimientos que han tenido mayor impacto en su desarrollo personal, integrando experiencias complejas dentro de una estructura narrativa coherente.

Finalmente, se identifican cierres reflexivos que le dan sentido a la narración, permitiendo articular los acontecimientos con aprendizajes personales. Por ejemplo, E20 concluye: “ya me siento mejor con lo que me pasó y seguiré siempre para adelante”, mientras que E32 reflexiona: “Debo de confiar más en mis papás y valorarlos mucho”. De igual forma, en el relato de E13 se evidencia un cierre más elaborado cuando se afirma: “escribir esta historia me hace recordar todo lo que he vivido y me doy cuenta de cuánto he crecido”. Estos fragmentos muestran que las estudiantes logran cerrar sus narraciones retomando su experiencia y dándole un significado personal.

En esta fase, más allá de la organización estructural del relato, se evidencia un avance importante en la forma en que las estudiantes construyen su voz dentro del texto y en la manera en que logran darles sentido a sus experiencias. A diferencia de momentos anteriores, la escritura ya no se limita únicamente a contar hechos en orden, sino que empieza a mostrar una intención más clara de explicar, interpretar y comprender lo vivido. Es decir, no solo narran lo que pasó, sino que también expresan cómo se sintieron, qué pensaron frente a esas situaciones y qué aprendizajes pueden extraer de ellas.

En este sentido, las producciones escritas no se quedan solo en una secuencia temporal o en la relación causa–efecto entre los acontecimientos, sino que incorporan una dimensión reflexiva que permite entender la experiencia como algo que tiene significado para quien escribe. Esto se hace visible en la forma en que las estudiantes conectan distintos momentos de su vida, seleccionan los hechos que consideran más importantes y les dan un cierre que refleja una postura personal frente a lo vivido.

Este avance es entendible a partir de la articulación entre el modelo guiado de Flower y Hayes con el modelo pedagógico no directivo de Carl Rogers, pues, por un lado, el clima de confianza, escucha y respeto otorgó a las estudiantes la posibilidad de sentirse seguras para expresar vivencias personales. En consonancia con un enfoque no directivo, se propicia que el aprendizaje sea más efectivo cuando el estudiante está en el centro de atención y el profesor se transforma en facilitador, creando un ambiente de aceptación, empatía y sin juicios (Rogers, 1969). Esto provocó que las estudiantes pudieran reconocer el valor de sus propias vivencias, abordarlas desde la reflexión y transformarlas en contenido significativo para sus escritos.

Sin la presión de una evaluación que se centrara sólo en el error.

En este sentido, la escritura dejó de percibirse como una actividad estrictamente académica para convertirse en un medio de expresión personal, en el que cada estudiante tuvo la posibilidad de organizar, reinterpretar y dar sentido a su experiencia. Este proceso favoreció no solo la producción de textos más auténticos, sino también una mayor implicación emocional y cognitiva frente a lo que se escribía.

Al mismo tiempo, la separación de proceso de escritura en fases desde el modelo Flower y Hayes (1981), les proporcionó un conjunto de instrumentos prácticos para organizar sus pensamientos y redactar. La planificación posibilitó prever y ordenar los sucesos a narrar; la textualización ayudó a elaborar estos contenidos de un modo más claro y coherente; y la revisión permitió volver sobre el texto para corregirlo, mejorarlo y fortalecer su sentido global. Así, la interacción entre un contexto didáctico centrado en la estudiante y una organización transparente del proceso de escritura condujo a textos más organizados, reflexivos y profundos.

7 Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito analizar los efectos de la implementación del modelo cognitivo de Flower y Hayes en el fortalecimiento de la escritura de las estudiantes del grado 804 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. A partir del proceso desarrollado, es posible afirmar que sí se evidenció un mejoramiento en la escritura, aunque este no se limita únicamente a aspectos formales, sino que implica una transformación más profunda en la manera en que las estudiantes comprenden, asumen y viven el acto de escribir.

En relación con la pregunta de investigación se concluye, que el modelo cognitivo de Flower y Hayes favoreció principalmente el proceso escritural, permitiendo que, las estudiantes reconocieran la escritura como un proceso que implica pensar, organizar y tomar decisiones antes

de producir un texto. Este avance, marcó un tránsito importante desde una escritura más intuitiva hacia una escritura más consciente y estructurada. Asimismo, se evidenciaron progresos en la coherencia, la cohesión y algunos aspectos formales, particularmente a través de la revisión y la reescritura, aunque estos aún requieren fortalecimiento.

Sin embargo, uno de los hallazgos más significativos del proceso no se encuentra únicamente en estos avances cognitivos, sino en la comprensión de que la escritura no puede reducirse a una habilidad técnica. Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en el desarrollo de múltiples habilidades académicas, priorizando la estructura, la corrección y el cumplimiento de estándares, no obstante, esta investigación permite evidenciar que cuando se logra comprender las necesidades emocionales de las estudiantes y su dimensión psicológica, los procesos de enseñanza, particularmente en la pedagogía del lenguaje, pueden ser mucho más asertivos y significativos.

En este sentido, uno de los principales retos del proceso estuvo relacionado con la motivación hacia la escritura, lo que llevó a replantear las dinámicas tradicionales del aula. La implementación de estrategias orientadas a generar comodidad, confianza y cercanía como permitir el uso de música o flexibilizar el espacio físico no solo favoreció la participación, sino que evidenció que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante se siente reconocido en su individualidad. Esta experiencia dialoga directamente con el enfoque de Carl Rogers, en la medida en que confirma que un ambiente basado en la empatía, la aceptación y la escucha activa no es un elemento accesorio, sino una condición fundamental para que el aprendizaje ocurra de manera significativa.

En relación con los objetivos específicos, se logró en primer lugar, identificar las dificultades y fortalezas en la escritura, reconociendo limitaciones en la organización de ideas y en aspectos

formales, pero también una disposición progresiva hacia la construcción de textos con sentido. En segundo lugar, se evidenció que la implementación del modelo de Flower y Hayes tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de planificación, textualización y revisión, fortaleciendo la conciencia sobre el proceso escritural. Finalmente, se observó un avance en la producción de textos con mayor carga reflexiva, en los que las estudiantes lograron articular sus ideas en torno a problemáticas sociales, particularmente aquellas relacionadas con la vulneración de los derechos de los niños.

Ahora bien, el aporte más relevante del estudio se encuentra en la categoría emergente: la escritura como espacio de expresión emocional y resignificación de experiencias. A lo largo del proceso, se identificó que muchas de las situaciones de vulneración de derechos que emergían en los textos no eran únicamente construcciones ficticias, sino que, en varios casos, estaban vinculadas con experiencias reales de las estudiantes. Inicialmente, estas situaciones se presentaban de manera mediada, a través de cuentos o dramatizaciones; sin embargo, progresivamente fueron adquiriendo un carácter más personal y directo en las narraciones autobiográficas.

Este hallazgo permite interpretar que la escritura funcionó como un proceso progresivo de apertura emocional terapéutica, en el que las estudiantes encontraron un medio para denunciar experiencias que, en muchos casos, permanecen silenciadas en otros espacios. En este punto, cobra sentido la intuición que orientó esta investigación: que las situaciones de abuso y vulneración de derechos pueden ser más frecuentes de lo que comúnmente se reconoce en el contexto escolar. La escritura, en este caso, no solo permitió visibilizar estas realidades, sino también comprender la profundidad de las experiencias que atraviesan las estudiantes.

A la luz de los planteamientos de Pennebaker (1997) este proceso puede entenderse como una forma en la que la escritura permite organizar, procesar y dar sentido a experiencias emocionales complejas, transformando vivencias fragmentadas en relatos con coherencia y significado. De este modo, la escritura no solo cumple una función comunicativa, sino que se configura como un espacio en el que las estudiantes pueden elaborar, comprender y resignificar lo vivido.

En consecuencia, si bien el modelo de Flower y Hayes (1981) fue fundamental para estructurar el proceso de escritura, los resultados evidencian que resulta insuficiente si no se articula con la dimensión emocional del sujeto que escribe. Es precisamente en la intersección entre el proceso de escritura y la emoción donde se generan los avances más significativos, ya que la implicación emocional no solo motiva la participación, sino que también profundiza la calidad de las producciones escritas. Así, la escritura deja de ser un ejercicio mecánico para convertirse en un acto cargado de sentido.

Finalmente, como investigadora y docente en formación, esta experiencia permitió comprender que cada estudiante es un universo complejo, atravesado por vivencias, emociones y contextos que influyen directamente en su manera de aprender, de relacionarse con el conocimiento y de expresarse a través de la escritura. Esta idea, que en la teoría puede parecer evidente, adquirió un sentido real en el aula, al evidenciar cómo detrás de cada producción escrita existía una historia, una experiencia o una emoción que, en muchos casos, no había tenido un espacio para ser nombrada.

Por encima de las teorías y modelos que se debían aplicar, todo este proceso se tradujo en aprender a escuchar, a ver bien y a tratar de entender lo que se manifestara en el aula, ya sabiendo que tal vez eso no iba a estar entre lo planeado. En múltiples ocasiones, lo más significativo del proceso no estuvo en el cumplimiento de una actividad específica, sino en

aquello que surgía de manera espontánea: relatos, silencios, emociones o experiencias que transformaban el sentido mismo de la clase. Eso implicó repensar el control en el aula y comprender que hay momentos en que enseñar no necesariamente significa conducir cada minuto, sino también tener la capacidad de saber cuándo dejar que el proceso tome otros rumbos.

Asimismo, esta experiencia permitió cuestionar las prácticas tradicionales de la escuela, que durante mucho tiempo se han centrado en la estandarización del aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas descontextualizadas, dejando en un segundo plano la dimensión emocional de los estudiantes.

En contraste, el proceso desarrollado evidenció que cuando se reconoce la subjetividad del estudiante y se comprenden sus necesidades emocionales y su realidad psicológica, la intervención pedagógica se vuelve más pertinente, más humana y, sobre todo, más efectiva. En este sentido, la enseñanza de la escritura no puede limitarse a la corrección de errores o al cumplimiento de estructuras, sino que debe abrir espacios para que los estudiantes se reconozcan en lo que escriben.

Desde esta perspectiva, la investigación no solo confirmó la pertinencia del modelo de Flower y Hayes como herramienta pedagógica clara y funcional para orientar el proceso de escritura, sino que también evidenció sus límites cuando se aborda de manera aislada. Si bien este modelo permitió organizar el proceso escritural y fortalecer habilidades específicas, fue necesario complementarlo con enfoques como el de Rogers, que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo y reconocen la importancia de un ambiente basado en la empatía, la aceptación y la confianza.

En consecuencia, esta experiencia deja como aprendizaje que la enseñanza de la escritura no puede entenderse únicamente como un proceso técnico o académico, sino como una práctica profundamente humana, en la que confluyen lo cognitivo y lo emocional. Como docente en formación, esto implica asumir una postura más sensible y consciente frente a lo que ocurre en el aula, entendiendo que cada actividad puede convertirse en una oportunidad no solo para aprender a escribir mejor, sino también para escuchar, comprender y acompañar las realidades de las estudiantes.

8 Anexos

8.1 Prueba Diagnóstica



PRUEBA DIAGNÓSTICA

1. Nombres y apellidos:

2. Fecha de nacimiento: _____ 3. Curso: _____

- A continuación, encontrarás un fragmento del libro *Oliver Twist* de Charles Dickens. Lee con atención el texto, ya que será necesario para responder las preguntas del 1 al 6.

Charles Dickens: (1812-1870)

Nacido el 7 de febrero de 1812 en Portsmouth, es considerado el más famoso de los escritores de la época victoriana en Inglaterra, así como uno de los indudables clásicos universales de la literatura.

Oliver Twist

Las autoridades de la parroquia, llevando la magnanimidad y la humanidad hasta el exceso, resolvieron que Oliver fuera enviado a una sucursal sita tres millas de distancia, donde veinte o treinta niños, infractores de las leyes de los pobres, pasaban los días revolcándose por el suelo, seguros de no sufrir indigestiones y libres de las incomodidades del vestido, bajo la vigilancia maternal de una anciana, que recibía a los delincuentes a razón de siete peniques y medio semanales por cabeza. Ahora bien: siete peniques y medio semanales bastan y sobran para proporcionar a un niño siete días de dieta. Por la suma mencionada pueden comprarse muchas cosas para llenar su estómago, y hasta para producirle indigestiones, y como la vieja era mujer tan prudente como experimentada, y sabía muy bien lo que a los niños convenía, y más todavía lo que convenía a ella misma, reservaba para sí la mayor parte del socorro pagado por la parroquia, reduciendo a sus queridos pupilos a un régimen alimenticio más exiguo que el del establecimiento en que Oliver había nacido. [...] Precisamente cuando el niño había conseguido subsistir con la porción más microscópica posible de alimento, hacía la fatalidad, de cada diez casos ocho, que un enfriamiento se llevase al pequeño, si éste no se ahogaba por casualidad en cualquier estanque, o perecía por descuido en un incendio.

Tomado de:

Dickens, C. (1839). *Oliver Twist* (Vol. III). Londres: English Oxford LIBRARY. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Charles%20Dickens%20Aventuras%20de%20Oliver%20Twist%20Espa%C3%B1ol.pdf

- Después de la lectura, responde las preguntas que siguen. Estas preguntas están diseñadas para evaluar tu comprensión del texto. Tómate tu tiempo para pensar en tus respuestas y justifica tus ideas cuando sea necesario.

1. **¿Qué decisión toman las autoridades de la parroquia respecto a Oliver?**

- A) Lo dejan en la casa de trabajo.
- B) Lo envían a una sucursal a tres millas de distancia.
- C) Lo adoptan en una familia.
- D) Le dan libertad.

2. **¿Cuánto recibe la anciana a cargo de los niños por cada uno de ellos?**

- A) Siete peniques y medio semanales.
- B) Cuatro peniques y medio semanales.
- C) Diez peniques semanales.
- D) Un chelín semanal.

- Para las siguientes preguntas, escribe tu respuesta en 30 a 50 palabras, justificando tu respuesta. Asegúrate de explicar claramente tus ideas.
-

3. **¿Qué puedes decir sobre la calidad de vida de los niños en la sucursal mencionada? Explica tu respuesta.**

1. ¿Por qué la anciana decide reservar para sí la mayor parte del socorro pagado por la parroquia? Explica tu respuesta.

2. ¿Qué derechos infantiles crees que están siendo vulnerados en el contexto descrito en el fragmento? Explica tu respuesta.

1. ¿Qué acciones crees que deberían implementarse para garantizar el bienestar de los niños en situaciones como la de Oliver? Explica tu respuesta.

8.2 Ficha Sociodemográfica



Información acerca de ti

1. Nombres y apellidos: _____

2. Fecha de nacimiento: _____

3. Curso: _____

4. Sexo: F ___ M ___ N.B ___

5. ¿En qué localidad vives?:

- | | |
|--|---|
| ☐ Usaquén | ☐ Suba |
| ☐ Chapinero | ☐ Barrios Unidos |
| ☐ Santa Fe | ☐ Teusaquillo |
| ☐ San Cristóbal | ☐ Los Mártires |
| ☐ Usme | ☐ Antonio Nariño |
| ☐ Tunjuelito | ☐ Puente Aranda |
| ☐ Bosa | ☐ La Candelaria |
| ☐ Kennedy | ☐ Rafael Uribe Uribe |
| ☐ Fontibón | ☐ Ciudad Bolívar |
| ☐ Engativá | ☐ Sumapaz |

6. ¿En qué barrio vives?: _____

7. ¿Qué estrato eres?

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6

8. ¿Con quién vives? (puedes marcar varios recuadros)

- ☐ Papá
☐ Mamá
☐ Hermanos
☐ Abuelos
☐ Otro: _____

9. ¿Cuándo haces tareas, las haces...?

- ☐ Solo
☐ Te ayuda tu papá
☐ Te ayuda tu mamá
☐ Te ayuda tu hermano/a (s)
☐ Otro: _____

10. ¿Qué nivel educativo tiene tu padre?

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Primaria | ☐ Tecnólogo |
| ☐ Secundaria | ☐ Profesional |
| ☐ Técnico | ☐ Posgrado |

11. ¿Qué nivel educativo tiene tu madre?

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Primaria | ☐ Tecnólogo |
| ☐ Secundaria | ☐ Profesional |
| ☐ Técnico | ☐ Posgrado |

Información acerca de tus gustos

1. Asigna una puntuación a cada una de las siguientes asignaturas, en donde 10 es la que más te gusta y 1 la que menos te gusta

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemáticas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Química	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biología	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Física	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Legua castellana	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Inglés	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Artes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Educación física	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ética	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?

- | | |
|--|---|
| ☐ Escuchar música | ☐ Dibujar, pintar |
| ☐ Ver películas, series, etc. | ☐ Escribir (diarios, poemas, cuentos, historias) |
| ☐ Ver videos en YouTube | ☐ Conversar con amigos |
| ☐ Revisar las redes sociales | ☐ Cantar |
| ☐ Leer | ☐ Bailar |
| ☐ Jugar videojuegos | ☐ Practicar algún deporte |

3. Cuando alguien de tu salón te "cae mal", tú....

- ☐ Buscas la manera de ridiculizarlo
☐ Haces de cuenta que no existe
☐ Lo evitas
☐ Lo tratas mal (groserías, golpes, etc.)
☐ Lo tratas de manera respetuosa
☐ Otra: _____

4. En una escala del 1 al 5 ¿qué tan fácil o difícil es que una persona nueva entre a tu círculo de amigos?

Muy fácil ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy difícil
 1 2 3 4 5

5. Cuando alguien es diferente a ti...

- ☐ Te cae mal
☐ Intentas conocerlo
☐ Lo ignoras

6. ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

- ☐ Leer
- ☐ Escribir
- ☐ Presentaciones orales
- ☐ Talleres, guías
- ☐ Jugar
- ☒ Otra _____

7. Cuando lees, ¿lo haces por...?

- ☐ Gusto
- ☐ Cumplir con la tarea
- ☐ Aprender nuevas cosas

8. ¿Qué prefieres leer?

- ☐ Novelas
- ☐ Cuentos
- ☐ Poesía
- ☐ Cómic
- ☐ Webtoons

9. ¿Qué género te gusta más para leer?

- ☐ Ciencia ficción y fantasía
- ☐ Terror
- ☐ Aventuras
- ☐ Histórico
- ☐ Realista
- ☐ Otro _____

10. ¿Has leído alguna obra (cuento, novela, poema) de literatura colombiana? ¿Cuál?

12. De los siguientes derechos de los niños cuales son los que tu ejerces en tu día a día. (puedes marcar varios recuadros)

- ☐ Identidad
- ☐ Supervivencia y desarrollo
- ☐ libertad de expresión
- ☐ La educación
- ☐ Protección de la intimidad
- ☐ Protección contra los malos tratos
- ☐ La salud y los servicios sanitarios
- ☐ Orientación de los padres y madres
- ☐ Nombre y nacionalidad
- ☐ Identidad
- ☐ Protección frente a la explotación sexual
- ☐ No al trabajo infantil

13. ¿Qué derecho crees que es más importante para ti? (Marca solo uno)

- ☐ Derecho al ocio y la cultura
- ☐ Derecho al acceso a una información adecuada
- ☐ Derecho a no ser separado de los padres
- ☐ Derecho a la no discriminación

14. ¿Cuál de estos derechos consideras que debería ser más conocido por los niños? (Marca solo uno)

- ☐ Derecho a la educación
- ☐ Derecho a la protección de la intimidad
- ☐ Derecho a la no discriminación
- ☐ Derecho a la protección contra los malos tratos

¡Gracias!



Referencias

- Cassany, D. (1987). *Decribir el escribir*. Barcelona: Paidós comunicación.
- ICBF. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia: ley 1098 de 2006*. Bogotá: Oficina de Comunicaciones y Atención al Ciudadano ICBF.
- ONU . (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Asamblea General de las Naciones Unida.
- ONU. (2015). *Centro de Información de la ONU*. Obtenido de Centro de Información de la ONU: <https://www.cinu.mx/modelos/organizando-tu-modelo/>
- UNICEF. (1989). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General.
- Ministerio de educación. (2021). *Informe de resultados históricos prueba Saber*. Colombia: Ministerio de educación. Obtenido de <https://mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Consultas/400767:Informe-de-resultados-historicos-prueba-Saber>
- Uribe, C. (2023). Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019. *UNESCO*, 7.
- Fundación Nacional de Ciencias de EE. UU. (2006). Escribir en el lugar de trabajo: Perspectiva de los empresarios. Fundación Nacional de la Ciencia. *Fundación Nacional de Ciencias de EE. UU.*, 1.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *La psicología de la composición escrita*.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Composición universitaria y comunicación*, vol. 32, 32, 365-387.
doi:<https://doi.org/10.2307/356600>
- UNESCO. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019; Colombia*. UNESCO.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, A. T. (1995). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la república de Guatemala. (2011). *COMISIÓN PRESIDENCIAL COORDINADORA DE LA POLÍTICA DEL EJECUTIVO EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS*. Guatemala: Gobierno de la república de Guatemala.

- UNICEF. (2023). *UNICEF*. Recuperado el 11 de 2024, de UNICEF:
<https://www.unicef.org>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Naciones Unidas*. Recuperado el 11 de 2024, de Naciones Unidas: <https://www.un.org>
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Defensoría del Pueblo*. Recuperado el 11 de 2024, de Defensoría del Pueblo: <https://www.defensoria.gov.co/nuestros-derechos>
- ONU. (2015). *Centro de Información de la ONU*. Obtenido de Centro de Información de la ONU: <https://www.cinu.mx/modelos/organizando-tu-modelo/>
- UNESCO. (28 de ENERO de 2019). *NACIONES UNIDAS* . Obtenido de NACIONES UNIDAS :
<https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20UNESCO%2C%20en%20el,desaparecer%20a%20un%20ritmo%20alarmante.>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU: Naciones Unidas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Cassany, D. (2017). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Procuraduría General de la Nación. (2023). *Procuraduría reveló el alarmante panorama de violencia sexual infantil en Colombia*. Bogotá: Procuraduría general de la nación.
- Procuraduría general de la nación . (2023). *Procuraduría reveló el alarmante panorama de violencia sexual infantil en Colombia*. Bogotá: Procuraduría general de la nación .
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Galtung, J. (1996). *paz por medios pacíficos paz y conflicto desarrollo y civilización*. SAGE Publications.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para comprender la cognición y el afecto en la escritura. En C. M. Sarah Ellen Ransdell, *The science of writing: Theories,*

- methods, individual differences, and applications* (págs. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). *The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development*. Educational Psychologist.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*. American Educational Research Association, 481-506.
- Habermas, J. (1963). *Teoría y praxis*. Tecnos.
- Sampieri, D. R., & etal. (2010). *METODOLOGÍA de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill Publishing Company.
- Freitas, M., & Pereira, E. R. (2018). The field diary and its possibilities. *Quaderns de Psicologia*, 1.
- Coscioni, V. (23 de 02 de 2024). *SpringerLink*. Obtenido de SpringerLink: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-65033-3_17
- MEN. (2020). ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE. *mineducacion*, 28. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- ONU. (1948). *DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS*. Asamblea General.
- Bobbio, N. (1991). *El Tiempo de los Derechos*. (R. d. Roig, Ed.) Madrid: Sistema. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.derechopenalenlared.com/libros/el-tiempo-de-los-derechos-bobbio.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., García-Cabrero, R., Sandoval-Hernández, A., & Villareal, E. T. (2018). *Evaluación educativa: Conceptos y estrategias para la mejora del aprendizaje*. octaedro.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. LA MURALLA .
- Angulo, J. F., & Blanco, N. (2011). *Evaluación educativa: Conceptos y estrategias para la mejora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Congreso De La República De Colombia. (29 de Abril de 2024). Aumenta desnutrición infantil en Colombia. *SENADO DE LA REPÚBLICA*, pág. 1. Obtenido de

<https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/5443-aumenta-desnutricion-infantil-en-colombia#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20Instituto,un%20registro%20de%205.919%20casos.>

- Real Academia Española. (2010). *Real Academia Española*. Obtenido de Real Academia Española: <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/>
- Cuervo, R. J. (1872). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Imprenta de F. García.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Van Dijk, T. A. (1983). *Estrategias de comprensión en la coherencia textual*. Gedisa.
- Beaugrande, R.-A. d., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. grupo planeta.
- Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Gedisa.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). ARTÍCULO 20. DERECHOS DE PROTECCIÓN. En I. C. Familiar, *Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia* (pág. 14). Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano De Bienestar Familiar. (2006). ARTÍCULO 18. DERECHO A LA INTEGRIDAD PERSONAL. En I. C. Familiar, *Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia* (pág. 13). Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano De Bienestar Familiar. (2006). ARTÍCULO 43. obligación ética fundamental de los establecimientos educativos. En I. C. Familiar, *Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia* (pág. 28). Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano De Bienestar Familiar. (2006). ARTÍCULO 25. derecho a la identidad. . En I. C. Familiar, *Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia* (pág. 16). Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano De Bienestar Familiar. (2006). ARTÍCULO 28. derecho a la educación. En I. C. Familiar, *Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia* (pág. 17). Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

- 6, E. (2025). *Ni en la familia se pude confiar*. Bogotá: Liceo femenino Mercedes Nariño.
- Alvarez, C. J. (2018). *Ese gol de cabeza fue de mi papá*. Bogotá: El Espectador.
- 22, E. (2025). *Querida Angelita*. Bogotá: LFMN.
- 14, E. (2025). *Qurido Juan*. Bogotá: LFMN.
- 8, E. (2025). *Carta para Juan* . Bogotá: LFMN.
- 23, E. (2025). *Alicia y su mundo de pasadillas* . Bogotá: LFMN.
- 5, E. (2025). *El conflicto entre paredes del colegio y la solución*. Bogotá: LFMN.
- 9, E. (2025). *El drecho a ser niña* . Bogotá: LFMN.
- 32, E. (2025). *Historia de vida*. Bogotá: LFMN.
- 20, E. (2025). *Mi historia de vida*. Bogotá: LFMN.
- 13, E. (2025). *Esta es mi historia*. Bogotá: LFMN.
- G4. (2025). *Ni en la familia se puede confiar*. Bogotá.
- G2. (2025). *Un mundo lleno de colores*. Bogotá: Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Secretaría de educación. (23 de Noviembre de 2016). PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. *COLEGIO LICEO FEMENINO DE CUNDINAMARCA MERCEDES NARIÑO*, pág. 1.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021-2024). *PLAN DE DESARROLLO LOCAL*. Bogotá: Alcaldia de Bogotá.
- Habermas, J. (1991). *ACERCA DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA THE STRUCTURAL TRANSFORMATION OF THE PUBLIC SPHERE*. Alemania: German edition.
- Dickens, C. (1839). *Oliver Twist* (Vol. III). Londres: English Oxford LIBRARY. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.suneo.mx/literatura/suvidas/Charles%20Dickens%20Aventuras%20de%20Oliver%20Twist%20Espa%C3%B1ol.pdf
- 22, S. (2024). *Prueba Diagnóstica 704*. Bogotá: UPN.

