



**ESCRITURA CREATIVA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Autor:

JHON HAYBER GÓMEZ DUQUE

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

PROYECTO INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA III

INFORME

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2022

**ESCRITURA CREATIVA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS**

Autor:

JHON HAYBER GÓMEZ DUQUE - 1090534280

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Licenciado en Humanidades y
Lengua Castellana

Tutora:

PAOLA ANDREA DURÁN PEÑA

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

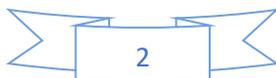
LIC. HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

PROYECTO INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA III

INFORME

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

DICIEMBRE, 2022



DEDICATORIA

A mis padres...

A mis padres por ser los principales responsables de darme la oportunidad de presentar ante el mundo, los valores, los principios, las creencias y la educación

inculcada que, orgullosamente, día a día, presumo ante cada persona.

A mis padres por luchar sin descanso para ver a sus hijos conseguir lo que en sus tiempos era inconcebible. Por sacrificar, más de 20 años, su tiempo, recursos, estabilidad, intereses, con el fin de brindarnos su amor y apoyo incondicional para poder

llegar hasta el punto en el que hoy me encuentro.

Por todo lo anterior, considero seriamente que este logro es, en gran parte, de ellos.

A mi hermano...

A mi hermano por ser la luz de experiencia en un mundo que diariamente se sumerge ante las “modernidades”. Por ser ese amigo que conoce, tanto lo benevolente como también lo radical de mi personalidad, y, aun así, se siente orgulloso de cada paso

que doy en mi vida. Por ser uno de los pocos en identificar lo que me produce paz y

felicidad, pero, que reconoce cuándo necesito de su sabiduría.

A mi hermano por ser el modelo de persona que fielmente cualquiera seguiría.

Por ser la prueba irrefutable de que la disciplina, la constancia, y el esfuerzo son imprescindibles para el logro de las metas propuestas.

AGRADECIMIENTOS

Este espacio deseo utilizarlo para expresar mi gratitud, en primer lugar, a la vida, pues esta me puso en un hogar lleno de mucho amor, cariño, unión, y, eso fue suficiente para otorgarme la fuerza necesaria de seguir adelante y recobrar, contadas veces, el sentido de tal esfuerzo y sacrificio.

En segundo lugar, quiero agradecer a la Universidad de Pamplona por su oportunidad de poder hacer realidad mi meta de estudiar una Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Atribuyo a esta institución la adquisición de grandes valores, competencias, y aptitudes con que me formé personal y profesionalmente frente al rol que, con orgullo, quiero representar en la sociedad.

En tercer lugar, agradezco a la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero por abrirme sus puertas y ser testigo de la seriedad, dedicación y esmero con que manifiesto mi admiración por la docencia.

Por último, y con la misma importancia de las demás, quiero agradecer especialmente a los siguientes docentes: Cecilia Quijano, Yusely Solano, Giorgio Galvis, Claudia Arenas y Yolima Clavijo. Gracias a la vocación con la que toman sus profesiones, fueron capaces de despertar en mí la inspiración de seguir sus pasos y de permitirme encontrar, razón tras razón, el sentido por el cual decidí elegir este camino.

RESUMEN

Con la finalidad de fortalecer la producción textual en estudiantes de séptimo del colegio Misael Pastrana Borrero se implementó la escritura creativa como estrategia didáctica. El objetivo general de la propuesta consistió en fortalecer y fomentar la producción de textos, especialmente, literarios. La metodología utilizada para el desarrollo del trabajo investigativo se basó en un enfoque cualitativo acompañado del método investigación-acción. Como resultado se pudo evidenciar un alcance positivo en la nueva forma de concebir el proceso de escritura como una práctica lúdica y didáctica. A modo de conclusión, la implementación de la escritura creativa resulta transformando espacios de enseñanza y aprendizaje al descubrir nuevos retos y formas llevar a cabo producciones literarias.

PALABRAS CLAVES: Escritura creativa, producción textual, didáctica, competencia, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

In order to strengthen textual production in seventh grade students of the Misael Pastrana Borrero school, creative writing was implemented as a didactic strategy. The general objective of the proposal was to strengthen and encourage the production of texts, especially literary ones. The methodology used for the development of the research work was based on a qualitative approach accompanied by the action-research method. As a result, it was possible to demonstrate a positive scope in the new way of conceiving the writing process as a playful and didactic practice. By way of conclusion, the implementation of creative writing results in transforming teaching and learning spaces by discovering new challenges and ways to carry out literary productions.

KEY WORDS: Creative writing, textual production, didactics, competence, teaching, learning.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	9
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.3 OBJETIVOS.....	12
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	12
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	13
1.5 LIMITACIONES	15
2. MARCO REFERENCIAL	17
2.1 ANTECEDENTES.....	17
2.1.1 Internacionales.....	17
2.1.2 Nacionales	20
2.1.3 Regionales	21
2.1.4 Locales.....	23
2.2 MARCO TEÓRICO	24
2.3 MARCO CONTEXTUAL	29
2.4 MARCO CONCEPTUAL.....	30
2.5 MARCO LEGAL	32
3. MARCO METODOLÓGICO	34
3.1 ENFOQUE	34
3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	34
3.3 INFORMANTES CLAVES.....	35
3.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	38
4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	41
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	45
5.1 CONCLUSIONES	45
5.2 RECOMENDACIONES	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS	50

INTRODUCCIÓN

La escritura creativa nace como una nueva oportunidad para transformar los escenarios educativos donde la enseñanza-aprendizaje y las prácticas escolares como la escritura se han automatizado en situaciones tradicionales y con un sentido nulo, en cuanto a la recepción que hacen los estudiantes al momento de adquirir el código escrito.

El presente trabajo de investigación tiene el propósito de describir y exponer cada una de las etapas llevadas a cabo desde la identificación del problema, teniendo en cuenta los instrumentos de recolección utilizados. Además, se hace mención de los procesos de estudio y análisis desarrollados para la formulación de los objetivos, fundamentados con una justificación que, resalta la importancia de tomar acción pedagógica para renovar ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se presenta la fundamentación teórica donde se compila una selección de literatura con la que es posible concebir el estado de arte y las percepciones teóricas sobre el objeto de investigación. En este capítulo se conocen los estudios desarrollados a niveles internacionales, nacionales, locales y regionales, se señalan los artículos y leyes que permiten la elaboración pedagógica del actual proyecto de investigación y la descripción del escenario real donde posteriormente se quiere desarrollar.

Por último, se menciona la ruta metodológica empleada junto con el enfoque y el método de investigación articulado y se especifican cada uno de los instrumentos de recolección usados durante la investigación. Posterior a ello, se definen los resultados y conclusiones obtenidas de acuerdo a la estrategia utilizada en el proyecto y el cumplimiento de los objetivos específicos soportados con la respectivas recomendaciones, anexos y referencias bibliográficas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La escritura es una representación sistemática y universal del pensamiento, nos permite comunicar nuestras ideas, ideologías, describir sentimientos, relatar un hecho real o ficticio, sirve de memoria alternativa y para llevar a cabo procesos comunicativos, como las conversaciones informales o formales, además de poder establecer relaciones interpersonales con otras personas, estando cerca o al otro lado del mundo. Dentro del contexto educativo, la escritura es un pilar para el desarrollo del lenguaje y pensamiento, por lo cual, la importancia de este componente acompañará a las personas durante toda su vida, así que, es necesario que, en las etapas iniciales de la formación escolar sea atendida de una forma correcta.

Desde la UNESCO (2022), se han venido desarrollando, a lo largo de los años, la Evaluación de Escritura del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), donde participan más de 15 países latinoamericanos con la finalidad de evaluar el desempeño de los estudiantes de primaria y secundaria en la escritura y la puesta en práctica de habilidades de producción textual para dar solución a distintas problemáticas académicas o situaciones comunicativas. La última evaluación se ejecutó en el año 2019 y los resultados estuvieron basados en rúbricas que tenían en cuenta aspectos como el dominio discursivo (propósito comunicativo, adecuación a la consigna, género y registro), dominio textual (vocabulario, concordancia, coherencia y cohesión) y legibilidad (ortografía y puntuación). Dichos resultados permitían situar a los estudiantes dentro de 4 categorías, siendo la última la más alta y la que supone el cumplimiento de todos los aspectos.

Ahora bien, con respecto a los resultados del contexto nacional, los informes fueron bastantes reveladores. Según los resultados arrojados por la ERCE 2019, en Colombia, el 48% de

los estudiantes se encuentran en primera y según categoría, por lo que, presentan dificultades al momento de comprender el propósito comunicativo de las actividades y de entender cada una de las consignas planteadas. El resultado permite deducir que, en las producciones textuales, los estudiantes no son capaces de especificar clara y de forma escrita aquello que se les pide. Estas interpretaciones pretenden usarse, no para futuras comparaciones, sino para reflexionar sobre realidades, en este caso nacionales, y poder tomar acciones pedagógicas frente a lo que acontece con el proceso escritor en las aulas de clase de Colombia.

De la misma forma, en el presente proyecto se distinguen algunas prácticas tradicionales de escritura y, algunas posibles consecuencias que, evidencian su concepción e influencia. De acuerdo a lo anterior, fue posible, por medio de la observación directa, la aplicación de una prueba diagnóstica, y el posterior análisis DOFA de la población elegida para la investigación que, en el eje de **producción textual**, que se evaluaría a partir de criterios como, la coherencia, ortografía, ética comunicativa y, la capacidad de redacción y proposición, se refleja que, el 69% en la primera pregunta del eje, y, el 73% de los estudiantes en la segunda, presentaron fallos en, al menos, uno de los criterios establecidos para su evaluación.

Mediante el análisis, es adecuado concluir que, el eje de producción textual resulta ser la constante debilidad en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero. Una de las razones que podría soportar la conclusión anterior, la expone Cassany (1993), en su libro *Repasar la escritura*, al considerar que, “La tradición escolar ha forjado a través de los años un perfil sólido de cómo deben ser un maestro y un alumno dentro del aula.” (p. 15). Actualmente, diversas instituciones, a lo largo del tiempo y de los cambios, se mantienen inmutables en cuanto a la transición de los nuevos roles educativos (docente-alumno) en un mundo que, parece decidido a tomar parte fundamental sobre la vida de las nuevas

generaciones. Por lo tanto, la labor del docente en el siglo XXI llama a la puerta, y como demanda, requiere que el profesional de la educación reconozca que el estudiantado está preparado para desenvolverse en escenarios de aprendizaje y en la construcción autónoma de conocimientos.

Es posible que, como consecuencia, los estudiantes categoricen a la escritura como un proceso obsoleto que se limita a las órdenes y fines de quien la instruye y, que, a modo de compensación, este último otorgue una calificación cuantitativa por su “actitud académica”. En esa misma línea, si de situaciones cuestionables se trata, se presenta como una, la intrascendencia con la que el cuerpo docente maneja o regula la práctica escritora en las aulas resulta preocupante. Así mismo, lo manifiesta Frugoni (2006), al exponer el valor de las producciones textuales en los procesos académicos de la enseñanza todavía presente:

[...] lo que es claro es que la escritura literaria ha sido tradicionalmente puesta en un segundo plano frente a los momentos de la clase que con más claridad aparecen como aquellos en los que, suponemos, “estamos enseñando”, sea la explicación magistral del docente o la respuesta a un cuestionario. (p. 11).

Y es que, de acuerdo a lo anterior, se deduce que la enseñanza toma una ruta que, mientras cumpla con los estándares impuestos por el profesor, limita y excluye aquellos aspectos que son determinantes para mantener el interés y la motivación en el estudiante. Por ello, es menester de los profesionales en educación hacerse conscientes y responsables de estas visiones con la intención de investigar, diseñar e implementar propuestas o estrategias didácticas y pedagógicas dirigidas hacia el fortalecimiento y el buen desarrollo de la manifestación escrita y la apropiación de nuestro código.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A razón de ello, surge el interés por desarrollar un plan de acción pedagógica que responda a la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer la producción de textos literarios a través de la escritura creativa como estrategia didáctica en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Fortalecer la producción de textos literarios a través de la escritura creativa como estrategia didáctica en los estudiantes de séptimo grado de la IEMPB.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las dificultades en el proceso escritor de los estudiantes de séptimo grado, mediante la aplicación de una prueba diagnóstica.
- Implementar una estrategia basada en talleres de escritura creativa que promueva didácticamente la producción de textos literarios.
- Evaluar la viabilidad de la estrategia didáctica a través de los portafolios literarios, elaborados por los estudiantes como producto final.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La labor del docente en las aulas de clase del siglo XXI se ha amplificado hasta el punto en que, solo la transmisión de temáticas es insuficiente. De la misma forma, lo expone Porlán y Martín (1991) sobre la enseñanza tradicional al describir que sus características se reducen a la transmisión verbal de contenidos, donde el aprendizaje es aislado de otras disciplinas, además de descontextualizado (Citado en Cassany, 1993. p. 16). A partir de ahí, son tantos y modernos, los factores externos que atrapan o desvían la atención de los estudiantes dificultando, aún más, el proceso educativo. En consecuencia, uno de los pilares que, en el ámbito académico, se ha visto retrasado con los perfiles de los educandos de hoy es la producción textual, concibiéndola como una tediosa tradición escolar que colinda con una obligatoriedad. Desde esta perspectiva, la escritura para los estudiantes pasa a convertirse en una práctica sin sentido, más allá del carácter aparentemente académico que guarda.

Este proyecto guarda como propósito, devolver la esencia del proceso escritor que se fundamenta en la expresión de la imaginación, experiencia, conocimiento, creatividad y originalidad del estudiante, contando así con una etapa de corrección tanto autónoma como colectiva orientada por el docente, puesto que, según Cassany (1993), “Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas.” (p.19). Con ello, se espera que la mediación de la enseñanza-aprendizaje este más de lado del estudiante, puesto que, recae en el aprendiz la posibilidad y el objetivo de potenciar su capacidad de construir lingüísticamente realidades literarias.

De esta forma, es menester y trabajo de aquel, que antes solo era transmisor (docente), prevenir la expansión de esa brecha con acciones que manifiesten la preocupación por llegar a los estudiantes antes que al contenido. Una de las formas que, en el presente proyecto, se pretende implementar para tratar, tanto la motivación como el sentido del proceso escritor para los estudiantes, es renovar aquello que se conoce por escritura con un toque de libertad, y, es aquí donde resulta inevitable mencionar a la escritura creativa, considerada por García Carcedo (2011), un proceso que deja a un lado las estructuras textuales de carácter académico, informativo, para convertirse en una producción libre que no limita la imaginación, la creatividad y se aferra a las producciones literarias para lograr su cometido.

Al hablar de escritura creativa, no se debe pensar reducidamente en la aparición de una nueva estrategia para mejorar un proceso educativo específico, sino como en palabras de Frugoni (2006) se haría referencia a “aquellas que de maneras distintas ponen en juego una producción autónoma e imaginativa por parte de los alumnos.” (pp. 10-11). Además, es necesario pensar que con su implementación se apueste, no solo por el desarrollo del estudiante sino por una nueva educación, que desplace la responsabilidad, la libertad de decisión y destaque la capacidad de aquel que expone un mundo por el canal escrito.

Se busca que, la concepción de escritura que percibe el alumnado sea reescrita en los contextos académicos y sociales, para ello, una alternativa que se considera en la actual investigación se basa en la invención y aplicación de algunos talleres o técnicas teniendo como soporte *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (1983), orientadas hacia una nueva didáctica en el proceso de la producción literaria: actividades específicas como la transformación de estructuras narrativas y literarias; creaciones a partir de imágenes, palabras, frases. Hacer un recorrido por toda la diversidad literaria (poesía, fábulas, adivinanzas, cuentos, autobiografías,

etc.) con la finalidad de concebir en la literatura un sentido lúdico para la escritura. Además, se pretende que, el desarrollo de la estrategia sea funcional y compatible también con el aprendizaje cooperativo como el mencionado en Johnson, D. W; R. Johnson y E. Holubec (1994), para que la interacción y el diálogo sean el medio conductor hacia la construcción de aprendizajes colectivos, promoviendo indirectamente el asertividad en la comunicación.

La viabilidad de la escritura creativa como estrategia para fortalecer la producción escrita de los estudiantes de séptimo grado de IEMPB puede ser productiva al lograr que la atención repose sobre las dinámicas de producción y la cooperación entre pares resulte asertiva para la formulación de objetivos “literarios”, y mantenga un carácter participativo frente a diversas lecturas o materiales que se planteen para trabajar. En cuanto a la expectativa, esta estrategia no solo resultaría provechosa en un aula de clase, sino que, los beneficios que aportaría alcanzan a un contexto más que institucional, comunitario: los estudiantes serán agentes activos en sus procesos escritores al interactuar y consensuar técnicas creativas, inherentes a su imaginación, saberes previos, gustos, intereses, entre otras cosas. Los establecimientos educativos inmersos en estas estrategias podrán ser testigos de los resultados positivos de su alumnado como indicio para futuras remodelaciones curriculares y pedagógicas en pro de impulsar la calidad educativa. Por último, el factor comunitario indirectamente se convierte en un beneficiario puesto que, ante las circunstancias, son las familias quienes se identifican con el progreso académico alcanzados por sus hijos y, se convierte en una razón para que no se detenga o retrase el proceso educativo que los educandos tienen derecho a superar.

1.5 LIMITACIONES

El presente trabajo de investigación manifiesta la intención de fundamentarse exclusivamente en la práctica de la escritura creativa en el aula de clases. Por eso, se quiere

adoptar unas bases teóricas como las expuestas por Sergio Frugoni, como es el caso de la *Teoría Grafein*, acompañado de técnicas y estrategias de Gianni Rodari, con la finalidad de que, la producción escrita en los estudiantes vuelva a ser una enriquecedora forma de expresión para los estudiantes. Agregado a lo anterior, es menester de la actual investigación velar por un conjunto de producciones literarias, compiladas en portafolios creados cooperativamente por parte de los que tomarán el rol de escritores en formación.

Durante el desarrollo de la investigación, el objetivo es que los estudiantes logren recuperar desde la escritura creativa, la motivación por expresarse, poner en uso extremo sus capacidades para redactar, imaginar, orientar y autenticar sus elaboraciones. Ahora bien, en cuanto a la parte cooperativa con que se quiere trazar el presente trabajo, es necesario hacer énfasis en el intercambio de ideas, consensos y desarrollar rasgos propios del trabajo en equipo que les permita crear un producto final, a modo de portafolio, para ser compartido con los demás mientras manifiestan sus experiencias en conjunto.

Para finalizar este segmento, se reitera la población y tiempo seleccionado para trabajar la presente propuesta. A pesar de que, la prueba diagnóstica se aplicó en diferentes grados (7° y 11°) de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero (IEMPB) de San José de Cúcuta, se elige específicamente al curso séptimo C, integrado por 35 estudiantes, entre niños y niñas con edades que rodean los 12-15 años. Respecto al tiempo, se espera que la duración del proyecto se lleve a cabo en un periodo de 4 meses, hasta el mes de diciembre del presente año, coincidiendo con la finalización del año escolar y del semestre universitario.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES

Con ánimos de dar inicio a la compilación de investigaciones y artículos científicos en el ámbito educativo se desarrolla, en principio, un estado de arte que, tenga la capacidad y la aprobación, tanto en los campos internacionales, nacionales, regionales y, específicamente, locales, de dar testimonio de sus fructíferos resultados. Más allá de la rigurosa revisión, que tiene como fin generar una solidez a los parámetros investigativos del proyecto, se espera reconocer, durante la literatura que aquí se expone, la importancia de las categorías contenidas en sectores investigativos como el pregrado y el postgrado.

2.1.1 Internacionales

En primer lugar, se observa un artículo de investigación realizado en la Universidad de Valencia (España) que apuesta por, analizar la promoción de la escritura creativa en los manuales de secundaria en el grado cuarto en una Institución de Educación Secundaria Obligatoria. Martínez León (2021), desarrolla un estudio que comprende el análisis de la presencia de la escritura creativa en los manuales, de distintas editoriales, utilizados en el colegio desde el 2016 hasta el 2020. La investigación requirió el uso de un enfoque mixto, en el cual se pudiera, primero, contar la cantidad de actividades referentes a la escritura creativa y, segundo, categorizarlas en las diferentes formas que se presentan dichos ejercicios. A pesar de que, en la fundamentación teórica se hace hincapié sobre la necesidad de cambiar las dinámicas en que se ven envueltos los procesos de escritura, con ánimos de renovar la motivación y con ello, activar funciones imaginativas, propositivas, entre otras; la cara de la realidad es otra. Según los resultados, es evidente la poca valoración que se tiene sobre esta forma multimodal en los libros adoptados en la institución. De esta investigación, se puede valorar, lo que en la misma

denominan como enfoque procesual concedido, el cual hace referencia a la presencia suficiente de pautas para la enseñanza/aprendizaje de las actividades dirigidas a trabajar la escritura creativa.

Por otra parte, se revisa una propuesta didáctica enfocada hacia el fortalecimiento de la escritura creativa por medio de la web 2.0 en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Complutense. García Carcedo (2018), desarrolla una estrategia, la cual le permite trabajar la producción de carácter creativo partiendo del conocimiento sobre los cuentos tradicionales, de la mano con herramientas digitales para promover la producción textual en simultaneidad con la interacción entre estudiantes. Se pretende estudiar el origen de los cuentos, clasificados con la etiqueta de infantiles, para reconocer algunas connotativas pragmáticas y, de esa forma, poder reescribir o revitalizar las historias partiendo de dinámicas creativas. Sus hallazgos reflejaron tal satisfacción que, fue posible crear en la red, un sitio en el cual se pudieran remitir todas esas producciones a fin de ser compartidas por toda clase de internautas. Una aportación que resulta provechosa de la anterior investigación, es la utilización de cuentos tradicionales para la construcción de nuevas versiones, puesto que, llama la atención el hecho de poder transformar aquellos arquetipos que desde la infancia se nos ha inculcado, en otras posibilidades derivadas de la imaginación.

En la misma línea, se examina una propuesta de escritura creativa utilizada como estrategia didáctica para estimular la producción de textos escritos en estudiantes de 5to año de Secundaria. La autora, Rivera Carmen (2019), elabora un artículo publicado en una revista peruana en el cual, se busca fomentar que los estudiantes se interesen en la escritura de diversa tipología, a través de talleres de escritura creativa que promueven el interés por leer y redactar con juicio propio. El objetivo principal de la propuesta se basa en analizar el estado del arte y

proponer talleres de escritura creativa para la educación secundaria. La metodología que se pretende desarrollar en la propuesta se fundamenta en 5 fases del aprendizaje según la Taxonomía de Bloom: recordar, entender, aplicar, analizar y evaluar, crear. Así mismo, bajo unos lineamientos prácticos basados en lecturas previas se espera definir una orientación para la presentación de un proyecto final que, posteriormente, serían publicados en un blog literario. De esta investigación, se puede destacar las 5 fases utilizadas para marcar la ruta o planeación de la estrategia didáctica.

Para finalizar con el apartado internacional, se encuentra “La escritura creativa en la educación literaria: fin y medio. Propuesta didáctica para la enseñanza del cuento fantástico”. Este trabajo realizado en un estudio de postgrado de la Universidad de Zaragoza, por Barberán Sara (2019), tiene el objetivo principal de la enseñanza y el aprendizaje de los principios genéricos del relato fantástico en 4to de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), a través de esta metodología comunicativa, activa e innovadora: la escritura creativa. La metodología de la propuesta didáctica se fundamenta en cinco sesiones: en la primera, se conocen y se leen los cuentos seleccionados por el docente; en el segundo, se analizan teniendo en cuenta las características del cuento fantástico; en la tercera, se intercambian los cuentos para relacionar estructuras y los elementos de cada uno; en la cuarta se hace una exposición sobre el género fantástico; y, en la quinta, se reelaboran nuevas versiones de los cuentos para construir, al final, de forma conjunta, una antología que los compile. Se puede destacar de este trabajo, la elaboración de un producto final con la cual, los estudiantes puedan dar cuenta de aquello que construyeron por sus capacidades y lo puedan exponer compartiendo sus experiencias y momentos destacados durante el desarrollo de las actividades.

2.1.2 Nacionales

En el contexto nacional, se encuentra la Escritura Creativa como estrategia educativa en estudiantes de 7-05 en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá. La autora, Buitrago Castro (2017), implementó una estrategia para fortalecer la creatividad de los estudiantes por medio de talleres. Durante la investigación se refleja un carácter cualitativo con un enfoque de investigación – acción, con la cual, permitía la posibilidad de diseñar un plan de mejoramiento e implementarlo al mismo tiempo con la población elegida. Al final, se pudo demostrar buenos síntomas, en cuanto a la fluidez, la flexibilidad y planes de elaboración que son categorías propias de la creatividad. Además, otro aspecto que se destaca de forma positiva en los resultados es la originalidad mediante el uso de técnicas que promovieron la imaginación, la experiencia y el conocimiento de la literatura. No obstante, resulta interesante la importancia del proceso escritor descrito por Lesner, autor que sustenta la estrategia, para mejorar progresivamente aspectos propios de la coherencia y cohesión.

En segundo lugar, se conoce un estudio de pregrado, el cual lleva el título de ‘La escritura creativa como apuesta formativa en la básica secundaria’. Esta propuesta surgida en la Universidad de Antioquia, Medellín, fue llevada a cabo por Moreno Elsa (2021). La población utilizada fueron estudiantes del grado 6to de la Institución Educativa Kennedy, con la cual se pretendía, principalmente, analizar de qué manera la escritura creativa contribuía a cerrar la brecha entre los intereses de los estudiantes y las características que demanda la producción escrita en la institución. El estudio estuvo mediado por el método de Investigación-Acción y consistió en la articulación de la biblioteca escolar como escenario de creación literaria para poder promover la inventiva de los estudiantes mediante la lectura de cuentos cortos, elaboración

de dibujos y, finalmente, la producción creativa. En conclusión, los estudiantes estuvieron animados al ver nuevos escenarios para la construcción de conocimientos y, añadido a eso, pudieron ver en la escritura creativa, un formato más libre en que expresarse era su finalidad más común en el grupo. Se destaca de esta investigación el uso de espacios como la biblioteca escolar para desarrollar actividades de lectura y escritura con el fin de no limitar el aprendizaje a solo un espacio, el aula de clases.

En último lugar, se adopta como antecedente nacional, una investigación llamada ‘Escritura significativa, una estrategia didáctica que promueva la producción de textos’. Esta propuesta se fundó en la Universidad Libre de Colombia por las autoras Samboni Natalia y Valdiviezo Andrea (2019). La estrategia didáctica estuvo dirigida a jóvenes y adultos del ciclo III, pertenecientes al Colegio República de Colombia en su jornada nocturna. Su objetivo era promover la producción textual a través de textos significativos como la anécdota, historieta, el resumen, la carta, entre otros. Adoptó un enfoque cualitativo con un paradigma de Aprendizaje Significativo – Constructivista. En los resultados, se pudo observar que la estrategia fue pertinente, aunque pudo ser más productiva, pero, en lo poco se pudo concluir que la habilidad escrita mejoró y los estudiantes descubrieron nuevas formas de expresión y, que, son adaptables a la cotidianidad de cada educando. Se puede destacar de la estrategia que, las poblaciones en las que se pueden desarrollar este tipo de propuestas son ilimitadas, puesto que, se suele creer que solo es necesario en los procesos de escritura inicial o en los primeros años de escolaridad.

2.1.3 Regionales

Como estudio de pregrado, se encuentra ‘Técnicas de escritura creativa como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa- escritora en los estudiantes de cuarto grado de básica primaria del Colegio Antonio Nariño, sede Nuestra Señora de Lourdes del

municipio de San José de Cúcuta'. Este trabajo se originó en la Universidad Autónoma de Bucaramanga por la autora Acevedo Nelly (2018) con el objetivo principal de fortalecer la competencia comunicativa escritora en los estudiantes de cuarto grado de básica primaria del colegio Antonio Nariño sede Nuestra Señora de Lourdes del municipio de San José de Cúcuta mediante el desarrollo de técnicas de escritura creativa. Se utiliza un enfoque cualitativo y un método de Investigación-Acción. Debido a la secuencia didáctica implementada, se pudo reflejar el avance positivo de los estudiantes respecto a la competencia comunicativa escritora. Los estudiantes lograron comprender la intención comunicativa de un texto, recuperaron contenido implícito y explícito del texto. Así mismo, se logró la producción de textos a partir de un plan textual. Se puede destacar del proyecto la necesidad de adaptar este tipo de metodologías en los procesos de enseñanza puesto que, transforman positivamente los ambientes de aprendizajes.

En la misma línea, también se distingue un trabajo de pregrado llamado 'Las emociones y la escritura creativa' desarrollado en la Universidad de Pamplona, Villa del Rosario. La investigación estuvo a cargo de Alvarino Elly (2019), y tuvo la finalidad de Incentivar, por medio de las emociones como estrategia didáctica, la producción de la escritura creativa en los estudiantes del grado 10°01 de la Institución Educativa Juana Rangel de Cuellar. En esta propuesta, se pretendía en primer lugar, actividades que estuvieran enfocadas hacia el reconocimiento de las emociones, actitudes, sentimientos y pensamientos de los estudiantes, puesto que, este era un factor esencial dentro del proyecto debido a que, gracias a ese reconocimiento los estudiantes dieron cuenta de que todo aquello que se escribe es porque realmente se siente y así lo experimentaron por medio de sus producciones literarias. Se puede destacar de este trabajo, la importancia de las emociones y la parte abstracta que define a cada

persona puesto que, eso les permite realizar las actividades con mayor satisfacción e influye directamente en el rendimiento académico.

2.1.4 Locales

En este campo, se reconoce una propuesta para el fortalecimiento de la competencia textual partiendo desde la teoría de escritura creativa expuesta por Sergio Frugoni para estudiantes de noveno grado en dos cursos diferentes en la Institución Educativa Colegio Oriental en Prados Norte, San José de Cúcuta. Duarte Pacheco (2017) desarrolló por medio de la Universidad de Pamplona, una estrategia con la que se pretende diseñar una serie de talleres para transformar los procesos de escritura en algo novedoso para los estudiantes. Dicha teoría se fundamenta en el desarrollo de la imaginación, la creatividad como alternativa para dar solución a problemas académicos. En base a los resultados, es posible deducir que la teoría utilizada fue una experiencia productiva puesto que, el impacto actitudinal en los estudiantes se vio renovado al descubrir nuevas formas lúdicas de percibir la escritura intentando olvidar aquellas formas arraigadas a la tradición. La teoría propuesta por Frugoni, que fundamenta la propuesta descrita, es pertinente y apremiante si se tiene en cuenta en el presente proyecto.

De la misma forma, se encuentra un trabajo de especialización en educación especial titulado, ‘Fortalecimiento de la competencia comunicativa a través de la escritura creativa de textos narrativos en una estudiante con discapacidad cognitiva leve’. Fue un trabajo elaborado en la Universidad de Pamplona, por Alzate Sonia (2017), en el que la población es, específicamente, una joven de 19 años que cursa el grado décimo perteneciente al Colegio Oriental 26 de la ciudad de Cúcuta. El trabajo se llevó a cabo, de la mano con la psicóloga y Sico orientadora de la institución para conocer el diagnóstica de la estudiante. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y utilizó el método de estudio de caso. En conclusión, la estrategia de escritura

creativa pudo ser de gran utilidad para la estudiante puesto que, el nivel de competencia se elevó al trabajar en un ambiente menos desgastante y al renovar las estrategias que en la institución se habían determinado en un principio. Se puede destacar de la propuesta que, la escritura creativa también es compatible para poblaciones con alguna dificultad o trastorno del lenguaje.

Para cerrar el apartado de los antecedentes locales, se utiliza un estudio llamado ‘El cuento como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los grados sexto y séptimo de un colegio del municipio de Cúcuta’. Los autores Quintero Edixon y Prado Yuddy (2018) fundamentaron esta investigación en la Universidad Francisco de Paula Santander con el fin de desarrollar habilidades lectoescrituras en los estudiantes del grado séptimo de un colegio de Cúcuta, mediante la estrategia didáctica “Echémonos un cuento”, haciendo hincapié en la creación literaria de cuentos a partir de diferentes actividades, diseñando diferentes estrategias didácticas y aplicándolas. Como resultado, se puede decir que fue una propuesta eficaz, puesto que, se logra recuperar el interés de los estudiantes y, por ende, una mejor actitud a la hora de desarrollar las actividades de producción. Se puede destacar el uso de cuentos como recurso para el desarrollo de nuevas estrategias, puesto que, por su brevedad son más accesibles a la hora de trabajar prácticas de producción.

2.2 MARCO TEÓRICO

Después de desarrollar procesos exhaustivos de investigación y revisión pertinente de la literatura, se cree posible limitar las categorías de mayor relevancia capaces de sustentar el trabajo de investigación presente. En esa misma línea, se pretende describir el factor, en este caso educativo, donde se sitúa el problema de investigación. Luego, se hace necesario discutir, teóricamente, con la finalidad de tomar postura frente a la posible causa que genera la

problemática planteada. Al finalizar, es menester del proceso investigativo, plantear una alternativa que, fundamentada, defina la posible solución, a modo de estrategia, para dar respuesta a los objetivos y la estructura misma de la investigación.

En primer lugar, una deducción que se hizo a partir del análisis de la prueba diagnóstico demostró que, el eje de comprensión textual, fue el factor que comúnmente presentó múltiples dificultades para llevarse a cabo. Ahora bien, para nadie es un secreto que, presentar falencias en un eje tan importante como aquel que tiene una influencia multidisciplinar y que reina, al igual que la lectura, como habilidades pilares para el progresivo desarrollo de competencias, significa un atraso en sus alcances académicos y cotidianos.

Así mismo, el proceso de escritura, ha sido objeto de estudio, durante años, por diversos autores que han tratado de manifestar sus múltiples perspectivas. En este sentido, se extrae a Cassany (1987) quien concibe que “en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” (pág. 9). De esta forma, es posible creer que la rigurosidad de este proceso no debe ser empleada de forma continuista, porque, aunque su uso es académico y cotidiano, no puede parecer impuesto en escenarios donde, tal motivación que se requiere para llevarlo a cabo, no existe.

Una de las situaciones que, actualmente, se perciben con frecuencia en las aulas es utilizar la escritura como un hábito netamente complementario para el desarrollo de los contenidos: transcripción de libros, talleres, dictados, etc. Dichas prácticas, aunque conserven una finalidad universal y básica de adquirir el código escrito, entendida esta como “el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro”

(Cassany, 1987, pág. 11), hace que, la prioridad de lo que se escribe se centre en rasgos de forma (ortografía, morfología, semántica, morfología), olvidando gravemente su propósito. De esta forma, el estudiantado concibe este proceso como una imposición llevada a cabo sin ningún objetivo, más allá que el de cumplir con aquellos que, solo, el docente determina.

Ahora bien, es necesario dejar de utilizar o analizar la producción textual como algo gramatical con la finalidad de alcanzar la adquisición del código escrito, y, en su lugar, asumir que dicho código ya se ha alcanzado, para que, con pertinencia, se puedan enseñar estrategias para que los escritores (digo así para no subestimar las capacidades de un estudiante), sepan qué hacer con ese conocimiento sobre su lengua. Solo así, ya se podría hablar de un cambio de objetivos por parte del docente frente al desarrollo de una competencia, no del código escrito, sino, de la composición escrita, referida por el mismo Cassany (1987) como:

El conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto. Una buena parte de estas acciones o estrategias pueden observarse externamente y, por lo tanto, el escritor es más consciente de su existencia. (pág. 11).

De lo anterior, se deduce la necesidad de proponer nuevos retos u objetivos que radiquen en aquello que el estudiante pueda diseñar y producir con lo que ya sabe: se habla no solamente de saber, sino también de saber hacer. El docente debe reconocer que, en su aula tiene a un conjunto de escritores, haciendo referencia a los estudiantes que han adquirido medianamente el código escrito, esperando por encontrar algún sentido, propósito o meta a lo que escriben. Por ello, es pertinente mencionar, siguiendo con Cassany (1987), dos tipos de escritores que se pueden encontrar en un aula de clase: el escritor competente y el bloqueado.

- El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa.
- El escritor bloqueado es aquel que, aun habiendo adquirido el código, tiene problemas al escribir. No ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta y, por ello, fracasa en la producción de textos. (pp. 12-13).

Con lo anterior, se sugiere que, desde la docencia se establezca un inmediato cambio de planes para brindarles a los aprendices, pautas o propósitos motivadores, atractivos, que supongan un reto de escritura, y, está claro que, lo que tradicionalmente se enseña en las escuelas, vista la buena escritura como “el correcto conocimiento de la gramática y la normativa ortográfica” (Frugoni, 2006, pág. 16), poco va a satisfacer e incentivar esta práctica de forma subjetiva, es decir, aquella diseñada o propuesta desde la imaginación del estudiante.

Por estas razones, se presenta como alternativa, una nueva forma de concebir la producción textual y, que, espera ser, una solución al conflicto que menciona Alvarado (2001, citado en Frugoni, 2006) donde, “quizá la ausencia más significativa en los enfoques sobre la enseñanza de la escritura de los últimos años sea la experimentación con la lengua, bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor”. (p. 17). En base a ello, se reflexiona cómo la práctica docente debe reconocer, esa otra parte de la escritura que prioriza los gustos, intenciones, expresiones e intereses de los que, tomarán el rol de escritores.

Este apartado, evidentemente, no está definido por los objetivos del profesor, pero sí, incentivados por el mismo, para compartir el sentido de la escritura con sus alumnos, estimular

en ellos la creatividad y capacidad de invención que cada uno posee. Lo anterior apoya, la iniciativa de insertar una renovada escritura con un carácter más didáctico, más cercana que, bien puede concebirse como la expone Frugoni (2006) en *Imaginación y Escritura*, de la siguiente manera, “[...] escritura “creativa”, “literaria” o de invención -entiéndase por ahora aquellas que de maneras distintas ponen en juego una producción autónoma e imaginativa por parte de los alumnos” (pág. 10).

Este profesor y escritor uruguayo, con Magister en Escritura Creativa, describe en su libro, anteriormente mencionado, el *Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura*, elaborado por Mario Tobelem, entre otros. Sobre ella, describe Frugoni (2006) que, el propósito con que se diseñó esa estrategia se fundamenta en la importancia que le dan a la escritura como un medio de invención y exploración lúdica. Por un lado, un elemento principal de la teoría es el perfil del docente, puesto que, este debe ser una persona que pueda “formular propuestas que hicieran escribir al grupo, coordinar un trabajo de lectura y de reflexión sobre esas producciones” (Frugoni, 2006, pág. 21). Desde este punto de vista es importante que el docente permita en el estudiante, descubrir y dejarse llevar, mediante sus elaboraciones, hacia nuevas formas de escritura que las fortalezcan.

Por otra parte, otro elemento central de la teoría, y, para la elaboración de los escritos, son las denominadas consignas, descritas por Frugoni (2006) como “un pretexto, es el texto previo en el que alguien puede apoyarse para escribir, pero al mismo tiempo es la “excusa” para crear una situación de escritura interesante.” (pág. 27). Dicha consigna representa la motivación o punto atrayente que debe tener todo taller cuando lo que se quiere es poner en práctica la creatividad y la imaginación. Según Frugoni (2006), la consigna vendría siendo un elemento de grandísimo valor en la teoría, puesto que, dependiendo de su formulación, la producción de los

estudiantes se verá motivada o llevaba a cabo de manera simplona, sin objetivos. El estudiante debe sentir que aquellas pautas o consignas son desafiantes para él y que requieren de una planeación interesante para su desarrollo. Por ende, la consigna, a pesar de que explore la imaginación y la libertad de escritura del escritor, debe contar con un carácter limitante, considerado como “valla”, entendida por Frugoni (2006) como “la importancia de la restricción. No hay escritura sin algún tipo de limitación que oriente y haga escribir.” (pág. 25) a través de ella, el escritor debe tener en cuenta aquellas restricciones que lo motiven a producir y lo ayuden a superarlas. Además de la “valla”, existe otra palabra que se integra dentro de las consignas, es considerado como el “trampolín”, puesto que, una consigna con solo “vallas” dificulta la producción. El “trampolín” aparece como el impulso o la habilitación para empezar a escribir, por lo cual, dice Frugoni (2006) “Diríamos que es ese equilibrio entre “vallas” y “trampolines” el que genera la escritura y permite la reflexión posterior.” (pág. 28). Todo lo anterior, debe convencer al aprendiz que aquello que escribe tiene un sentido subjetivo o personal, que mediante su libertad de producción explora su imaginación y su creatividad para dar solución a diferentes problemas académicos.

2.3 MARCO CONTEXTUAL

La Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, es un establecimiento educativo de carácter público, ubicado en la comuna 3, de la ciudadela de La Libertad, en San José de Cúcuta. Algunos de los sectores limitantes a la Institución se encuentran: San Mateo, La Monitora, La Libertad, Parte Alta San Mateo, Bellavista. Su visión se basa en que, al cumplir 22 años de existencia la IEMPB habrá alcanzado un estado de mejoramiento continuo en cada una de las áreas de gestión. Para ello, su misión se centra en prestar completamente el servicio de la educación con la finalidad de satisfacer las necesidades del sector en que se encuentra inmerso y

a aquellos con los que coexiste. Su modelo pedagógico se fundamenta bajo la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuer Reuerstein, con la cual, se defienden las ideas de que el ser humano, más allá de ser un producto de la evolución biológica, también lo es del contexto sociocultural, y, define al comportamiento humano un estado que refleja el tránsito del pensamiento individual. Ahora bien, el contexto específico, se centra en el curso C del grado séptimo, el cual, está compuesto por un conjunto heterogéneo de estudiantes (niños y niñas), 39 en total, que rodean las edades de 12 a 14 años, con la particularidad de que, la mayoría son provenientes del vecino país.

2.4 MARCO CONCEPTUAL

Escritura: Es el medio que se quiere trabajar para fortalecer la competencia textual, puesto que, todo escritor antes de desenvolverse en su arte, necesita aprenderlo, por ello la escritura inicialmente toma en cuenta aquello que progresivamente les permite codificar signos y darles a los mismos un significado, por lo cual, puede concebirse según Krashen (1984, citado en Cassany, 1987), como:

la competencia es el *código escrito*, es el conjunto de conocimientos de *gramática* y de *lengua* que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la *composición del texto*, es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito. La competencia es el *saber* y la actuación es el *saber hacer*. (p. 10).

Lo anterior, especifica la importancia de adquirir el código escrito, ya que, por medio de este es importante fortalecer y trabajar de inimaginables formas la producción textual con el fin de explorar aspectos, no ligados a la gramática sino a la parte cognitiva de cada alumno (creatividad, imaginación, interés, etc).

Imaginación: Este es un aspecto fundamental que se espera incentivar gracias a los talleres de escritura creativa implementados en la propuesta. Además, menciona Frugoni (2006) que “la imaginación puede ser un camino más que productivo para acercar a los chicos de la escuela secundaria al universo de la letra escrita.” (pág. 18). Con su cita, el autor soporta uno de los objetivos principales del proyecto debido que, se espera reconocer o evidenciar que los discentes se familiaricen como actitud y motivación frente a las nuevas técnicas de escritura y tenga la capacidad de dar soluciones a las situaciones académicas planteadas.

Escritura creativa: Hace referencia a la estrategia que se quiere plasmar para dar solución a la problemática planteada. Consiste en una nueva concepción de escritura mediante talleres que se basa en la producción de textos bajo premisas creativas que, de la misma forma, logren despertar la imaginación y la capacidad propositiva en los estudiantes para elaborar sus escritos. Según Alvarado (2013), “Los talleres de escritura de invención propician la formulación de hipótesis, favorecen la reflexión crítica, promueven un encuentro activo con la palabra, generan la construcción de mundos alternativos.” (Pág. 13). Basados en ellos, es posible transformar la percepción sobre una práctica que, durante años, se ha ido infravalorando debido al uso y la connotación que tiene de ser una actividad complementaria y tediosa en las escuelas.

Didáctica: Este término tiene una grandísima relevancia dentro del presente proyecto, puesto que, su presencia es la que pretende transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando se habla de didáctica, es importante pensar en la importancia que, a lo largo de la historia, se le ha dado a la condición de enseñar, lo podemos relacionar, según Olivos (2011) con “aportaciones teóricas y prácticas que han cambiado por completo el cómo enseñar, el cómo diseñar las estrategias de instrucción, cuál es el papel de los alumnos y cómo funcionan las estructuras cognitivas y afectivas, cuando aprenden.” (pág. 32). De esta forma, es un aspecto

relevante que, debe ser tomado en cuenta por aquel que enseña para que, el aprendizaje que adquieren los discentes sea significativo y renovado.

Producción textual: Esta competencia hace referencia a las estrategias que utilizan los escritores, hablese de aquellos famosos y de aquellos que empiezan su carrera escritora en las instituciones, para generar soluciones a situaciones comunicativas que requieran el uso de proceso escritor. Sobre esto, Cassany (1987) explica que “No basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos.” (pág. 82). Con lo anterior se puede resaltar la importancia de promover en los estudiantes la adquisición de estrategias o habilidades, tales como, la planificación de lo que quiere escribir, definir estructuras, hacer relecturas en cada avance, y revisión final de sus producciones.

2.5 MARCO LEGAL

En este apartado es importante conocer aquellas leyes, artículos y párrafos que soportan el desarrollo de este proyecto de investigación, así como su implementación dentro de la institución donde se desarrolla la práctica pedagógica y profesional:

En primer lugar, se cita a modo general a la Constitución Política de Colombia en su artículo 67, el derecho inquebrantable a la educación que puede y debe recibir toda persona. Además, se propone formar a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, la paz y a la democracia, todo ello con la finalidad de mejorar cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

En segundo lugar, se referencia a la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Ley 115 del 8 de febrero de 1994, se emplea para revisar los parámetros definidos, tales como:

- Art. 1, donde se define la educación como proceso de formación permanente, personal, cultural y social.
- Art. 22, se refiere a los objetivos específicos de la educación básica en secundaria, donde uno de ellos corresponde al uso de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.

En tercer lugar, se extrae de la LEY 30 de 1992, por la cual se decreta los fundamentos de la educación superior, donde se distinguen: funciones, principios, campos de acción, objetivos, entre otros.

Finalmente, se recuperan los documentos proporcionados por el MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN) tales como, los Estándares Básicos de Competencias (EBC), Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA), Ejes de Lineamientos Curriculares del área del Lenguaje.

3. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo contempla la descripción de la metodología sobre la cual se desarrolla esta investigación. Este marco metodológico muestra aspectos tales como el tipo de investigación a desarrollar, el enfoque metodológico, diseños didácticos y las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados durante el proceso investigativo.

3.1 ENFOQUE

La presente investigación adopta un carácter o enfoque cualitativo, puesto que, pretende centrarse en aspectos interpretativos derivados de la obtención de datos inherentes al fenómeno u objeto de estudio. Del mismo modo, Lerma (2009) subraya que “en este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, sienta o hace; sus patrones culturales; el proceso y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio.” (pág. 71). Con lo anterior, es preciso mencionar que, todo ese conocimiento que del objeto se pueda conseguir, será pertinente para futuros planes que permitan una transformación una realidad social, académica, científica, cultural, entre otros.

3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método elegido en el proyecto de investigación presente, se fundamenta en el método de Investigación-Acción como el paso pertinente a seguir, luego de conocer detalladamente el objeto de estudio. Siguiendo la línea de Lerma (2009), el objetivo de este método es “producir conocimiento y sistematizar las experiencias con el propósito de cambiar una situación social sentida como necesidad, mediante un proceso investigativo donde se involucra tanto el investigador como la comunidad.” (pág. 72). De acuerdo a la cita, se puede deducir que este método es pertinente en el presente trabajo, ya que, es necesario que, el contacto directo entre investigador-población sea idóneo para que su intervención por lograr algún cambio sea efectiva.

Dicho método resulta preciso, puesto que, fue necesario durante la inmersión y las intervenciones pedagógicas, entendiendo la primera como el punto de partida donde, mediada por la observación, se procede a aplicar una prueba diagnóstica para conocer de manera más rigurosa el objeto de estudio. Por otra parte, la pertinencia del método se mantiene también en las intervenciones pedagógicas, distribuidas en sesiones, cuando se llevaba a cabo la estrategia de escritura creativa por medio de los recursos físicos o digitales como las diapositivas, dados, guías de aprendizaje; e instrumentos, tales como los portafolios de evidencias, la entrevista, entre otros elementos utilizados en las clases con el propósito de dar cumplimiento al objetivo general de la investigación.

3.3 INFORMANTES CLAVES

En el presente apartado se considera pertinente mencionar la población seleccionada sobre la que se investigó y posteriormente, se obtuvo resultados. En la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, colegio ubicado en el barrio San Mateo de la ciudad de Cúcuta, se optó por elegir al grado séptimo C como grupo central de la investigación. El curso está conformado por 39 estudiantes, es un grupo heterogéneo de niños y niñas que orbitan las edades de 12 a 14 años, contando con la particularidad de que, la mayoría es proveniente del vecino país. para el desarrollo de la investigación. En principio, todos fueron partícipes de las primeras unidades desarrolladas en clase, de hecho, para la aplicación de la prueba diagnóstica se pudo contar solo con 35 estudiantes con el que fue posible deducir que la gran parte de obstáculos se presentaba en el eje de producción textual. A medida que pasaron los encuentros, pocos se hicieron ausentes por lo que algunos no dieron respuesta o se atrasaban, respecto al resto del grupo. Al final, resultó pertinente para obtener ciertas opiniones o conclusiones acerca del trabajo realizado con ellos, realizar una entrevista donde se pretendió elegir a cinco estudiantes que estuvieran

presentes durante cada temática y cada producto obtenido para poder descifrar y hacer juicios sobre el impacto de la propuesta implementada con ellos.

3.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En las investigaciones, este es uno de los espacios que se utilizan dentro de la misma para describir detalladamente cada uno de los procesos realizados para la comprensión del objeto en cuestión. El primero de las acciones realizadas frente a la población seleccionada, el curso de séptimo C, fue la observación directa y el intercambio comunicativo dentro del aula para conocer sus nombres, edades, y establecer un vínculo de entrada que permita, a largo plazo, una confianza que ayude a generar los productos o resultados que se esperan. Además, para la recolección y registro de esos sucesos particulares, comportamientos y situaciones imprevistas se utilizó el diario de campo para las pertinentes anotaciones diarias que se desarrollan dentro del aula de clase.

Otra acción de gran relevancia llevada a cabo fue la aplicación de la prueba diagnóstica tan pronto comenzar el contacto directo con el grupo. Para tal acción, se diseñó con anterioridad una revisión de los libros utilizados para desarrollar los temas, añadido a eso, se utilizaron los Estándares Básicos de Competencias (EBC) para tener en cuenta aquellas habilidades, procesos y competencias que los estudiantes deberían alcanzar al finalizar el curso en ejes como el de producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y ética de la comunicación. En consecuencia, de esa acción, en la cual participaron 35 estudiantes, se llevó a cabo una tabulación para reconocer aquellas preguntas en la que más fallaron o, en el caso contrario, en la que más acertaron. Después de este proceso, se pudo descubrir el eje que más dificultades presentaban.

Por otra parte, teniendo en cuenta las deducciones obtenidas de la tabulación fue posible realizar un análisis DOFA en el cual, aquellas interpretaciones pueden ser clasificadas en debilidades, oportunidades, fortalezas o amenazas. Para este proceso también fue destacable resaltar aspectos vistos en la observación que puedan influir en dicha clasificación. Posterior a la clasificación, se procede a una etapa de planeación la cual es la que pretende transformar, fortalecer, mejorar o contribuir en las deficiencias planteadas en el análisis previamente concluido. Durante la planeación o plan de mejoramiento se definen las acciones pedagógicas y didácticas que se llevarán a cabo en el tiempo determinado para generar los resultados o productos que se esperan obtener. Se pretende describir las acciones a realizar, el tiempo que durará tal intervención, los logros que se esperan desarrollar en los estudiantes, los contenidos que se usarán y los espacios que se crearán para modificar el ambiente de aprendizaje.

En última instancia, todas estas acciones estaban orientadas hacia la aplicación de una propuesta previamente diseñada con el fin de fortalecer la producción escrita en los estudiantes de séptimo C. Por ello, se hizo necesario hacer uso de las unidades didácticas las cuales representan y, al mismo tiempo, estructuran el desarrollo de las actividades pensadas en los diferentes encuentros. Estas secuencias tenían la finalidad de organizar la ruta de aplicación de la estrategia didáctica, por lo que, requería describir aquellos momentos (inicio, desarrollo y fin de clase) presentes en el aula de clase, describir los recursos didácticos y pedagógicos a utilizar, los ambientes de aprendizaje, el tiempo que se debía emplear para las actividades, el eje a reforzar, los aprendizajes a adquirir durante cada una de las sesiones elaboradas. [\(Ver anexo 1\)](#)

Una de las actividades que se destaca y se concibe como cierre de todo el proceso, es el encuentro final que se determina para la construcción del portafolio de evidencias en un espacio

abierto, fuera del aula convencional, para ofrecer a los estudiantes otro escenario interactivo en el que colectivamente puedan generar ideas para la compilación de sus creaciones.

Se espera que, partiendo de todo este itinerario que se describe en el presente apartado se logre alcanzar el objetivo general establecido que consiste en fortalecer la producción textual en los estudiantes por medio de una acepción más lúdica y creativa sobre la escritura, aspecto que resultaría interesante, si se logra, para comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje necesita de nuevos cambios que transformen la actitud de los estudiantes sobre los procesos básicos de la educación y del lenguaje, tales como, la escritura, la lectura, la comprensión y la recepción.

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Uno de los momentos más relevantes de toda investigación consiste en la utilización de aquellos recursos o técnicas produjeron un contacto directo o estrecho con la población dirigida, puesto que esto supone la interpretación de un sinnúmero de deducciones, acciones y datos auténticos propios de los factores que influyen en el fenómeno de estudio.

En primer lugar, es preciso hablar de la observación como el instrumento principal y más utilizado durante la mayoría de investigación, pues, siguiendo a Lerma (2009) este instrumento resulta necesario, ya que, con él, y, gracias a nuestros sentidos, es posible reconocer e identificar cada una de las características de aquello que se estudia. Ahora bien, como es tanta información la que se puede percibir, el investigador debe saber clasificar y registrar la información que le puede ser útil y que es relevante de la que no lo es y allí es importante mencionar la técnica del diario de campo, la cual, como nos explica Lerma (2009) esta nos sirve para registrar acontecimientos cotidianos y las conversaciones de forma general, sin análisis. Por lo anterior, en el caso de un aula de clase, es pertinente hacer uso de esta técnica de recolección puesto que, en

ese campo, la intervención directa con la población se lleva a cabo diariamente, lo que da lugar a nuevos sucesos, comportamientos y demás aspectos. [\(Ver anexo 2\)](#)

En segundo lugar, se presenta como instrumento a la prueba diagnóstica puesto que, por medio de ella resulta adecuado en la etapa de recolección de pre saberes o conocimientos provenientes del objeto de estudio. En el aspecto educativo, es uno de los métodos más utilizados, puesto que permite identificar aquello de lo que es capaz un estudiante o, por el contrario, aquello en lo que presenta dificultad. Su implementación es esencial para reconocer el grado de competencias desarrolladas en el alumnado, para poder tomar acciones que favorezcan dichos procesos. Siguiendo con esta línea, Bombelli (2006, citado en Bombelli & Barberis, 2012) considera que, “el diagnóstico permite un mejor acercamiento a los contenidos y competencias propias de los estudiantes y propicia procesos de enseñanza más ajustados a las necesidades de los mismos”. De acuerdo a lo citado, esta investigación sigue coherentemente el proceso de registro de datos, puesto que, en campos como la educación, el docente investigador se preocupa por estudiar diversos factores con la finalidad de reconocer el fenómeno que estudia. [\(Ver anexo 3\)](#)

En tercer lugar, se menciona el uso del análisis DOFA como instrumento con el cual se pretende describir, de manera clasificada, la información que se obtiene para tener claridad al momento de determinar el paso a seguir o estrategia, a partir de las necesidades del objeto de estudio. Según Ponce Talancón (2006), “El análisis FODA consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa; es decir, las oportunidades y amenazas” (pág. 2). De acuerdo con lo anterior, es adecuada la implementación de estas técnicas de análisis, puesto

que, generan y dan paso a perspectivas generales sobre el fenómeno y sus características, considerando esto un pilar en la toma de decisiones posteriores. (Ver anexo 4).

Ahora bien, considerando los procedimientos realizados en el desenlace de la investigación es importante resaltar el instrumento de la entrevista, ya que, la importancia de esta influyó en la obtención de resultados finales. Según menciona Lerma (2009), En ella necesariamente hay interacción entre la persona que recolecta la investigación y el entrevistado. (p. 100). Para tal fin, se diseñaron cinco preguntas abiertas, sin ningún tipo de guía o formulario, orientadas a conocer la percepción de la población sobre la propuesta desarrollada. Se destaca que, del total de estudiantes del curso de séptimo C, solo fueron seleccionados cinco para la realización de la entrevista. Estos estudiantes compartían una característica en común y es que, durante cada sesión de la estrategia siempre estuvieron presentes y participativos de cada una de las actividades. ([Ver anexo 5](#))

Por último, como instrumento esencial del presente proyecto, se presenta el portafolio de evidencias para soportar los productos, deducciones y conclusiones generadas al final de la estrategia. La función principal de este objeto de recolección, es mostrar el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores del mismo en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión. (Airasian, 2002; Díaz Barriga, 2006, citados en Díaz-Barriga, Romero y Heredia, 2012, p. 105). Dicha compilación se basa en escritos y trabajos elaborados durante el desarrollo del proyecto y que, pasan a convertirse en el producto final esperado. ([Ver anexo 6](#))

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo de investigación, se pretende socializar los resultados obtenidos durante las 4 sesiones desarrolladas con el grado séptimo C de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero. Dicha exposición se realiza en base a las observaciones hechas en el proceso de elaboración y luego, con los productos ya finalizados.

En la primera sesión, titulada como “La verdad sobre Caperucita Roja”, los estudiantes debían elaborar una nueva versión del cuento *El lobo calumniado*, la consigna creativa se basó en convertir a la abuelita de Caperucita como personaje principal del cuento para contar si el lobo decía la verdad o si solo mentía. Durante la producción a los estudiantes, algunos estudiantes presentaban confusión a la hora de comenzar su escrito, por lo que fue necesario asesorarlos con conectores para iniciar y finalizar párrafos. Al final, de acuerdo a las producciones entregadas es posible determinar que, la mayoría atendió a la ‘consigna creativa’ o al propósito de la actividad y fue pertinente con el inicio, desarrollo y desenlace de la historia manifestando la postura de la abuela de Caperucita. Por otro lado, hubo estudiantes que, aunque atendieron a la ‘consigna creativa’, no manifestaron la estructura del cuento en sus escritos. Por último, se presentó una minoría que no comprendió la ‘consigna creativa’ y en su lugar se limitó a elaborar un relato o resumen del cuento abordado. ([Ver anexo 7](#))

En la segunda sesión, titulada “Esta es mi historia”, los estudiantes debían construir una autobiografía con la ‘consigna creativa’ de narrar y describir sus vidas teniendo en cuenta la estructura de la autobiografía, el diseño de un título creativo, y representar por medio de dibujos su imagen, la de un momento o persona significativa y la de su visión frente al futuro. Durante la elaboración, ya se pudo ver una mejora general en cuanto a la comprensión de la consigna creativa y se concentraron elaborando planes para destacar en sus escritos los momentos más

importantes de su vida. En cuanto, al uso de conectores fueron más seguros y aportaron la coherencia necesaria a sus párrafos de introducción, desarrollo y conclusión. Al finalizar, de acuerdo a la entrega y revisión de las producciones, es preciso señalar que los estudiantes reflejaron cierto interés en dar a conocer su realidad, de compartir los acontecimientos que han marcado sus vidas, reflejaron preocupación por pensar en la estructura, en seleccionar los datos más atrayentes para que, de la misma forma, resultara su escrito y lograr que sus títulos y dibujos estuvieran a la altura de lo expuesto en sus construcciones. [\(Ver anexo 8\)](#)

En la tercera sesión, titulada “En busca de grandes fabulistas”, los estudiantes debían conformar grupos para construir fábulas con la ‘consigna creativa’ de comenzar las producciones partiendo de una moraleja elegida al azar y unas fichas didácticas para prediseñar la estructura y los elementos del escrito. Durante la construcción, fue necesario recordar aspectos relacionados con la fábula, vistos previamente en clase. Se pudo manifestar, en la mayoría de grupos, el trabajo cooperativo para dar solución al propósito planteado: discutieron ideas para definir personajes, el lugar, el título y la redacción, dichas momentos estaban orientados a responder coherentemente con la moraleja asignada. Al finalizar con la entrega y revisión de las fábulas construidas, es un hecho concluir que los estudiantes se interesaron en darle un sentido a sus escritos con ánimos de conectar con la moraleja elegida. Sus esfuerzos y la creatividad pueden verse reflejos en cada fábula, en cada título y en los dibujos realizados para representar a los personajes y al escenario imaginado. [\(Ver anexo 9\)](#)

En la cuarta sesión, titulada “Pergaminos poéticos”, los estudiantes debían construir sobre unos pergaminos vacíos, enrollados con tiras unicolores y entregados a cada uno, un poema con la ‘consigna creativa’ de construirlos, mínimo en 2 estrofas y con temática libre, pero, teniendo en cuenta la inclusión de dos figuras literarias aleatorias, según el color de las tiras con que se

aseguraban los pergaminos al inicio. Durante la construcción de los poemas, se puede manifestar cierta dificultad en los estudiantes al confundir algunas figuras literarias, vistas anteriormente en la clase, y no lograban manifestar en sus poemas dichos recursos. Al finalizar, luego de revisar cada poema, es posible determinar que, esta actividad fue la que más defectos presentó en la mayoría de estudiantes, puesto que, aunque la mayoría comprendió la ‘consigna creativa’, solo una minoría fue capaz de cumplir con todos los requerimientos de las actividades, algunos emprendieron sus poemas sin atender a las figuras que demandaban su color. Algunos estudiantes dejaron completamente en blanco sus pergaminos al frustrarse por el uso de los recursos y la construcción de las estrofas del poema. ([Ver anexo 10](#))

Durante la última sesión, titulada como ‘círculo de escritores’, los estudiantes no llevaron a cabo un escrito, la clase estuvo orientada en la construcción colectiva de un portafolio en el que debían incluir de forma organizada los escritos producidos durante las sesiones anteriores. Se dieron las orientaciones de trabajar en los grupos conformados para la fábula y crear una carpeta por grupo, que incluyera una portada con un nombre creado por los miembros del mismo e insertar el nombre de los autores del portafolio. Durante la actividad, se pudo detallar el trabajo en equipo para la construcción de las carpetas, la distribución de tareas entre los miembros para facilitar la actividad. Al finalizar, cada grupo hizo entrega de los portafolios y se determina con ellos que, los estudiantes atendieron al orden fijado para insertar los escritos, diseñaron una portada aceptable con los datos necesarios, fueron creativos para decorar su producto y se pudo reflejar su satisfacción al crear una compilación de todo lo realizado durante cada uno de los talleres de escritura creativa. ([Anexo 11](#))

De acuerdo con los resultados presentados, la contrastación que se puede hacer con la *Teoría Grafein* es positiva debido al impacto causado por los talleres de escritura que renovaron

esa concepción tradicional sobre escritura por una más lúdica, exploratoria, provista de sentido y estimulante de creatividad e imaginación. Algunos elementos esenciales de dicha teoría, tales como, el perfil del docente y las consignas creativas fueron protagonistas en el desarrollo de la propuesta. El primero, fue determinante al seleccionar, diseñar, motivar, proponer los talleres de escritura creativa y propiciar los ambientes de aprendizaje adecuados para el desarrollo de cada escrito. Por ejemplo, la interacción previa entre docente y alumno debió ser efectividad, conversacional, clara, para que la presentación de las consignas creativas genere la necesidad en los estudiantes de poner a prueba sus competencias y dar solución a la situación comunicativa planteadas.

Por otro lado, sobre las consignas creativas, fueron pertinentes y desafiantes para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes. Por ejemplo, la construcción de una nueva versión sobre el cuento de *El lobo Calumniado*, fue una oportunidad para dar cuenta a los estudiantes que no es adecuado conocer solo una versión sobre un acontecimiento, pues cada versión sobre el mismo es importante para conocer la verdad. Al final, por medio de las consignas creativas, fue posible otorgarle un sentido a la escritura, hacer uso de la imaginación y la creatividad, trabajar cooperativamente, en el caso de la fábula y la construcción del portafolio, para lograr una producción literaria.

Por lo anterior, respecto a lo planteado teóricamente por la *Teoría Grafein* y la puesta en práctica de la misma, se determina una viabilidad positiva en la implementación de la escritura creativa como estrategia didáctica para renovar motivaciones, explorar intereses y concebir una escritura basada en la lúdica con un sentido significativo.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas durante cada fase descrita con anterioridad y, que se exponen teniendo en cuenta el logro de los objetivos específicos fijados.

5.1 CONCLUSIONES

En primer lugar, para dar cierre al primer objetivo correspondiente a la identificación de las dificultades en el proceso escritor de los estudiantes es importante resaltar la aplicación de una prueba diagnóstica y posterior a ello, un respectivo análisis DOFA que permite la generación de deducciones. En consecuencia, se concluye que los estudiantes presentaban una clara apatía frente a la práctica de producción porque ésta se encuentra envuelta en su rutina escolar con la percepción de ser un ejercicio sin sentido. En cuanto al análisis realizado, se deduce que sus dificultades, también son notables en lo procedimental, puesto que, reflejaban faltas ortográficas, errores de puntuación, y cierta incoherencia en sus producciones con el propósito solicitado.

En segundo lugar, con la finalidad de implementar una estrategia didáctica que promueva la producción de textos literarios, se desarrollan una serie de talleres de escritura creativa basados en la construcción de cuentos, fábulas, autobiografías y poema, asegurándose de cumplir con el propósito expuesto en las consignas de cada actividad. De dichas sesiones, se concluye por medio de lo observado, cómo en la primera sesión suele costar un poco la práctica escrita, pero, escrito a escrito los estudiantes van adquiriendo un tipo de sentido a lo que construyen y descubren en los talleres creativos nuevas percepciones de escritura que pone a prueba sus competencias como si de retos de tratase.

En tercer lugar, de acuerdo al objetivo de evaluar la viabilidad de la estrategia didáctica aplicada, se determinó que los estudiantes lograron adquirir tal sentido que antes no concebían con la práctica escritora. Fue posible identificar que, a través de los portafolios de evidencias y la

aplicación de una entrevista, los talleres de escritura creativa con sus respectivas consignas le agregaron ese sentido que ellos personalmente necesitaban y que lograron construir, al ver en la escritura la oportunidad de expresarse libremente, precisar momentos esenciales de su vida con sus emociones, exponer de forma escrita, a través de fábulas, poemas, cuentos y autobiografías todo aquello que compone sus vidas, la manifestación de sus sentimientos, pensamientos, perspectivas y principios que los construye como persona.

Las conclusiones detalladas previamente garantizan y generan los soportes necesarios de cumplimiento para determinar que, el objetivo general predispuesto a fortalecer la producción textual a través de la escritura creativa en los estudiantes de séptimo grado sí es una realidad tanto actitudinal como procedimental porque no solo comprende el hecho de escribir aquello que en las consignas se solicita, sino también cómo esa nueva percepción y renovación del sentido sobre la escritura les permite desenvolverse, imaginar, planear, recrear y producir todo lo que los estudiantes tienen en sus cabezas y que necesita ser dicho.

5.2 RECOMENDACIONES

Otorgar la importancia que se merece la escritura como medio de expresión y ser preciso en cuanto al planteamiento de las consignas para que los estudiantes atiendan claramente el propósito que requiere cada producción. Además, la constancia de desarrollar los talleres de escritura creativa en el aula de clase no debe limitarse solo a dos meses del año escolar, sino extenderse a periodos más extensos para crear mejores hábitos.

Por otra parte, resulta crucial cambiar los ambientes de aprendizaje en los que la escritura pueda llevarse a cabo, escenarios como la biblioteca del colegio para escribir estimula la imaginación de los estudiantes al sentirse motivado por causas externas. Por último, se debe promover el uso del portafolio para dar cuenta a los estudiantes de su progreso como escritores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Flórez, N. K. (2018). Técnicas de escritura creativa como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora en los estudiantes de cuarto grado de básica primaria del Colegio Antonio Nariño sede Nuestra Señora de Lourdes del municipio de San José de Cúcuta. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Alvarino Acuña, E., J. (2019). Las emociones y la escritura creativa. Colombia: Universidad de Pamplona.
- Barberán Abad, S., & Muela Bermejo, D. (2019). La escritura creativa en la educación literaria: fin y medio. Propuesta didáctica para la enseñanza del cuento fantástico.
- Bombelli, E. C., & Barberis, J. G. (2012). Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 5(13).
- Buitrago, B. (2017). *Escritura creativa: Estrategia para fortalecer la creatividad en la lectura*. (tesis de grado). Universidad pedagógica nacional, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España.
- De Colombia, C. P. (1991). República de Colombia.
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa, 14(2),103-111 Consultado en
<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, (47), 37-48.
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: GEU.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia, Estados Unidos: ASCD.
- Lerma, H. (2009). *Metodología de investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ley 115. (1994). Ley general de Educación. Recuperado en
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- Martínez León, P. (2021). *La escritura creativa en los manuales de secundaria recientes (2016-2020)*. España: Universidad de Valencia.
- Ministerio De Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio De Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. MEN. Bogotá

- Moreno Sánchez, E. P. (2021). La escritura creativa como apuesta formativa en la básica secundaria: una mirada desde una maestra que está siendo. Universidad de Antioquia.
- Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- Ponce Talancón, H. (2006). "La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales" en Contribuciones a la Economía. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/>
- Quintero-Sanabria, E. A., & Prado-Cárdenas, Y. C. (2018). El cuento como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los grados sexto y séptimo de un colegio del municipio de Cúcuta. *Eco Matemático*, 9(1), 77–82. <https://doi.org/10.22463/17948231.1729>
- Rivera, C. R. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria. *Revista Espacios*, 40(41).
- Rodari, G. (1983). GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA: Introducción al arte de inventar historias. Barcelona, España: Editorial Argos Vergara, S. A.
- Samboni, N., Valdiviezo, A. (2019). Escritura significativa, una estrategia didáctica que promueve la producción textual en jóvenes y adultos del ciclo 3A del Colegio República de Colombia. Universidad Libre de Colombia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/17767>.
- Torre, N., Vidal, O. (2017). Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación. Barcelona, España. Universidad Politécnica de Cataluña: OmniaScience.
- Unesco. (2022). Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019; Colombia.

ANEXOS

Anexo 1. Unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA O CLASE N°01

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana
CENTRO EDUCATIVO	Institución Educativa Misael Pastrana Borrero
DOCENTE FORMADOR	Claudia Esperanza Arenas
DOCENTE EN FORMACIÓN	Jhon Hayber Gómez Duque
ÁREA	Lengua Castellana y Literatura- Grado: 7° Curso: C I.H S: 4 horas.
FECHA	30 de septiembre de 2022 Hora clase: de 7:00 a.m a 9:00 a.m

EJES CURRICULARES	ESTÁNDARES DE COMPETENCIA DEL GRADO:
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.

1- TÍTULO DEL NÚCLEO DEL SABER ESPECÍFICO O NÚCLEO PROBLEMATIZADOR O DE APRENDIZAJE

- El párrafo.

2. PROBLEMA- PREGUNTA PROBLEMATIZADORA ESPECÍFICA- TEMÁTICA DE CLASE

- ¿Qué características e importancia tienen los párrafos dentro de los textos?

3. PROPÓSITOS DEL DISEÑO DIDÁCTICO –CLASE

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Conocer las características y elementos de un párrafo.	- Aplicar el conocimiento sobre el párrafo en la construcción coherente de textos expositivos.	- Valorar la importancia de los párrafos y sus características en la comprensión de textos expositivos.

4. PROYECCIÓN DE LAS SECUENCIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL PARADIGMA-ENFOQUE Y MODELO

FORMATO DEL DISEÑO DE UNIDAD-PROYECTO- ARTICULADO A LA ESTRUCTURA DE LA CLASE

ELEMENTOS DEL MODELO DIDÁCTICO PROPUESTO	SECUENCIA DE LA COMPETENCIA	EJE CURRICULAR	SUBPROCESO APLICADO A LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJE	ACCIONES DE PENSAMIENTO	ACCIONES Y AMBIENTES APRENDIZAJE-RECURSOS Y MEDIOS	TIEMPO Minutos	LOGROS	INDICADORES DE EVALUACIÓN-CRITERIO
INICIO DE LA SESIÓN DE CLASE								
Análisis de la estructura de los párrafos.	Comprensión de las características, tipos y estructura de los párrafos.	Comprensión e interpretación textual.	Reconocer las características de los textos que lee.	Conocer las características, la utilidad y el impacto de los párrafos.	-Saludo y explicación del trabajo a realizar durante el último periodo. - Se realiza una serie de preguntas para contextualizar la temática a ver en la clase.	10 m	Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.	Identificar las características de los párrafos en los textos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN DE CLASE								

Identificar el sentido a textos por medio de sus párrafos.	Reconoce los elementos propios de los párrafos textuales.	Comprensión e interpretación textual.	Reconoce las características de los textos que lee.	Lee dos ejemplos de tipos de párrafos: narrativos y descriptivos.	El objetivo se fundamenta en el conocimiento del párrafo: su impacto, características, tipologías, ejemplificaciones.	1 hora	Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.	Participa identificando las características de un párrafo.
FINAL DE LA SESIÓN DE CLASE								
Comprender el propósito general del texto planteado.	Comprensión de la situación comunicativa de un texto.	Comprensión e interpretación textual.	Reconoce las características de los textos que lee.	En grupo, se desarrolla un taller de comprensión sobre un texto desordenado.	El diseño de la guía de aprendizaje que se elaboró constó de un texto titulado “Las enfermedades infecciosas y no infecciosas”	40 m	Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.	Distingue el propósito del texto planteado en el taller y responde las preguntas

5- ANEXO DE CONTENIDOS ([Anexo 10](#))

5.1 Conceptos básicos

El párrafo: conjunto de oraciones que conforman un texto (narrativo, descriptivo, etc.).

Explicación de la guía de aprendizaje por parte del docente en formación

5.2-1 Acciones de comprensión

-Interpreta las características de un párrafo

5.2-2 Acciones de aplicación

- Ordenar por párrafos un texto en desorden teniendo en cuenta las características del mismo.

5.2-3 Acciones de análisis

- Deduce de una lectura las ideas principales y secundarias.

5.2-4 Acciones de síntesis

- Comprenden el contenido del texto ordenado.

5.2-5 Acciones de evaluación

- Se evalúa la participación, asistencia, y entrega de talleres.

5.2-6 Acciones de generalización- conclusión

- Incentivar la importancia de conocer los elementos, características y tipologías de un párrafo.

5.2-7 Acciones de transferencias de saberes- nuevas situaciones-nuevos problemas-modificaciones.

5.3 Previsión de estrategias-mediaciones pedagógicas y didácticas- recursos y medios.

- Se aplicó la lectura “Infecciones infecciosas y no infecciosas”, copias de ejemplificación.

BIBLIOGRAFÍA:

"Párrafo". Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: Concepto de. Disponible en: <https://concepto.de/parrafo/>. Última edición: 27 de noviembre de 2020. Consultado: 06 de diciembre de 2022

Martínez, Aurora. (Última edición:15 de noviembre del 2021). Definición de Párrafo. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/parrafo/>. Consultado el 2 de diciembre del 2022

Ver unidades didácticas:

<https://docs.google.com/document/d/10lI2peSuDKTsWEKU13x7VePVnXho4gaj/edit?usp=sharing&ouid=115769420919903164883&rtpof=true&sd=true>

Anexo 2. Diario de campo



<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE PAMPLONA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LIC. EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE ÉTICO INVESTIGATIVA</p> <p style="text-align: center;">DIARIO DE CAMPO #01</p>					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:		INSTITUCIÓN EDUCATIVA MISAEL PASTRANA BORRERO			
DOCENTE EN FORMACIÓN:		JHON HAYBER GÓMEZ DUQUE			
DOCENTE FORMADOR EXTERNO:		CLAUDIA ESPERANZA ARENAS HERNÁNDEZ			
FECHA:		2 de septiembre del 2022			
METODOLOGÍA:		Transcribir y desarrollar las actividades planteadas en el libro “Vamos a aprender” sobre el género lírico.			
HORA DE INICIO:	6:00 a.m.	HORA DE CIERRE:	12:30 p.m.	CANTIDAD DE PARTICIPANTES:	38 alumnos (promedio)
GRADO:		SÉPTIMO (A, B, C).			
TEMA:		El Género Lírico			
Nº	EJES TEMÁTICOS.	DESCRIPCIÓN.	REFLEXIÓN.		
1.	Características del Grupo.	<p>En los tres cursos del grado séptimo se presentan grupos heterogéneos (niños y niñas) entre las edades de 12 a 14 años.</p> <p>Son estudiantes pertenecientes a los estratos 1, 2, y 3, residentes en los alrededores de la institución: San Luis, San Mateo, La Libertad. Además, cuenta con una gran afluencia de extranjeros del vecino país, Venezuela.</p> <p>En general, se puede describir como un grado altamente enérgico, numeroso, con diversas situaciones, características, intereses, etc.</p>	<p>Se puede observar que en estos grados existen actitudes muy reservadas, encontramos a estudiantes que son tímidos a la hora de socializar en el aula, no se atreven a participar en las actividades que se desarrollan.</p> <p>Por otra parte, se observan alumnos extrovertidos que manifiestan sus intereses sobre las tendencias del momento, son algo más soberbios y distractores en el aula pero, en ambos casos, reconocen el rol de la docente facilitadora y del docente en formación como agentes capacitados para fortalecer sus aprendizajes.</p>		

2.	Estrategias de Trabajo.	En este punto, la docente facilitadora externa se apoya del material proporcionado por el MEN “Vamos a aprender” del grado séptimo para desarrollar contenidos de manera secuencial. Durante el encuentro se distribuye el material hecho cartilla para cada estudiante y trabajar el contenido de ese día, EL GÉNERO LÍRICO.	El libro en este punto se vuelve la herramienta más importante de la clase. Los alumnos dependen de lo que allí se diga. Algunos identifican palabras, enunciados que no comprenden y buscan mi asesoría para continuar; mientras algunos solo se toman en serio el papel de transcribir y solo ese es el sentido que le ven.
3.	Desarrollo de la Clase.	Se llevaron a cabo los siguientes pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. La docente facilitadora realiza siempre con ellos unas técnicas para estirar el cuerpo antes de comenzar la temática. 2. Distribuyó las cartillas “Vamos a aprender” a cada uno de los estudiantes. 3. Señaló en el tablero las páginas a trabajar ese día correspondientes al género lírico. 	Aquí, es importante manifestar una posible causa de sus distracciones y es que, en algunos casos los alumnos suelen absorberse en lo que deben transcribir a sus cuadernos que solo necesitan audifonos, música y ponerse a copiar. Mientras otros, ven en la transcripción un proceso rutinario que puede ser tedioso y causante de que se interesen por hablar con sus compañeros o fijarse en lo que sucede fuera de su clase.
4.	Comunicación con los Estudiantes.	La comunicación entre la docente y estudiantes es adecuada, puesto que, cuando habla manifiesta cierta autoridad que hace que presten atención y se enfoquen a lo que dice, además, se puede percibir el conocimiento que tiene sobre cada alumno, de esa forma logra conectar con ellos. En cuanto a mi comunicación con los estudiantes espera ser prometedora, ya que, los alumnos vieron una cara nueva en su curso que va a estar orientándolos, esclareciendo sus dudas y observar que sus progresos sean positivos.	En mi opinión, más allá de manifestar mi posición como una persona capacitada para orientar procesos educativos en los estudiantes, siempre expreso la intención de conocerlos y conectar con ellos desde sus intereses, gustos, pensamientos, puntos fuertes, debilidades, etc.
5.	Atención de Situaciones Imprevistas y/o	Uno de los factores que es constante en los distintos grupos de séptimo es la distracción que intenta convertirse en	Una situación que, en principio, creí que no podría controlar es la denominación de los alumnos al llamarme. En este

	Conflictos en el Aula.	indisciplina durante las clases. Se percibe siempre los mismos entes de distracción que la docente intenta regular de buena manera.	encuentro algunos me llamaban solo por el nombre y aún no concebían la idea de tener a dos profesores en su salón.
6.	Planeación Didáctica.	En este punto, la docente facilitadora plantea la transcripción de las páginas seleccionadas de la cartilla para que integren conocimientos sobre el tema y realicen las actividades que el libro determina.	Una vez los alumnos empezaron a trabajar en el tema del GÉNERO LÍRICO la docente facilitadora comenzó a revisar algunas actividades pendientes.
7.	Trabajo con el Grupo, Relación Docente/Estudiantes.	La división de los cursos se da por filas y columnas. La docente facilitadora manifiesta la importancia de pasar hacia adelante aquellos niños que considera con un ritmo de aprendizaje más tardío que los demás o que simplemente presentan dificultades en ciertas temáticas.	La relación entre la docente y estudiantes es eficaz, puesto que, le permite a la docente trabajar desde su escritorio en la revisión de cuadernos mientras sus alumnos trabajan el material que se les proporciona.
8.	Desarrollo de Actividades.	En este punto, las actividades desarrolladas durante se basaron en las contenidas en el libro, de esa forma, los estudiantes hacían preguntas y la docente o el docente en formación trataba de clarificarlas. La profesora considera el uso de los diccionarios como recurso esencial para la comprensión de las actividades que desarrollan.	El desarrollo del contenido y la clase se limitó a lo escrito en el libro “Vamos a aprender” y también a las cuestiones que los alumnos presentaron. Mientras la docente trataba de calificar, yo me pasaba por los puestos para verificar que estuvieran trabajando en el tema del día y estar para orientar en cada dificultad. En ocasiones les hacía preguntas sobre cómo está compuesto tal poema, dónde encontrar su musicalidad, su tipo de estrofa, su tema, entre otros.
9.	Evaluación.	Tipo: FORMATIVA	Lo que se pretende es que los chicos sigan cada una de las indicaciones que en el libro se indica para ir teorizando y practicando los conceptos, características, tipos de estrofas, métrica, elementos de los poemas, etc.
10.	Retroalimentación.	Aquí, la docente se encarga de resaltar los puntos o actividades a desarrollar en la casa, explicándoles de forma instructiva, dándoles ideas de cómo	Considero en este apartado la importancia de tratar algunas ideas vista en el tema del libro, algunas palabras desconocidas, algunos poemas,

Anexo 3. Prueba Diagnóstica



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MJSael PASTRANA BORRERO
PRUEBA DIAGNÓSTICA**



Docente formadora externa: Claudia Esperanza Arenas Hernández.
Docente en formación: Jhon Hayber Gómez Duque

Nombre del estudiante: _____ Fecha: ____/____/____
Grado: _____ Área: LENGUA CASTELLANA.

Orientaciones generales: La presente prueba consta de 10 preguntas. Ocho de ellas son de selección múltiple, donde deberán elegir solo una respuesta entre las cuatro opciones, y, al final, habrá dos preguntas abiertas, en las cuales deben escribir su opinión sobre lo que se les pregunta. **POR FAVOR, LEA CUIDADOSAMENTE Y RESPONDA SEGÚN SUS CRITERIOS.**

COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS: Reconozco las características de los diversos tipos.

LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO

Érase un labrador tan pobre, tan pobre, que ni siquiera poseía una vaca.

Era el más pobre de la aldea. Y resulta que un día, trabajando en el campo y lamentándose de su suerte, apareció un enanito que le dijo:
- Buen hombre, he oído tus lamentaciones y voy a hacer que tu fortuna cambie. Toma esta gallina; es tan maravillosa que todos los días pone un huevo de oro. El enanito desapareció sin más ni más y el labrador llevó la gallina a su corral.

Al día siguiente, ¡oh sorpresa!, encontró un huevo de oro. Lo puso en una cestita y se fue con ella a la ciudad, donde vendió el huevo por un alto precio. Al día siguiente, loco de alegría, encontró otro huevo de oro.

¡Por fin la **fortuna** había entrado a su casa! Todos los días tenía un nuevo huevo. Fue así que poco a poco, con el producto de la venta de los huevos, fue convirtiéndose en el hombre más rico de la comarca.

Sin embargo, una insensata avaricia hizo presa su corazón y pensó: ¿Por qué esperar a que cada día la gallina ponga un huevo? Mejor la mato y descubriré la mina de oro que lleva dentro.

Y así lo hizo, pero en el interior de la gallina no encontró ninguna mina.

- ESOPO.

DE ACUERDO AL TEXTO ANTERIOR CONTESTA LAS PREGUNTAS 1 Y 2:

- 1) ¿Cuál es el mensaje del texto anterior?
 - A. Ser una persona avariciosa te hace cometer errores.
 - B. No confiar en los enanos.
 - C. La gallina no era tan maravillosa.
 - D. El texto no deja un mensaje.

- 2) ¿Cuál sería un sinónimo de la palabra resaltada en el texto?
 - A. Pobreza.
 - B. Avaricia.
 - C. Riqueza.
 - D. Huevo de oro.

- 3) ¿Quién escribió el texto?
 - A. El buen hombre.
 - B. El enano
 - C. Esopo
 - D. La gallina.

LITERATURA: Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.

LEA EL SIGUIENTE POEMA "RIMA LXIII" DE ADOLFO BECQUER Y CONTESTA LAS PREGUNTAS 4 - 6.

Rima LXIII

Como enjambre de abejas irritadas,
de un oscuro rincón de la memoria
salen a perseguirme los recuerdos
de las pasadas horas.

Yo los quiero ahuyentar. ¡Esfuerzo inútil!
Me rodean, me acosan,
y unos tras otros a clavarme vienen
agudo aguijón que el alma encona.

DE ACUERDO AL ESCRITO ANTERIOR, RESPONDA LAS PREGUNTAS 3, 4 Y 5:

- 4) El poema anterior hace referencia a:
- A. El tormento que le causan los recuerdos del pasado.
 - B. El esfuerzo por alejar a las abejas que lo rodean.
 - C. La soledad porque no soporta al enjambre.
 - D. Un amor no correspondido que hirió su corazón.
- 5) ¿A qué género literario pertenece el escrito anterior?
- A. Dramático.
 - B. Discursivos.
 - C. Lírico.
 - D. Narrativo.
- 6) ¿Cuántos versos tiene en total el poema?
- A. 4 versos.
 - B. 2 versos.
 - C. 8 estrofas.
 - D. 8 versos.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN: Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN



- 7) ¿Cuáles medios de comunicación **impresos** observas en la imagen?
- A. El TV y la radio.
 - B. El cine y Internet.
 - C. El libro y el periódico.
 - D. Los videojuegos.

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN: Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.

PRODUCCIÓN TEXTUAL: Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.

Anexo 4. Análisis DOFA

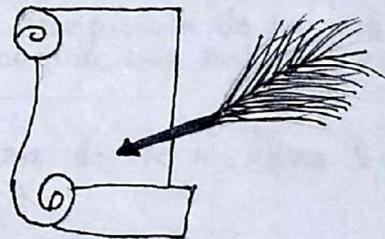
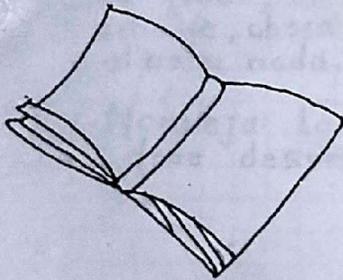
11

EJE CURRICULAR	SUBPROCESO	COMPONENTE Del ÁREA	DEBILIDADES O PROBLEMAS	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
Producción textual	Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.	Redacción Gramática Ortografía Coherencia y cohesión	De los 35 estudiantes, 26 fallaron en los ítems de producción, puesto que, sus producciones no cumplían con la intención que se les solicitaba, presentaban problemas de ortografía, los signos de puntuación mal usados.	Los estudiantes les gusta mucho los cuentos por su brevedad. Además, son participativos y hacen que la clase sea más amena. En este eje, es donde principalmente se concentra la estrategia didáctica, puesto que, esta ofrece un conjunto de talleres y actividades basadas en la lúdica que logren reivindicar la motivación de los estudiantes y devolver el valor a los procesos de escritura.	La institución cuenta con 3 salas audiovisuales al servicio de los estudiantes, por lo cual es un buen lugar para articular una clase en esos escenarios.	Algunos estudiantes tienen la noción de no copiar en clase, pues consideran que es aburrido.
Comprensión e interpretación de textos	Reconozco las características de los diversos	Comprensión Género Narrativo	A pesar de que, en la tabulación, los estudiantes no demostraron dificultades en este eje, es	Reconocen aspectos literales de los textos y solo algunos hacen inferencias de	Los estudiantes reconocen en qué consisten las ideas principales y	Cuando los estudiantes cortan los procesos de lectura por distracción o

	tipos que leo.	Análisis literario	posible creer que algunos copiaron la respuesta de sus compañeros	aquellos que leen.	que las secundarias complementan a las primeras.	por hablar con sus compañeros, interrumpen muchas veces el proceso de comprensión.
Literatura	Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.	Semántica. Análisis literario. Figuras literarias. Género Lírico.	A pesar de que, en la tabulación, los estudiantes no demostraron dificultades en este eje, es posible creer que algunos copiaron la respuesta de sus compañeros	Reconocen características básicas de los géneros literarios.	A los estudiantes les encanta la idea de poder ir a la biblioteca pues, a lo largo del año no han tenido la oportunidad de ir.	Algunos estudiantes guardan timidez a la hora de leer en voz alta, de declamar poemas, representar obras de teatro.
Medios de comunicación	Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.	Semántico Comunicativo Comprensión	Algunos estudiantes no distinguen los medios de comunicación digitales de los impresos.	Muchos estudiantes cuentan en sus casas con medios digitales de comunicación, empezando por los celulares.	Las salas audiovisuales de la institución se pueden utilizar fácilmente para reconocer todos aquellos medios.	No aprovechan algunos recursos audiovisuales con los que cuenta el colegio.
Ética de la comunicación	Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.	Comprensión. Pragmática. Semiótica.	Algunos estudiantes no reconocen las problemáticas que se manifiestan en imágenes.	Los estudiantes empatizan frente a las situaciones que manifiestan injusticias.	Son estudiantes que reconocen las buenas acciones y las malas. Piensan para tomar decisiones.	Muchos estudiantes no optan por utilizar el diálogo como medio de resolución de conflictos.



En busca de grandes fabulistas



EL CONEJO VANIDOSO

Un día en un pequeño y hermoso pueblo se encontraba la gallina muy tranquila en su nido, el zorro en la pradera, el gato como la mayoría del tiempo descansando en el sofá, la paloma observando todo el pueblo desde el aire, el topo, quien siempre está buscando comida. Finalmente, el conejo presumido de todo lo que tiene.

Una mañana la gallina estaba en su nido descansando después de un largo trabajo, cuando escuchó un ruido proveniente de afuera. Salió preocupada a mirar lo que había pasado cuando asomó su cabeza, vio que los animales estaban en una reunión. Decidió unirse y estaban hablando sobre sus cultivos ya que a estos no les daba la cosecha. Esa misma noche llovió muy fuerte y los cultivos no prosperaron, excepto una, el del conejo; Esto causó mucha controversia en los animales del pueblo, ya que el conejo se volvió muy odioso y presumido con su grandiosa cosecha.

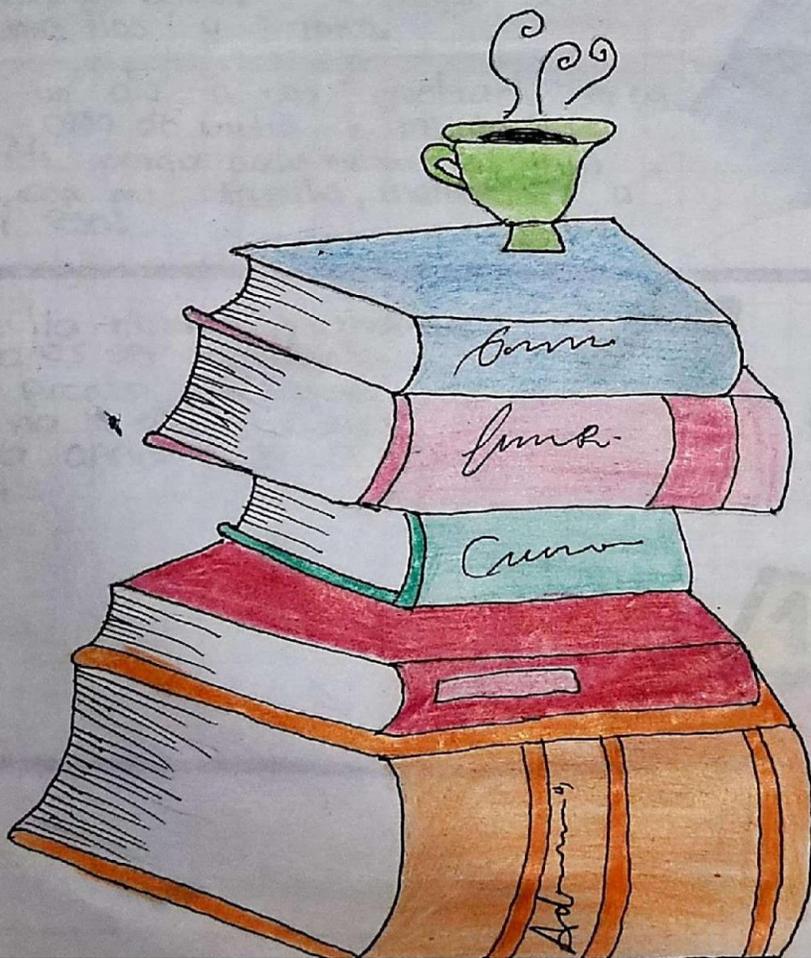
Los animales del pueblo se reunieron nuevamente para idear un plan y con este lograr conseguir la cosecha del conejo para repartirla por igual. En eso el topo iba pasando por uno de sus túneles favoritos se detuvo a escuchar el plan que tenían, así que por un momento se sintió ofendido pero luego ideó su propio plan. 1 hora antes de que ellos llegaran. Fue muy veloz y se llevó toda la cosecha a la cueva. Una hora después del robo para su sorpresa ya no había nada, así que los animales quedaron aburridos, se marcharon peleando unos a otros porque sospechaban del otro.

Al final, el conejo vanidoso se arrepiente de no haber sido amable, ahora sentía la misma emoción que habían sentido ellos al no tener nada.

Moraleja: La ostentación bullisiosa de la riqueza solo trae desventuras.

Esta es mi

HISTORIA



La verdad sobre Caperucita Roja

Proyecto John

07 de octubre de 2022

Caperucita roja.

Buenos: Caperucita
Abuelo
Mamá
A leñador

Malos: El lobo

Lugar: la casa de la
abuela
Bos que

Final El lobo terminó lleno de piedras

LOBO CALUMNIADO

Bueno Mosquito, Lobo

Mala Caperucita, leñador

Lugar Bos que y casa de la abuela

Final El lobo quedó calumniado gracias a la voz de el leñador y caperucita

EL LOBO CALUMNIADO

LIEF FEARN - 1988

«El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio. Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí unos pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi llegar a una niña vestida de una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la viesan. Caminaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de dónde venía, a dónde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues el bosque también era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita. Le expliqué la situación y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista. Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor.

Ahora bien, la niña me agradaba y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña mostraba una apariencia tierna y agradable, pero comenzaba a caerme antipática. Sin embargo, pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Reconozco que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y gritándole que era así de grande para comérmela mejor. Ahora, piensen Uds: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando mientras yo corría detrás suya tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé corriendo. Me gustaría decirles que éste es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme y a odiarme.

Desconozco que le sucedió a esa niña tan antipática y vestida de forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora ya la conocen...»

ESTA ES MI HISTORIA

1. _____

_____.

**FOTO O DIBUJO DEL
PROTAGNISTA**

2. _____

_____.

**FOTO O DIBUJO DE UN
MOMENTO FELIZ**

3. _____

_____.

**FOTO O DIBUJO DE LO
QUE SERÁS EN EL
FUTURO**

4. _____

_____.



Ver más sobre la segunda sesión:

https://drive.google.com/drive/folders/1iVqw5U9FD_eDTSVGo414wwsp2OMe3bZb?usp=shari

[ng](#)

Anexo 9. Tercera Sesión

TÍTULO DE LA FÁBULA

TÍTULO DE LA FÁBULA

TÍTULO DE LA FÁBULA

PERSONAJES

PERSONAJES

PERSONAJES

LUGAR

LUGAR

LUGAR

AUTORES

AUTORES

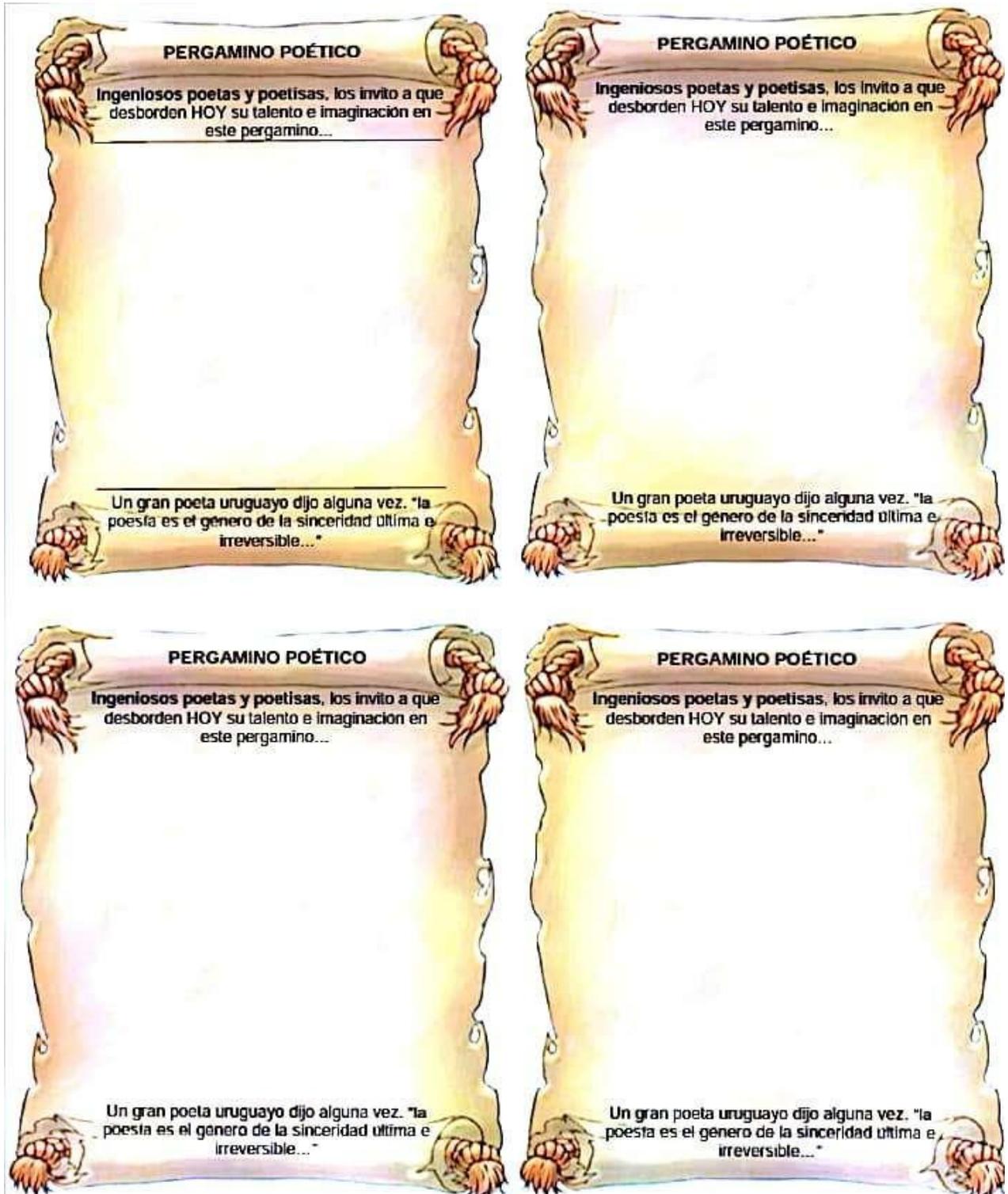
AUTORES



Ver más sobre la tercera sesión: [https://drive.google.com/drive/folders/1fO0NHJ2-](https://drive.google.com/drive/folders/1fO0NHJ2-SGnqGL4hkzbO5eTqReme2NEJ?usp=sharing)

[SGnqGL4hkzbO5eTqReme2NEJ?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1fO0NHJ2-SGnqGL4hkzbO5eTqReme2NEJ?usp=sharing)

Anexo 10. Cuarta Sesión





PERGAMINOS POÉTICOS

Ver más sobre la cuarta sesión:

https://drive.google.com/drive/folders/13lcb9a6mn163IC2wWP3IWudqt_M70rcH?usp=sha

[ring](#)

Evidencias Fotográficas







