

**Estrategia didáctica para el mejoramiento de las competencias comunicativas y el pensamiento crítico a través de textos creativos en estudiantes de séptimo del Colegio**

**Gonzalo Arango**

Sebastián Alberto Rodríguez Manzano

Asesor:

Iván Alfonso Pinedo Cantillo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en educación

2025

## Resumen

El proyecto investigativo que se presenta a continuación tiene como propósito fortalecer los procesos de producción textual mediante la escritura creativa y el desarrollo del pensamiento crítico. Así, surge como respuesta a los bajos niveles evidenciados en las competencias escritas —relacionadas con la elaboración de diversas tipologías textuales de manera coherente y cohesiva—, registrados en el informe evaluativo de la UNESCO (2022) sobre las instituciones educativas públicas de Colombia, así como a las exigencias planteadas en los estándares básicos de aprendizaje. En este contexto, se plantea como objetivo general analizar de qué sentido una estrategia didáctica para la producción textual, orientada a la escritura creativa de cuentos ficticiales, contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico, la imaginación y las competencias comunicativas en la escritura. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el método de estudio de caso. Para ello, se seleccionó de forma aleatoria una población muestra, con el fin de implementar un proyecto pedagógico cuyos resultados fueron analizados de forma comprensiva y a la luz de diversos referentes teóricos. Asimismo, se emplearon distintas técnicas de recolección de información, entre las que se incluyen la estrategia didáctica, el diario de campo y encuestas, con el propósito de dar cumplimiento al objetivo propuesto. En conclusión, los resultados evidencian que la estrategia didáctica diseñada fue efectiva, en la medida en que permitió mejorar las competencias comunicativas en la escritura a través de la producción de textos innovadores, fantásticos y con una perspectiva crítica.

***Palabras clave:*** Escritura, creatividad, pensamiento crítico, coherencia, cohesión.

### **Abstract**

The research project presented below aims to strengthen textual production processes through creative writing and the development of critical thinking. It arises in response to the low levels identified in written competencies—related to the coherent and cohesive development of different textual typologies—reported in the UNESCO (2022) evaluative report on public educational institutions in Colombia, as well as to the requirements established in the basic learning standards. In this context, the general objective is to analyze how a didactic strategy for textual production, oriented toward the creative writing of fictional short stories, contributes to the development of critical thinking, imagination, and communicative competencies in writing. The study adopted a qualitative research approach using the case study method. To this end, a sample population was randomly selected in order to implement a pedagogical project whose results were analyzed comprehensively and in light of various theoretical frameworks. Likewise, several research techniques were employed, including the didactic strategy, field journals, and surveys, with the aim of achieving the proposed objective. In conclusion, the findings indicate that the designed didactic strategy was effective, as it improved communicative writing competencies through the production of innovative, imaginative, and critically oriented texts.

***Keywords:*** Writing, creativity, critical thinking, coherence, cohesion.

## Tabla de contenido

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....  | 12 |
| Planteamiento del Problema .....  | 15 |
| Pregunta de Investigación .....   | 22 |
| Justificación .....   | 23 |
| Objetivos de Investigación.....   | 26 |
| Objetivo General.....   | 26 |
| Objetivos Específicos.....  | 26 |
| Limitaciones del estudio .....  | 27 |
| Marco Teórico.....  | 28 |
| Estado del Arte.....  | 28 |
| Marco conceptual.....   | 35 |
| Producción Textual.....   | 35 |
| Didáctica de la Escritura.....  | 43 |
| Creatividad.....  | 47 |
| Escritura Creativa .....  | 50 |
| Pensamiento crítico.....  | 53 |
| Referentes teóricos.....  | 56 |
| La teoría de la redacción como proceso cognitivo (Flowers y Hayes)..... | 56 |

|  |    |
|--|----|
| Modelo de Bereiter y Scardamalia (decir el conocimiento y transformar el conocimiento).  | 59 |
| Metodología .....  | 65 |
| Enfoque .....  | 65 |
| Método .....   | 66 |
| Población Muestra .....  | 67 |
| Técnicas de recolección de datos .....   | 68 |
| Taller diagnóstico .....   | 68 |
| Diario de Campo.....   | 70 |
| Estrategia Didáctica.....  | 71 |
| Instrumentos de Recolección de Datos .....   | 72 |
| Taller diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico ....                                      | 73 |
| Diario de Campo: Registro de percepciones sobre el desarrollo de competencias escriturales,<br>creativas y críticas .....          | 74 |
| Estrategia didáctica “Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura, la<br>imaginación y el pensamiento crítico” ..... | 76 |
| Encuesta de valoración de la estrategia didáctica desde la percepción estudiantil. ....  | 89 |
| Validación de instrumentos de recolección de datos.....  | 92 |
| Análisis de Resultados .....   | 93 |
| Hallazgos al aplicar el taller diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el<br>pensamiento crítico .....          | 94 |

|   |     |
|---|-----|
| Hallazgos al aplicar el formato de diario de campo: Registro de percepciones sobre el desarrollo de competencias escriturales, creativas y críticas ..... | 101 |
| Hallazgos al aplicar la estrategia didáctica “Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura, la imaginación y el pensamiento crítico” .....   | 104 |
| Hallazgos taller 1: Promoción de la imaginación en procesos de escritura.....   | 105 |
| Hallazgos taller 2. Reflexión sobre el cuidado de la vida: planificación del tema del cuento .....  | 109 |
| Hallazgos taller 3. ¿Cómo hilamos nuestras ideas? El esquema del cuento.....  | 114 |
| Hallazgos taller 4. Sumergirse en la escritura: construyendo el inicio del cuento. ....   | 117 |
| Hallazgos taller 5: Construyo mi voz como escritor: escribir, revisar y corregir.....   | 120 |
| Hallazgos al aplicar la encuesta Likert de evaluación de la estrategia didáctica.....   | 128 |
| Discusión de los resultados.....  | 132 |
| Conclusiones .....  | 138 |
| Referencias Bibliográficas .....  | 141 |
| Apéndice .....  | 149 |

## Lista de Tablas

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 1</b> <i>Mecanismos de coherencia textual</i> .....  | 37  |
| <b>Tabla 2</b> <i>Tipologías de la cohesión</i> .....   | 42  |
| <b>Tabla 3</b> <i>Taller 1: Promoción de la imaginación en procesos de escritura.</i> .....   | 77  |
| <b>Tabla 4</b> <i>Taller 2: Reflexionando acerca del cuidado de la vida.</i> .....  | 79  |
| <b>Tabla 5</b> <i>Taller 3: Hilando ideas para contar historias: el esquema del cuento</i> .....  | 82  |
| <b>Tabla 6</b> <i>Taller 4: Sumergirse en la escritura: construyendo el inicio del cuento.</i> .....  | 84  |
| <b>Tabla 7</b> <i>Taller 5: Construyo mi voz como escritor: escribir, revisar y corregir.</i> .....   | 86  |
| <b>Tabla 8</b> <i>Rúbrica de evaluación de competencias comunicativas, escritura creativa y crítica.</i> ....   | 88  |
| <b>Tabla 9</b> <i>Criterios de evaluación de la encuesta de valoración de la estrategia didáctica</i> .....   | 91  |
| <b>Tabla 10</b> <i>Validación de instrumentos de recolección de datos.</i> .....  | 92  |
| <b>Tabla 11</b> <i>Nivel de cohesión textual en el diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico</i> .....              | 95  |
| <b>Tabla 12</b> <i>Nivel de cohesión textual en el diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico</i> .....              | 97  |
| <b>Tabla 13</b> <i>Nivel de originalidad en el diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico</i> .....                  | 99  |
| <b>Tabla 14</b> <i>Diagnóstico general de competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico</i> .....                               | 101 |
| <b>Tabla 15</b> <i>Nivel de originalidad desarrollada en el taller: Promoción de la imaginación en procesos de escritura.</i> .....                         | 108 |
| <b>Tabla 16</b> <i>Nivel de pensamiento crítico demostrado en el taller: Reflexión sobre el cuidado de la vida: planificación del tema del cuento</i> ..... | 111 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 17</b> <i>Resultados del esquema: Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico</i> ..... | 117 |
| <b>Tabla 18</b> <i>Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico en el inicio del cuento</i> ..... | 120 |
| <b>Tabla 19</b> <i>Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico en el segundo borrador</i> .....  | 124 |
| <b>Tabla 20</b> <i>Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico en la versión final</i> .....     | 127 |
| <b>Tabla 21</b> <i>Representación gráfica porcentual de la percepción estudiantil sobre la estrategia didáctica</i> .....                                     | 130 |

## Lista de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> <i>Estructura del modelo de redacción</i> .....   | 59  |
| <b>Figura 2</b> <i>Modelo decir el conocimiento</i> .....   | 62  |
| <b>Figura 3</b> <i>Modelo transformar el conocimiento</i> .....   | 64  |
| <b>Figura 4</b> <i>Cuento: Marix el pequeño marciano</i> .....  | 73  |
| <b>Figura 5</b> <i>Muestreo del diario de Campo: Registro de percepciones sobre el desarrollo de competencias escriturales, creativas y críticas</i> .....    | 74  |
| <b>Figura 6</b> <i>Encuesta tipo Likert de Evaluación de la Estrategia Didáctica</i> .....  | 90  |
| <b>Figura 7</b> <i>Formato digitalizado de la encuesta tipo Likert de evaluación de la estrategia didáctica</i> .....   | 92  |
| <b>Figura 8</b> <i>Nivel de cohesión textual en el diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y pensamiento crítico</i> .....                   | 96  |
| <b>Figura 9</b> <i>Nivel de coherencia textual en el diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y pensamiento crítico</i> .....                 | 98  |
| <b>Figura 10</b> <i>Nivel de originalidad demostrada en el diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico</i> .....        | 99  |
| <b>Figura 11</b> <i>Representación gráfica del diagnóstico general de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico</i> ..... | 101 |
| <b>Figura 12</b> <i>Muestreo del nivel de originalidad en el taller: Promoción de la imaginación en procesos de escritura.</i> .....                          | 106 |
| <b>Figura 13</b> <i>Nivel de originalidad demostrada en el taller: Promoción de la imaginación en procesos de escritura</i> .....                             | 108 |
| <b>Figura 14</b> <i>Nivel del pensamiento crítico demostrado en el taller: reflexión sobre el cuidado de la vida</i> .....                                    | 111 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 15</b> <i>Muestreo gráfico del plan de un cuento creativo con perspectiva crítica a través de una estrella.....</i>                                 | 113 |
| <b>Figura 16</b> <i>Muestreo gráfico de la esquematización del plan del cuento creativo con perspectiva crítica .....</i>                                     | 115 |
| <b>Figura 17</b> <i>Resultados del esquema: Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico.....</i> | 117 |
| <b>Figura 18</b> <i>Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico en el inicio del cuento.....</i> | 120 |
| <b>Figura 19</b> <i>Muestreo de la escritura del segundo borrador del cuento creativo con perspectiva crítica .....</i>                                       | 123 |
| <b>Figura 20</b> <i>Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico en el segundo borrador .....</i> | 124 |
| <b>Figura 21</b> <i>Muestreo del progreso en la producción de textos creativos con perspectiva crítica: primera versión.....</i>                              | 125 |
| <b>Figura 22</b> <i>Muestreo del progreso en la producción de textos creativos con perspectiva crítica: segunda versión .....</i>                             | 126 |
| <b>Figura 23</b> <i>Muestreo del progreso en la producción de textos creativos con perspectiva crítica: versión final .....</i>                               | 126 |
| <b>Figura 24</b> <i>Evaluación del progreso de las competencias comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico en la versión final. ....</i>    | 127 |
| <b>Figura 25</b> <i>Resultados de la encuesta tipo Likert de evaluación de la estrategia didáctica.....</i>   | 129 |

## Lista de Apéndices

|  |     |
|--|-----|
| <b>Apéndice A</b> <i>Evidencia Taller diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico</i> .....        | 149 |
| <b>Apéndice B</b> <i>Evidencia taller Promoción de la imaginación en procesos de escritura.</i> .....                                    | 150 |
| <b>Apéndice C</b> <i>Evidencia taller Reflexión sobre el cuidado de la vida: planificación del tema del cuento</i> .....                 | 151 |
| <b>Apéndice D</b> <i>Evidencia taller planificación del tema del cuento</i> .....  | 152 |
| <b>Apéndice E</b> <i>Evidencia taller: Hilando ideas para contar historias: el esquema del cuento</i> ....                               | 153 |
| <b>Apéndice F</b> <i>Evidencia taller: Sumergirse en la escritura construyendo el inicio del cuento</i> ...                              | 154 |
| <b>Apéndice G</b> <i>Evidencia taller Construyo mi voz como escritor escribir, revisar y corregir. Segundo borrador del cuento</i> ..... | 155 |
| <b>Apéndice H</b> <i>Evidencia taller: Construyo mi voz como escritor escribir, revisar y corregir. Versión final</i> .....              | 156 |
| <b>Apéndice I</b> <i>Formato de consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes</i> .....                                    | 157 |

## Introducción

El presente trabajo investigativo se orienta al fortalecimiento de habilidades comunicativas en la escritura a través del desarrollo de cuentos creativos con perspectiva crítica en estudiantes de séptimo grado del colegio Gonzalo Arango. Así pues, se aborda el proceso de producción textual como una herramienta de expresión subjetiva que obedece a unos parámetros de forma (cohesión) y de fondo (coherencia global y local). Dichos procesos son tomados desde un par de derroteros: la escritura creativa como la oportunidad de liberación y expresión individual a partir de la palabra escrita; y el pensamiento crítico visto como la habilidad de analizar, reflexionar y evaluar problemáticas que afectan a los individuos.

Este trabajo nace como respuesta a los bajos niveles en competencias escriturales demostrados en el último reporte evaluativo de la UNESCO (2022) en el grado sexto de colegios públicos de Colombia. Los resultados permitieron entrever dificultades para componer un texto legible, cohesivo y coherente. De la misma manera, busca materializar los derechos de los estudiantes séptimo grado propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2016) esbozados en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* en relación con el lenguaje. En este sentido, se encuentra que, en términos de producción textual, el estudiante está en la capacidad de desarrollar una serie de habilidades en las que se encuentra: definir una temática para la producción de un texto narrativo; llevar a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo; elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas; producir una primera y segunda versión de un texto teniendo en cuenta personajes, tiempos; y aspectos de coherencia y cohesión. En consecuencia, este trabajo permitió concretar estos derechos por medio de una estrategia didáctica y la producción de textos

creativos con perspectiva crítica

La metodología adoptada en este proyecto tuvo un enfoque cualitativo por cuanto posibilita comprender la realidad de los estudiantes de manera comprensiva. Asimismo, permite valorar en profundidad las experiencias y la complejidad de los participantes de manera flexible. Además, se planteó el estudio de caso simple como una posibilidad de analizar en detalle teniendo un solo objeto de estudio teniendo en cuenta el contexto social, económico, cultural e histórico en que se encuentra. Para esta investigación, el objeto de estudio son estudiantes escogidos de aleatoriamente de grado séptimo del Colegio Gonzalo Arango.

Los instrumentos adoptados en el presente trabajo investigativo partieron de un ejercicio diagnóstico orientado a valorar las habilidades comunicativas en la escritura presentes en los estudiantes; su capacidad para imprimir creatividad en sus escritos; y, el grado de competencia crítica, es decir, analizar, evaluar y proponer soluciones a problemáticas. A partir de dicho diagnóstico se diseñó una estrategia didáctica compuesta por una serie de talleres compuestos por actividades lúdicas, escritas y orales, mediadas por las tecnologías de la información. Asimismo, durante su aplicación, se hizo uso de materiales audiovisuales como: computador, pantallas para proyectar presentaciones, materiales físicos como guías e imágenes impresas. Además, se recopilaron evidencias que permiten constatar el desarrollo de los talleres y las discusiones que se presentaron. Por último, fue necesario una herramienta evaluativa que posibilite medir el grado de progreso de los estudiantes en la escritura. De ahí, se creó una encuesta tipo Likert en donde los educandos interpretaron su avance en la producción de textos creativos y con visión crítica.

Finalmente, el impacto de la investigación no solo se redujo a la adquisición de herramientas para el desarrollo de habilidades en la expresión escrita en estudiantes de

séptimo del Colegio Gonzalo Arango; el alcance de este proyecto repercute en las practicas docentes. De esta forma, el docente funge un rol activo en el acompañamiento continuo de los procesos de escritura pensando la didáctica de la escritura como un dispositivo que permita concebir la producción textual como un proceso, más que un producto dado. Asimismo, pretende ser una herramienta útil para el mejoramiento de las practicas docentes en lengua castellana en la medida en que los estudiantes son capaces de enriquecer y mejorar competencias en la producción de textos en concomitancia con ejercicios de creativos que permitan crear mundos alternativos, ser original y fantasioso. Como resultado se presenta un aprendizaje significativo por cuanto se hace cercana la teoría de la escritura compuesta por elementos de coherencia y cohesión, con la realidad del estudiantado

## Planteamiento del Problema

La escritura constituye un factor esencial para el desarrollo personal y un medio para el acceso a la información, la cultura y la participación social y política. De esta manera, la escritura permite la expresión de la interioridad de los sujetos pertenecientes e instalados en un contexto social, económico y cultural específico. Así, por ejemplo, es posible acceder al contexto sociocultural colombiano imperante durante la época de la colonia a través de escritos como *Huasipungo* de Jorge Icaza o *El carnero* de Rodríguez Freyle. Por ello, la escuela, como centro de formación personal, ejerce un rol transversal no solo en alfabetizar estudiantes (obtener habilidades para comunicarse, producir y comprender textos); sino también en orientar sus prácticas escriturales para la expresión creativa, crítica y propositiva.

Ahora bien, no han sido pocos los estudios realizados con ánimos de diagnosticar el desarrollo escritural en las escuelas en Latinoamérica y en Colombia. De esta forma, primeramente, es oportuno acercarse al último estudio nacional realizado por la UNESCO en Colombia en el año 2019. Dicho estudio evaluó la escritura en grados tercero y sexto bajo tres distintos dominios escriturales, a saber: dominio discursivo, dominio textual y dominio de convenciones de legibilidad. Por esta razón, se evaluó el género (si el texto cumple las características del género que se desprende de la consigna) y la consideración del propósito, del destinatario y de la intención comunicativa. Respecto al dominio textual, se valoró si el estudiante “comprende todos los elementos de estructura interna del texto, tales como el vocabulario, la coherencia, la concordancia oracional y la cohesión” (UNESCO, 2022, P. 19). Finalmente, se evaluó el dominio de convenciones de legibilidad el cual se refiere al correcto uso de la ortografía, vocabulario y signos de puntuación que permiten la lectura texto de manera armónica y fluida.

La prueba escritural tuvo lugar en 145 escuelas del país, con cerca de 4.467 estudiantes participantes, y arrojó resultados variables en todos los dominios evaluados en los grados sextos. En este sentido, en términos del dominio discursivo, se propuso la escritura de una carta a una autoridad. A partir de este ejercicio, se obtuvo que el 51.6% de los estudiantes desarrollaron una carta que siguiera el propósito estipulado; un 41% de los estudiantes siguieron el propósito de manera tangencial o indirectamente; y 6.8 no pudo alcanzar el propósito de la carta. similarmente, un 94% siguió la estructura del género (la carta) y un 48.8% de los estudiantes siguió un registro (estilo de escritura) acorde al propósito de la carta.

Por otro lado, en términos del *dominio textual* los resultados fueron menos alentadores. se obtuvo que 40% de los estudiantes evitaron la repetición de expresiones y usaron marcadores discursivos acertadamente que permitirán la ilación de las ideas (y, además, entonces). Lo anterior hace evidente ciertas dificultades en componer escritos cohesivos que permitan su fácil acceso, comprensión y lectura. Además, sólo el 53.4 % de los aprendices partícipes de la prueba lograron construir una carta manteniendo la concordancia intra-oracional, sin presentar errores. Esto último significa mantener una unidad coherente tanto dentro de la oración (en términos de número y género).

Por último, en relación con el dominio de convenciones de legibilidad, los resultados arrojaron que “el 34.9 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen más de un error ortográfico, y siempre se mantiene la asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas” (UNESCO, 2022, pág. 43). De esto se sigue que se identifican debilidades relacionadas con la correcta puntuación y tildes, aspectos que permiten la legibilidad de un texto de forma clara y diáfana.

Con todo y lo anterior, los resultados del estudio desarrollado por la UNESCO en Colombia demuestran falencias en la producción escrita relacionadas con: a) concatenar ideas en un escrito de forma ordenada y armónica haciendo uso de marcadores textuales y conectores; b) la estructura interna del escrito y la coherencia del mismo; y, c) ortografía y puntuación como aspectos necesarios para la legibilidad del texto.

Llegados hasta aquí, es importante acercarse a los estándares de competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia tanto para escuelas públicas, como privadas. Este documento presenta las habilidades que los estudiantes deben alcanzar en distintas áreas del conocimiento (biología, matemáticas, lenguaje) durante cada nivel de escolaridad. Por esta razón, los estándares de competencias en lenguaje para el grado sexto y séptimo consideran que los estudiantes son capaces de producir “textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extra textuales” (MEN, 2010, p. 36). Así, los estudiantes deben estar en la capacidad de construir distintas tipologías textuales (literarios, expositivos, críticos) a partir de un proceso de planeación, revisión y edición.

En consecuencia, teniendo en cuenta los resultados arrojados por el reporte evaluativo de escritura de la UNESCO, es posible señalar que existe una disparidad entre el desempeño de los estudiantes el *deber ser* del desarrollo escritural según los estándares de competencias del lenguaje para los grados sexto y séptimo. De esto se sigue que, buena parte de los estudiantes, tienen dificultades para la creación de textos coherentes y cohesivos que respondan a distintos tipos de propósitos. Además, es posible colegir que las instituciones educativas están en la necesidad de implementar acciones pedagógicas y didácticas con ánimos que los estándares de competencias en el lenguaje sean garantizados en todos los estudiantes.

## Antecedentes

La escritura creativa se posiciona como una forma divergente de concebir el texto literario. En ella se condensan mundos posibles, nuevas realidades, nuevos significados y sentidos. Tal creatividad en la escritura obedece a un contexto situacional en el cual está inscrito el escritor. Así, se crean escritos creativos con base al sistema de creencias y significados (cultura); y al espacio y tiempo en que se sitúa el escritor. Además, la escritura creativa ofrece libertad al escritor para desarrollar su subjetividad, su creatividad, su conciencia cultural en el texto literario.

Ahora bien, situar esta propuesta escritural en términos históricos implica acercarse a las primeras propuestas, teorías y corrientes que se desarrollaron en la literatura creativa. Así, los orígenes se remontan a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX con exponentes reconocidos como Edgar Allan Poe en su texto *La filosofía de la composición* (1846); *El arte de la ficción* de Henry James (1884); y la *correspondencia* escrita por Flaubert (1887 – 1899). Estas primeras miradas a la escritura creativa presentan una serie de estrategias que permiten al escritor desarrollar una narración creativa, ya sea de carácter ficcional o divergente. Es una suerte de cambio de paradigma de estudio de la obra literaria. En vez de ser crítica, normativa, prescriptiva y estructurada (mirada popularizada en los siglos XVIII y comienzos del XIX); se concede lugar al trabajo del escritor durante el proceso de creación. Así, se aduce que, por ejemplo,

James hace posible un cambio de «paradigma»: que por un lado pone el acento en la conciencia del escritor, en su mirada sobre el mundo, y por otro descarta que se pueda hacer un estudio sistemático o normativo o científico del arte de la escritura (Amador, 2018, pág. 387).

Con lo anterior, la escritura creativa nace como una propuesta literaria alternativa al formalismo literario que imponía distintas reglas y estructuras para la producción textual. Tal mirada positivista viene dada desde los postulados aristotélicos que establecían no solo diversos géneros literarios (tragedia, comedia, drama); sino estableció bajo que esquema se desarrollan las creaciones, por ejemplo: inicio, nudo, desenlace. La escritura creativa irrumpe como una corriente libre de esquemas estrictos; permite el desarrollo del escritor en su singularidad y posibilita crear leyes y normas dentro del texto creativo

Ahora bien, la escritura creativa durante el siglo XX y el XXI se concibe como una disciplina que, si bien está estrechamente relacionada con la literatura, puede, de igual manera, tener relación con otras disciplinas como la psicología, sociología, la cultura, entre otras. De esto se sigue que la escritura se contempla la conciencia del escritor y sus facultades creativas durante el proceso de creación escrita. Por añadidura, existe la posibilidad de relacionar proceso de creación escritural con desde una perspectiva social que permite la formación en valores, la convivencia y una mirada crítica frente al sujeto en su devenir.

Por otro lado, la escritura imaginativa ha sido empleada como una herramienta para el fortalecimiento de habilidades escriturales en estudiantes de primaria y secundaria en distintas partes del mundo. Por ello, es provechoso aludir al trabajo desarrollado por un grupo de investigadores que formularon una serie de estrategias didácticas en la escritura creativa con enfoque socio formativo para el mejoramiento de la escritura en estudiantes de primaria de la institución educativa del distrito de Laredo en Perú. Dentro de las estrategias utilizadas la investigación de retomaron ejercicios escriturales, lúdicos y mediados por las tecnologías de la información. Estos ejercicios incluyen: planificación textual (objetivos, tema central,

destinatario, título); textualización (esquemas, elaboración de proposiciones básicas); y revisión textual (Rodríguez et al., 2023).

Por otro lado, la escritura creativa en Colombia ha tenido no pocos acercamientos, desde la creación del programa profesional de escritura creativa en la universidad central cerca de 30 años atrás. Esta idea fue importada desde Estados Unidos donde se crearon distintos talleres y escuelas de escritura creativa. Así, la inserción de la escritura creativa dentro del ámbito de los académicos y literatos fue disruptiva y transformadora. Se trataba de un cambio de modelo en donde los escritores novatos o experimentados se encontraban en tertulias en donde se discutían el tratamiento de personajes y ambientes y se retroalimentaban los escritos; a la formalidad del taller, en donde se estudiaba y perfeccionaban técnicas para la creación de textos creativos. Así, con el patrocinio del Ministerio de Cultura de Colombia se creó una asociación llamada de *Renata* que integraba distintos talleres de escritura creativa en el país. De ahí que se aduce que:

Ministerio agrupó los talleres bajo el nombre de Renata, y empezó a unificar las enseñanzas de estos y darles un estatus, un reconocimiento y una dirección común. (...) El proyecto fue un éxito. En 2007, los 14 talleres originales se habían multiplicado y sumaban más de 30. La gente empezaba a hablar de Renata tanto en la capital como en las provincias. (Orrantía, 2022, pág. 291).

Con lo anterior, la escritura creativa ganó popularidad en Colombia como una estrategia para promocionar hábitos de lectura y escritura en el país. Así, se integró en los lineamientos de generales de la escritura del MEN (Ministerio de Educación Nacional) la enseñanza de la escritura creativa como una herramienta para el fortalecimiento de procesos de producción escritural, expresión subjetiva, y espacios de innovación. De esto se sigue que se propone generar espacios que permitan a los estudiantes emplear la palabra como un medio para comunicar su interioridad, la carga cultural y la sensibilidad individual. De ahí que se observe

que la escritura creativa en las escuelas “irá permeando poco a poco la pedagogía en las aulas y pondrá en evidencia la tensión que hay entre la escritura escolar y la escritura para la vida” (MEN, 2016, p. 43). Se trata, pues, de formar estudiantes capaces de expresar su individualidad a través de procesos que no incluyan la escritura formal y académica.

Con todo y lo anterior, la escritura creativa se ha posicionado no solo como una materia de estudio de la literatura; sino como una posibilidad de mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas tanto públicas como privadas. Su aplicación permite mejorar habilidades de producción textual y el desarrollo y expresión de la subjetividad de los educandos.

### **Problema de Investigación**

El presente proyecto de investigación se plantea como una alternativa de solución a los problemas producción escritural que se pudieron evidenciar en niños y niñas del grado sexto de distintas instituciones en Colombia. Por ello, a partir del estudio realizado por la UNESCO en el 2019 (publicado en el 2022) se pudo constatar que los estudiantes tuvieron distintas dificultades para producir textos coherentes y cohesionados. De la misma manera, se pudo concluir que los estudiantes tuvieron distintos problemas para el desarrollo de una narrativa o un texto expositivo en la cual se presentaran los personajes, se desarrollara un espacio tiempo específico; y que el hilo conductor tuviera coherencia tanto globalmente (el texto concebido como un todo), como en sus partes constitutivas (frases, párrafos, capítulos, entre otros).

Por otra parte, es menester encuadrar esta problemática desde derechos de aprendizaje del Min-educación. Así, estos derechos aducen que el estudiante en este nivel tiene una serie de capacidades, tales como:

Sabe cómo emplear diversos tipos de texto atendiendo al propósito comunicativo. Desarrolla en sus textos un único tema central, alrededor del cual organiza una serie de subtemas. (...) Prepara esquemas previos a la escritura para estructurar jerárquicamente las ideas a desarrollar en su texto. Usa diversos tipos de conectores para unir las ideas del texto (MEN, 2016, p. 34).

Con lo anterior, es posible colegir que los derechos de aprendizaje de los estudiantes de grados sexto y séptimo de las instituciones de educación públicas en Colombia no han sido efectivamente materializados si se toma en consideración el estudio realizado por la UNESCO en el 2019. Urge, entonces, pensar y diseñar estrategias didácticas y pedagógicas que permitan potenciar y mejorar habilidades escriturales que permitan, no solo la expresión diáfana y asertiva en el idioma, sino también el desarrollo de la subjetividad, creatividad y mirada crítica de los problemas sociales.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo una estrategia didáctica para la producción textual, orientada a la escritura creativa de cuentos ficticiales, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y las competencias comunicativas en estudiantes de séptimo grado del colegio Gonzalo Arango?

### **Justificación**

La escritura creativa permite trascender y superar la mirada prescriptiva que se lleva a cabo en los primeros grados de escolaridad en los colegios. Esto es, el docente dictamina qué escribir, cómo escribirlo y mediante qué vocabulario escribirlo. Desde esta perspectiva, los estudiantes siguen instrucciones que, lejos de desarrollar una mirada subjetiva, censura procesos cognitivos que se desarrollan desde la primera infancia. Es por ello que Jurado (1992) observa que

los niños, desde primer grado, son sometidos a programas repetidores y mecánicos, con los cuales se considera pueden aprender a leer y a escribir y cuyo instrumento validador es el manual; desde el manual el niño repite con su maestro listados de sílabas (bla, ble, bli, blo, blu, ma, me, mi, mo, mu) (Jurado, 1992, como se citó en Ayala & Bermúdez Cotrina, 2018, p. 81).

Con lo anterior, la escritura creativa permite desarrollar la subjetividad de los estudiantes, su individualidad y su identidad. la escuela, desde esta perspectiva se transforma en un espacio polifónico en donde las numerosas voces de los estudiantes tienen cabida y son tomadas en cuenta como recurso de formación personal y cultural. De la misma manera, la escritura creativa permite acercar la escuela a la realidad de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje significativo.

Ahora bien, es importante resaltar la importancia de la escritura creativa no sólo en la promoción y fomento del hábito de la escritura en los niños, niñas y jóvenes, sino también en el mejoramiento de procesos escriturales. A este respecto, se afirma que “didáctica de la lengua castellana basada en la práctica textual a través de la narrativa es el mejor enfoque pedagógico para ampliar la comprensión del mundo y la experiencia del estudiantado de primero primaria” (Bedoya & Franco, 2020, p. 24). En esta línea, la presente investigación permite la mejorar las habilidades escriturales en los estudiantes de grado séptimo del colegio Gonzalo Arango a través de la creación de escritos creativos que impliquen la apropiación de recursos

literarios y herramientas para escribir textos coherentes y cohesionados.

Los derechos básicos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establecen unos logros mínimos que el estudiante debe adquirir desde la educación inicial (primero de primaria) hasta el bachillerato y la educación media. Así, en términos de la escritura, los estudiantes de grado séptimo tienen derecho a “Producir textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.” (MEN, 2016, p. 34). De esta manera, los aprendices, en dicho nivel de escolaridad, comprenden distintas tipologías textuales que se comprenden desde los textos narrativos y descriptivos, hasta los textos expositivos y argumentativos. Además, como se afirma en el derecho de aprendizaje, si la producción escrita obedece a un proceso de planificación textual; el estudiante debe ser capaz de comprender la escritura como un proceso elaborado de construcción, revisión y edición.

Con lo anterior, la presente investigación contribuye a garantizar los derechos de aprendizaje en tanto propone, por un lado, formar a los estudiantes en la producción de una tipología escritural, la narración creativa; y por otro, aspira crea un espacio de expresión personal libre, crítica y propositiva. De esta forma, los estudiantes desarrollan procesos cognitivos que les permiten encauzar su imaginación y creatividad en la producción textual. Por otro lado, los aprendices logran concebir la escritura como un proceso gradual, llevado a cabo por pasos consecutivos, que parte de una idea general.

Con ánimos de adelantar el propósito de este proyecto se escoge el cuento ficcional por las distintas ventajas que ofrece. Por un lado, permite el desarrollo de la imaginación creando mundos, nuevas realidades (objetos, personajes, lugares, significados). Por otro lado, posibilita el desarrollo de habilidades críticas por cuanto el escritor está abocado a explicar y

argumentar sus propuestas en el texto creativo. Por ejemplo, si se personifican objetos o animales en el texto (un perro que habla), el escritor crítico soporta con razones las causas e implicaciones que tienen adherir características humanas a entidades que, en la realidad no los tienen (el perro habla producto de un experimento).

Finalmente, el impacto de la investigación no solo se reduce a la adquisición de herramientas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de séptimo del Colegio Gonzalo Arango; el alcance de este proyecto repercute en las prácticas docentes. De esta forma, el docente funge un rol activo en el acompañamiento continuo de los procesos de escritura. se propone la didáctica de la escritura como un dispositivo que permita concebir la escritura como un proceso, más que un producto dado. Así, se afirma que, las investigaciones en el campo de la escritura coinciden en señalar que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo, de ahí que, asumir la escritura como un proceso, implica tomar en consideración aspectos importantes que influyen y determinan la composición. De hecho, siguen interesando los aspectos enunciados —ortografía, puntuación y ‘buena letra’— pero a estos se unen otros más importantes como son los procesos cognitivos que utiliza el escritor y que por mucho tiempo no se tomaron en cuenta. (González, 2019, p. 12).

## **Objetivos de Investigación**

### **Objetivo General.**

Analizar cómo una estrategia didáctica para la producción textual, orientada a la escritura creativa de cuentos ficticiales, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y las competencias comunicativas en estudiantes de séptimo grado del colegio Gonzalo Arango.

### **Objetivos Específicos.**

Diagnosticar las habilidades y dificultades presentes en estudiantes de grado séptimo en la producción textual con el fin de desarrollar una estrategia pedagógica que potencie sus habilidades comunicativas, creativas y el pensamiento crítico.

Implementar una estrategia didáctica enfocada en la escritura creativa con el fin de fortalecer los procesos de producción textual y pensamiento crítico en los estudiantes de 7° grado del Colegio Gonzalo Arango.

Evaluar el desarrollo de competencias para la producción textual a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica centrada en la escritura creativa y el pensamiento crítico en estudiantes de 7° grado del Colegio Gonzalo Arango.

## **Limitaciones del estudio**

La presente investigación está sujeta a distintas limitaciones de orden contextual e institucional. Así, la investigación se localiza y desarrolla en estudiantes de séptimo del grado (703) del colegio Gonzalo Arango. Además, se restringe a un grupo específico de estudiantes de la jornada de la tarde. La muestra y los resultados de la misma no toman la globalidad de la institución educativa, lo cual podría brindar una mirada amplia de la problemática escritural y de creación textual. Además, esta investigación, se restringe a tres meses postulados en el cronograma institucional

Finalmente, esta investigación está limitada en términos de las herramientas digitales que permiten presentar materiales audiovisuales mediante videos, grabaciones, presentaciones, entre otros. Por ello, con el fin de sobrepasar los problemas antes vistos, resulta necesario presentar alternativas que permitan el desarrollo adecuado de la investigación como: videobeam o proyector portátil a través del cual sea posible el desarrollo de la secuencia didáctica en sus diferentes fases.

## Marco Teórico

### Estado del Arte

En el siguiente apartado, se actualizará el presente proyecto en función de distintas investigaciones de maestría y doctorado, y artículos seleccionados que se han realizado sobre la producción escrita a través de la escritura creativa y narrativa. se realizó un rastreo documental que incluyó propuestas desarrolladas en universidades de la ciudad de Bogotá (local); apuestas desarrolladas por toda Colombia (nacional); y, finalmente, trabajos desarrollados en otros países (internacional).

Primeramente, es provechoso acercarse al trabajo titulado *Propuesta para el desarrollo de la lectura y la escritura en español en grado primero de primaria*. Esta tesis de maestría, desarrollada en el año 2019, nace como respuesta una serie de problemáticas observadas por la investigadora a partir de un diagnóstico investigativo a un grupo de estudiantes, esto es:

Los estudiantes mostraron dificultades en la comprensión de lectura, la redacción coherente y la adecuada expresión oral. Esto impidió avances significativos en la adquisición y producción de nuevos conocimientos. Hasta ese momento, no había una propuesta institucional que permitiera subsanar dichas dificultades. (Rodríguez L. P., 2019, p. 13).

A partir de esta problemática, la investigadora propone implementar una estrategia didáctica que promueva la lectura y la escritura en los estudiantes de grado primero del Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez I.E.D. La metodología adoptada en esta investigación fue de enfoque cualitativo basada en la investigación acción. Además, se usaron distintas técnicas de recolección de información tales como: observación participativa, entrevistas semiestructuradas, documentos de los estudiantes; y el diario de campo. En consecuencia, fruto del desarrollo de estos instrumentos a través de una propuesta didáctica (dividida en distintas sesiones a lo largo de dos meses) se obtuvo que cerca de un 67% de los

estudiantes pudieron mejorar sus habilidades escriturales a través de la combinación de textos literarios (historias – cuentos) y la textualización de la experiencia lectora.

Este trabajo resulta relevante para la presente investigación en la medida en que demuestra que la enseñanza de la escritura es un proceso gradual de acompañamiento docente. De tal modo, si bien los estudiantes crearon textos cortos, de acuerdo a su nivel de escolarización, corregir los textos en términos de cohesión y coherencia, permite el desarrollo de habilidades escriturales en los estudiantes.

Por otro lado, vale la pena acercarse al trabajo titulado *El texto narrativo como recurso didáctico y pedagógico para fortalecer el proceso de comprensión lectora y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, D.C.* desarrollado por un grupo de investigadoras de la universidad Cooperativa en el 2020. Este trabajo investigativo se originó a partir de, por un lado, identificar distintos vacíos de aprendizaje de la escritura y la lectura en la población participante (estudiantes de grado tercero); y, por otro lado, carencia de acompañamiento de los padres durante el proceso de aprendizaje de la escritura. Ante este panorama se presentó como objetivo principal “Favorecer los procesos de comprensión lectora y producción textual, a través del uso de los textos narrativos como recurso didáctico” (Carrillo et al., 2020, p. 12). Esta investigación, se adelantó a través del paradigma cualitativo con enfoque de investigación acción y tipo descriptivo. De tal manera, se desarrolló una secuencia didáctica con aminos de mejorar procesos de escritura a través de textos narrativos del escritor colombiano Jairo Aníbal Niño. Esta secuencia didáctica se dividió en una serie de diecisiete (17) actividades didácticas. Con lo anterior, se pudo concluir que el proyecto investigativo permitió diseñar una estrategia pedagógica y didáctica para el fortalecimiento de la escritura a partir de piezas literarias. De ahí, se afirma que:

La elaboración de una propuesta didáctica enfocada en la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora y producción textual, utilizando los textos narrativos y a su vez favoreciendo procesos atencionales, habilidades comunicativas, autoestima e interacción social, permitirá abordar de manera clara y objetiva las dificultades que presentan los estudiantes de la muestra. (Bedoya & Franco, 2020, p. 15).

Ahora bien, la investigación antes reseñada es relevante para el presente proyecto en la medida en que brinda un panorama amplio alrededor de la didáctica de la escritura. Por lo tanto, la secuencia didáctica desarrollada posibilita concebir el proceso de adquisición de nuevas habilidades escriturales de forma gradual y concatenada. Además, la secuencia didáctica demanda del acompañamiento docente con ánimos de apoyar el proceso, orientar y corregir.

En esta misma línea de producción textual, es valioso hacer un acercamiento al trabajo de maestría titulado *Del hipotexto a la intertextualidad, herramientas para la producción textual*. Este trabajo desarrollado en el año 2021 en el Colegio Confederación Brisas del Diamante situado en la localidad de Ciudad Bolívar. Este estudio parte de la necesidad de potenciar las habilidades escriturales a trabajos de texto narrativos y del hipotexto. se desarrolló un proyecto con enfoque cualitativo y con un diseño metodológico encuadrado en la investigación acción. Además, se diseñó una prueba diagnóstica, y el diseño de una secuencia didáctica a través de distintas tipologías textuales, tales como: hipotextos, los hipertextos y la intertextualidad. Esta prueba se direccionó a establecer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la escritura. Esta investigación permitió reconocer que la búsqueda, el análisis y la selección de los hipotextos es fundamental para motivar a los estudiantes en los procesos lecto-escritores y potenciar habilidades de comprensión, interpretación, cohesión y coherencia, llevándolos a una mejora gradual en su proceso gramatical y ortográfico, el cual se adquiere con la práctica.

Con lo anterior, pensar distintas tipologías textuales y estrategias narrativas presentes en la literatura posibilitan ampliar el horizonte de la presente investigación. Por ello, siendo el hipo texto como una creación origina desde las cuales distintos escritores han desarrollado una apuesta narrativa, un hipertexto. Así, la hiper-textualidad permite que el estudiante pueda plantear una propuesta narrativa a partir de escritos ya desarrollados. La labor docente, con ánimos de mejorar habilidades escriturales, reside en brindar herramientas a los estudiantes con miras a producir textos coherentes y cohesivos.

Llegados hasta este punto, es menester desarrollar las propuestas que se han desarrollado desde el ámbito nacional (Colombia). De este modo, es beneficioso, para la presente investigación, realizar un acercamiento al proyecto desarrollado en el departamento de Córdoba durante el año 2021 titulado *Fortalecimiento de la escritura narrativa en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Mercedes Ábrego de Montería a partir de una unidad didáctica en Mil Aulas siguiendo un modelo constructivista - conectivo*. Este proyecto nació como respuesta a una problemática encontrada en los estudiantes relacionada con

dificultades a nivel sintáctico, semántico y pragmático a la hora de producir textos escritos, evidenciado esto en el poco desarrollo de las habilidades comunicativas producto del contexto sociocultural donde se encuentra ubicada la Institución, por lo cual prima el lenguaje coloquial sobre el formal, así como la escasez léxica (Sarmiento et al., 2021, p. 23).

Con base en esta problemática se diseñó una unidad didáctica que permitiese el mejoramiento de las habilidades escriturales en los estudiantes. La propuesta se llevó a cabo bajo el objetivo de fortalecer la escritura narrativa en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Mercedes Ábrego de Montería a partir de la implementación de una unidad didáctica. Además, la tipología investigativa desarrollada fue de corte cualitativo –

descriptivo mediante la IBP (investigación basada en problemas). Este trabajo resulta provechoso en la medida en que permite vislumbrar cómo las tecnologías de la información permiten generar escenarios donde se pueda desarrollar habilidades escriturales. En este sentido, se empleó la página en línea *mil aulas* para ser el medio difusor con diferentes producciones textuales, creación de foros colaborativo y trabajo en equipos para el desarrollo de material textual.

El trabajo desarrollado por la licenciada titulado *El uso de la narrativa transmedia como estrategia para ayudar a potenciar las habilidades de lectoescritura, en los alumnos de educación secundaria* permite concebir el desarrollo de la escritura desde las nuevas tecnologías de la información. Así, la investigación se origina como respuesta a la conjugación de los distintos avances tecnológicos de la actualidad, con la necesidad de formar estudiantes competentes en producir textos que puedan dar cuenta de la diversidad de la información contenida en la web. Se tomó como objetivo general “Analizar de qué manera el uso de las narrativas transmedia contribuye a potenciar las habilidades lectoescritura en estudiantes, explorando los mecanismos cognitivos y pedagógicos involucrados en este proceso para proporcionar una base sólida para la mejora de las prácticas” (Avendaño, 2023, p. 45). Es relevante esta investigación en la medida en que permite entrever la escritura y los procesos de enseñanza de la misma desde un lugar alternativo, desde la transmedia. La metodología aplicada a esta investigación fue de carácter descriptivo con un enfoque documental. Es relevante proyecto aquí reseñado, puesto que posibilita vincular, la narrativa transmedia a los distintos esfuerzos para mejorar los procesos de escriturales. Esta narrativa se considera como una nueva forma de contar algunas historias que estarán relacionadas con las tecnologías de información y comunicación (Avendaño, 2023).

Finalmente, dentro de la revisión documental nacional (Colombia) se encuentra la investigación titulada *De aventuras, travesuras e historias está llena mi vida: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos (autobiografía) con estudiantes de grado quinto de la institución educativa el dorado de la ciudad de Pereira*. Este proyecto se impulsa desde la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes desde un ejercicio escritural que sea llamativo. Asimismo, la investigación tuvo como objetivo general “determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos (autobiografía), de estudiantes de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa El Dorado del municipio de Pereira” (Chalacán & Zapata, 2019, p. 34). La apuesta metodológica desarrollada en el trabajo se centró en un estudio cuantitativo complementado con un análisis cualitativo. Resulta relevante reseñar la investigación en la medida en que permite considerar la escritura desde un diseño cuantitativo en el que se valida una hipótesis a partir de los datos recogidos y tabulados.

Ahora, en términos de los antecedentes internacionales, es provechoso iniciar con la propuesta de investigación desarrollada en el 2020 titulada *Producción de textos narrativos y expositivos empleando el modelo cognitivo de composición textual de Flower y Hayes con estudiantes de 5° y 6° año básico de la escuela escuadrón de coronel*. Este proyecto investigativo tuvo como objetivo general

comprobar en un establecimiento de la localidad de Coronel, si el aprendizaje de la escritura (producción de textos) por medio de un modelo que incluya procesos cognitivos mejoraría el desempeño de los estudiantes en esta habilidad, especialmente para producir textos organizados, coherentes y con un adecuado desarrollo de ideas. (Cárcamo, 2020, p. 23).

Con lo anterior, se retoma el modelo de producción textual propuesto por Flower y

Hayes para diseñar una propuesta pedagógica con un enfoque cognitivista para la producción de textos. Además, la propuesta incluyó la transdisciplinariedad como eje para el desarrollo temático. A partir de la aplicación de la propuesta en los grados quinto y sexto se constató que los estudiantes pudieron mejorar sus procesos de producción textual a partir de considerar la escritura como un proceso.

Por otro lado, es provechoso acercarse a la propuesta adelantada en el 2020 titulada *Estrategia metodológica para desarrollar la producción de textos en los estudiantes del curso de comunicación escrita de un instituto de educación superior de lima*. Esta investigación permitió establecer el grado de conocimiento de composición textual que tienen los estudiantes de primer grado de universidad y cómo estrategias didácticas y pedagógicas favorecen el desarrollo de habilidades escriturales. De la misma manera, se enmarca dentro de los paradigmas interpretativo y socio crítico, de enfoque cualitativo y el tipo de investigación es aplicada educacional. (Ayala A. C., 2020). El diseño de la propuesta de implementación considera la escritura como un proceso gradual en la cual se puede entrever las siguientes fases: sensibilización, pre-escritura, escritura y pos-escritura. Además, se reconoce el acompañamiento docente como un elemento estratégico para la formación escritural.

Con lo anterior, la búsqueda documental de los trabajos investigativos desarrollados internacionalmente permite dilucidar distintos aspectos cruciales para el presente proyecto. En primer lugar, se ratifica la escritura como un ejercicio que debe llevarse a cabo gradualmente, por pasos concatenados que permitan su revisión constante. En segundo lugar, la labor docente es tangencial en términos de orientar el proceso de producción escrita, corregir y brindar herramientas. Además, el paradigma interpretativo permite acercarse a las producciones escriturales desde un enfoque comprensivo de la individualidad y subjetividad de cada uno de

los estudiantes.

### **Marco conceptual**

Llegados hasta este punto, es menester situar los conceptos transversales de la presente investigación con ánimos de establecer los derroteros desde los cuales se propondrá una secuencia didáctica que permita el mejoramiento de habilidades escriturales a través de la escritura narrativa. De esta manera, por un lado, se abordará la producción textual como proceso estructurado en el cual confluyen distintos rasgos constitutivos tales como: coherencia y cohesión textual. Por otro, se hará una aproximación al concepto de escritura creativa. Además, la creatividad y las habilidades críticas serán conceptos transversales a toda la investigación.

### ***Producción Textual***

La producción textual es el proceso por el cual un sujeto expresa ideas, pensamientos, creaciones a través del signo lingüístico escrito, la palabra. Así, crear textos, expositivos, críticos o literarios conlleva organizar una serie de palabras para crear un mensaje estructurado y posible de acceder. Esto último se relaciona con la legibilidad del escrito, es decir, la composición de un texto de manera tal que pueda ser interpretado, comprendido y abstraído por un lector. La falta de legibilidad de un escrito se presenta por diversos factores relacionados con la constitución interna del texto. Dentro de esta estructura, se enmarcan dos corrientes que permiten entender las relaciones que se tejen entre palabras, a saber: coherencia y cohesión. Estas dos perspectivas serán las subcategorías que permitirán el desarrollo del concepto de producción escrita.

**Coherencia.** La coherencia, como propiedad textual, permite visibilizar un texto como una unidad de interrelaciones lógicas. En esta línea, la coherencia aparece como una conexión

entre las unidades constitutivas del texto (palabras, oraciones, frases, párrafos, capítulos). Estas relaciones son entendidas tanto en términos formales (artículos, sustantivos, prefijos, sufijos); como en términos semánticos y/o pragmáticos. Al respecto, el texto titulado *coherencia y lectura* (2001) ofrece una mirada amplia sobre el concepto de coherencia diciendo:

Diremos que un texto es coherente cuando muestra una relación de conexión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el contexto, incluyendo la intención comunicativa del hablante. Podemos distinguir, por tanto, dos aspectos de la coherencia: co-textual, cuando contemplamos la conexión de una unidad dada con el resto de las unidades anteriores y posteriores del texto, y contextual, cuando contemplamos las conexiones entre texto y contexto. (Anglés et al., 2001, p. 45).

De acuerdo con esta acepción de coherencia, esta va en dos vías, a saber: la coherencia *co-textual* en la que los componentes del texto tienen conexión entre sí, para el caso de la escritura narrativa, los actos de los personajes deben tener relación con la descripción de su personalidad en el relato. La coherencia Co-textual permite el desarrollo lógico de un texto de a partir de la conjunción de distintos elementos evitando discordancia. En este sentido, claro ejemplo es el cuento de caperucita roja. En este cuento, existe una serie de personajes como “la mamá, la abuelita, el lobo y el leñador”. Existen elementos creativos como la personificación del lobo en términos de: la creación un animal que puede hablar y que tiene una personalidad (astuto, malvado, tramposo y glotón). Dicha creación del personaje se mantiene dentro del cuento desde sus inicios hasta el final.

Por otro lado, la coherencia *contextual* en la que se establece una relación entre el contexto o situación ilustrada y los eventos adyacentes desarrollados en la trama narrativa. Resulta que, desde esta perspectiva, la coherencia es resultado de adecuar los personajes a la situación de tiempo, modo y lugar en que fueron creados y enunciados dentro del texto. En consecuencia, retomando el caso del cuento *la caperucita roja*, los eventos transcurren en un

bosque y una casa del bosque (en algunas versiones aparece como cabaña). Los eventos acaecidos en el texto, tales como: *caperucita se pierde en el bosque* o *el lobo se encuentra con caperucita en el bosque*; se encuadran dentro de la coherencia contextual por cuanto existe una unidad entre el espacio propuesto y el desarrollo de los eventos.

Ahora bien, es oportuno señalar que existen una serie de propiedades que constituyen la coherencia textual y que se presentan a la hora de la escritura. Dentro de ellas es posible identificar mecanismos de repetición; mecanismos de conexión; mecanismos de progresión; y, mecanismos implícitos. La siguiente grafica (tabla 1) brindará una mirada amplia a cada mecanismo y a sus elementos constitutivos.

**Tabla 1**

*Mecanismos de coherencia textual.*

| Mecanismo                | Elementos                    | Características  |
|--------------------------|------------------------------|--|
| Mecanismos de repetición | Anáfora                      | Correlación lógica entre dos o más elementos en un mismo texto (primero, segundo, tercero; no primero dos, tres).  |
|                          | Sustitución léxica<br>Deixis | Las reiteraciones que se presentan dentro de un texto pueden ser evitadas mediante sinónimos o antónimos<br>Vista desde la perspectiva del enunciador, permite la localización e identificación de personas, hechos y objetos a través de adverbios, pronombre y verbos. |
|                          | Definización                 | Definición de términos a través de artículos (el, la, los).  |
| Mecanismos de conexión   | Conectores                   | Elementos que permiten el enlace entre enunciados, frases y párrafos. Pueden ser coordinantes o subordinantes  |
|                          | Puntuación                   | Relacionado con el uso de las comas, punto seguido, punto final, tildes, etc.; que permiten la fluidez en la lectura.  |
| Mecanismos de progresión | Tema                         | Aspectos conocidos al inicio de una producción escrita   |
|                          | Rema                         | Progresión informativa que permite conocer conocimiento nuevo a partir de la sucesión de eventos   |

*Nota.* Adaptado de. *Coherencia textual y Lectura*, Anglés, et al., (2001).

<https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/1991/183763/CoherenciaTextualLectura.pdf>

Con lo anterior, los mecanismos de coherencia permiten la estructuración organizada y racional de texto tanto en términos de forma, como en contenido. Así, es oportuno anotar que la deixis como fenómeno que indica la congruencia de los eventos basados en el tiempo y el

espacio contribuye en buena medida a la legibilidad de un texto. En este sentido si se desarrolla un escrito donde el personaje narra un evento que tuvo, esta narración tendrá que incluir elementos como “allá, era, eran, entre otros”, verbigracia, “recuerdo mis primeros pasos por la escuela Manuelita. Allá pude hacer los mejores amigos de mi vida”.

Llegados hasta este punto, es provechoso acercarse a la propuesta del lingüista neerlandés Teun Van Dijk (1983). Así la coherencia, desde la perspectiva del pensador se divide en dos, a saber: Coherencia global y coherencia lineal o local. En este sentido, desde la coherencia lineal se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia. En este sentido, por ejemplo, debe haber una coherencia y concordancia en términos de género y número cuando se expresan los enunciados (El llevó los panes a la casa, no el llevó él panes a la casa). Asimismo, en términos de coherencia global, es menester considerar la correspondencia que tienen las unidades constitutivas del texto para la formación de un texto unificado. Al respecto el autor aduce que:

Ahora diremos que un discurso es coherente sólo si es también coherente en un nivel más global, y que esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso. En otras palabras, sólo si nos es posible construir una macro estructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente. (Dijk, 1983, como se cita en Louwerse, 2004, p. 45).

El investigador recalca la importancia de considerar el texto como una unidad global desde la cual se puede abstraer una *macro-estructura*, esto es, una idea general del texto a partir de las unidades constitutivas. En este sentido, la perspectiva del investigador profundiza una mirada semántica de la coherencia desde la cual una narración permite descripciones semánticas abstractas. Así, por ejemplo, el cuento de *La caperucita roja* puede ser abstraído como la historia en la cual una niña desobedeció una orden de su madre y tuvo un problema con un lobo malvado. La anterior síntesis, si bien omite distintos eventos acaecidos en la

historia literaria permite, sin embargo, reconocer que los sucesos de la historia tienen una orientación específica, una macro-estructura.

Con todo y lo anterior, la presente investigación entenderá la coherencia como la función de la escritura de establecer y discriminar una congruencia lógica de las unidades mínimas constitutivas de un texto tales como oraciones párrafos, acápites y capítulos en términos formales y de sentido. En términos formales, un texto será coherente en tanto cumpla con mecanismos de repetición, conexión y progresión. Desde el sentido y significado, un escrito será coherente siempre y cuando pueda ser abstraído en una macro-estructura y sus partes constitutivas estén organizadas de manera uniforme en un co-texto y contexto específico.

**Cohesión.** La producción escrita requiere estrategias para la ilación y conexión de los distintos elementos constitutivos de determinada tipología textual, sea narrativa, expositiva, descriptiva o argumental. Esta mirada se conoce como mecanismos de cohesión textual y puede ser vista tanto en términos globales, como locales. Desde lo global, por un lado, se perciben las conexiones lógicas entre párrafos y capítulos que permiten reconocer un sentido global del texto; por otro lado, desde lo local se identifica el grado de vinculación entre distintos elementos dentro del párrafo o la frase de forma armoniosa.

La mirada local y global de la cohesión tiene en cuenta los postulados de Dijk en torno a la microestructura y la macro estructura textual. Así, desde la macro-estructura, un texto es cohesivo en la medida en que los componentes se vinculan de manera tal que permiten acceder a un sentido global del texto. Así, por ejemplo, si se piensa en el cuento infantil *Los tres cerditos*, la conexión y enlace de los eventos en el cuento (los cerditos deciden hacer una casa; cada uno escoge un material diferente; una vez construida un lobo intenta destruirla) permite acceder al

sentido global que podría ser encuadrado en “las vicisitudes entre tres cerditos y sus distintos tipos de casas y un lobo malvado”.

De manera similar, desde la mirada de los componentes, (lo local y la microestructura) un texto es cohesivo en la medida en que las palabras y tiene relaciones armónicas entre sí. Por ejemplo, en la oración: “juan va a la casa y se devuelve”, existe una cohesión local por cuanto se enlazan dos acciones mediante la conjunción coordinante copulativa y. Lo anterior permite entre ver la conjunción como un mecanismo para la cohesión textual.

Ahora bien, Max Louwerse (2004) presenta una revisión histórica y epistemológica del concepto de cohesión y concluye que:

La cohesión local (o global) no es condición ni necesaria ni suficiente para la cohesión/coherencia global (o local). Si un texto es local (o globalmente) cohesivo, puede no obstante carecer de cohesión global (o local) y si falta la cohesión local (o global), de todos modos, es posible encontrar la cohesión global (o local) del texto. (p. 12).

De esto se sigue que si bien cada uno de los niveles de cohesión se relacionan y superponen; estos, sin embargo, no son interdependientes y deben ser analizados independientemente. Alcanzar un grado de cohesión general sugiere que los componentes se relacionan de manera uniforme y acertada; y el texto, concebido como una unidad puede ser aprehendido en su dimensión del sentido, del significado.

La cohesión puede verse desde distintas perspectivas, tales como: cohesión referencial; cohesión causal; cohesión temporal; cohesión aditiva; y cohesión espacial. Así, en primer lugar, la cohesión referencial establece relaciones con los objetos, personas y lugares a través del uso de pronombres personales (yo, tu, nosotros, ellos), pronombres posesivos (tuyo/a, mío/a, nuestros/a), demostrativos y artículos. De esta manera, por ejemplo, hay un fenómeno de cohesión cuando se dice que “Juan va al colegio en carro. Al finalizar, su papá lo recoge en

bicicleta”. En el anterior ejemplo, se establece una relación entre personas en dos oraciones mediante el uso del pronombre posesivo “su”.

Por otro lado, en términos de cohesión causal establece relaciones entre fenómenos, los eventos que los provocan y las consecuencias que haya lugar. Dicha tipología de cohesión está marcada por el uso de conjunciones o conectores que permiten la introducción de la causa o resultado de algo, verbigracia, ya que, a causa de, porque puesto que. Esta tipología marca una pauta transversal en las creaciones narrativas. Así, se parte de un estado original, nace un evento que motiva una problemática y se desencadena una serie de eventos que constituyen la trama de una historia.

La cohesión temporal puede ser vista desde dos perspectivas, a saber: desde la gramática mediante el uso de los tipos verbales (presente, pasado futuro) y la relación de los eventos. En este sentido, una narración puede seguir una sola temporalidad situada en el pasado o en el futuro (ciencia ficción). No obstante, puede haber narraciones que hacen uso de uno o más tiempos verbales como es el caso de la analepsis o las prolepsis. Por otro lado, la cohesión temporal puede registrarse desde las conjunciones y conectores tales como: entonces, finalmente, antes, después, entre otros.

La cohesión aditiva circula sobre la aparición de nueva información o nuevos hechos dentro de un texto. Esta tipología aparece a partir del vocabulario relacionado con conjunciones copulativas como “y, e, ni, además” (por ejemplo: “Juan le gusta tomar café y ver la televisión”); y, también se presenta a través de conectores aditivos, tales como: igualmente, asimismo, por añadidura, también, etc.

Finalmente, al igual que la cohesión temporal, la cohesión espacial sitúa al enunciador en un contexto específico donde se desarrollan los eventos de la narración. Así, este tipo de

conexiones nacen dentro de frases adverbiales como “entrando al museo, Juan...; o, bajando por las escaleras”. Como se ve este tipo de frases se conectan con personas o lugares con ánimo de presentar una visión panorámica de los eventos. La siguiente tabla, (tabla 2) presenta una mirada global des tipologías de cohesión y sus marcadores lingüísticos.

**Tabla 2**  
*Tipologías de la cohesión*

| <b>Tipología de cohesión</b> | <b>Características</b>   | <b>Marcadores lingüísticos</b>  |
|------------------------------|--|---|
| Cohesión referencial         | Referencia a un objeto o persona mencionada en el texto  | Pronombres posesivos<br>Pronombres personales<br>Demostrativos          |
| Cohesión causal              | Representa las relaciones en los cambios en tiempo y aparición de nueva información en una narración | Conectores de causa y consecuencia.                                     |
| Cohesión temporal            | Permite vincular el orden lineal o no lineal de una serie de eventos.                                | Tiempos verbales<br>Locuciones adverbiales y conjunciones               |
| Cohesión aditiva             | Añade eventos o información nueva durante el proceso narrativo                                       | Conjunciones aditivas   |
| Cohesión espacial            | Permite encuadrar el desarrollo de los hechos en un texto dentro de un espacio determinado           | Preposiciones de lugar<br>Sustantivos de locación<br>Frases adverbiales |

*Nota.* Adaptado de. *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*, (2004), Louwerse. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342004005600004](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600004)

En suma, el concepto de producción textual se asumirá en la presente investigación como un proceso de creación de escritos que demanda, en primer lugar, una estructuración cohesiva de todas las unidades constitutivas del texto mediante mecanismos de cohesión textual (cohesión léxica – repetición, sinonimia- y cohesión gramatical –pronombres, conectores-); y, por otro lado, requiere que el texto este estructurado de forma coherente tanto en términos lineales (de las oraciones y frases) como en términos globales (el texto concebido como una unidad de sentido).

### *Didáctica de la Escritura*

La escritura, como proceso humano de simbolización de experiencias y de la subjetividad a través del signo lingüístico se concibe como una habilidad que se adquiere, se desarrolla y se potencia. En este sentido, es importante trascender de los ejercicios escriturales con enfoque evaluativo, (enseñar para evaluar ortografía y estructura textual) con ánimos de propender un modelo pedagógico que permita la formación del individuo en habilidades escriturales. En este sentido, la organización de proyectos permite concebir la escritura como un ejercicio subjetivo y autónomo desde el cual los estudiantes pueden desarrollar sus individualidades. En este sentido, la escritora Delia Lerner observa (2003) que en las metodologías por proyectos facilita

Orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto -un caset, una carta de lector, etc.- que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos. En consecuencia, están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados. Es así como el compromiso que asumen hace posible que progresen en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos ( p. 23).

En este sentido, a través de las metodologías por proyectos, el docente proporciona herramientas que permiten al estudiante desarrollar habilidades escriturales y ser consciente del proceso de escritura. Así, se parte de una propuesta escritural impulsada por el docente (la creación de una carta a un personaje público, por ejemplo); el docente brinda herramientas necesarias para el desarrollo de tal escrito (vocabulario, ejemplos de cartas, estilo de escritura para la carta, entre otros); se registra una planeación de la información que irá contenida en el texto; se impulsa un compromiso por revisar y corregir y perfeccionar los escritos.

La didáctica de la escritura, concibe, en primera instancia escritura como un proceso

gradual y articulado por distintas fases desde las cuales el sujeto transforma su subjetividad, pensamiento y carga cultural, en un almacén de signos lingüísticos interrelacionados. Así, el docente ostenta distintos roles durante el proceso de creación o producción de los estudiantes. Es facilitador, por cuanto provee de instrumentos necesarios para la producción de determinado texto; es guía del proceso de escritura y revisión; y es evaluador de las habilidades tanto en el estado anterior a desarrollo de un proyecto escritural, como en la finalización y obtención de resultados

Llegados hasta este punto es provechoso acercarse a la propuesta desarrollada por el licenciado Daniel Cassany. Este investigador esboza una serie de fases durante la producción escritural, a saber: primeramente, según este docente, la planificación de la estructura de la creación escritural (esquemas, mapas mentales) se hace necesaria en procura de la concreción de un buen escrito. Para el desarrollo de esta primera fase, el pensador ofrece distintos mecanismos que pueden ser adaptables a las dinámicas de la escuela, a saber: los mapas y redes consiste en dibujar en una hoja de papel asociaciones mentales de las palabras e ideas que se ocurren en la mente del escritor. En este término, Cassany (2000) afirma que se pueden desarrollar una un diagrama en de araña, racimo de uva o una red de pescar. Por otro lado, se puede desarrollar un torbellino de ideas o un modelo de estrella que responda a diferentes preguntas neurálgicas del desarrollo de un texto (qué, cómo, cuales, por qué, entre otros).

Explicitar un bosquejo o plan de escritura que evidencie el hilo conductor del texto que se va a crear significa, no solo componer una serie de ideas y palabras para la creación de un determinado texto; permite, además, la organización del pensamiento por cuanto se jerarquizan las propuestas y se determina el orden en que se van a desarrollar en el escrito. En este sentido, si se piensa en un texto narrativo, el escritor registrará en primer lugar los personajes principales y

secundarios; describirá los lugares principales y adyacentes que se presentan en la historia; y organizará los eventos más significativos en el desarrollo de la trama escritural.

Durante este primer paso, la labor docente tiene un impacto estratégico y transversal por cuanto el plan de escritura significan las raíces del texto que el escritor se dispone a relatar. A partir de este primer bosquejo, el escritor podrá desarrollar los lugares, personajes y eventos de manera organizada. No obstante, el diseño de plan de escritura no acaba en este primer escenario, puede ser que durante el proceso de textualización el escritor vuelva sobre lo planeado, para modificar, alterar o transformar aspectos de acuerdo a sus necesidades.

En el estadio de la textualización del plan de trabajo creado, el escritor desarrolla cada una de sus propuestas, personajes, momentos y espacios en forma de prosa, verso, texto libre u otra forma de escritura. Es un proceso progresivo por el cual el escritor hace explícito su subjetividad e individualidad mediante la palabra. Si bien este proceso es personalísimo y obedece a la mentalidad de quien escribe, es perentorio releer lo que se crea en procura de estimar si hay correspondencia entre lo planeado y lo descrito en el texto como tal. En consecuencia, la planeación sirve como brújula para el proceso de textualización. Una brújula que, como se anotó en líneas atrás puede ser reencauzada y corregida eventualmente.

Finalmente, existe un estadio final relacionado con las correcciones. Es una suerte de revisar el escrito (primer borrador) en términos de contenido y la ordenación de las ideas y, una segunda revisión (versión final) en términos de forma “la redacción superficial del texto, a la gramática y la ortografía.” (Cassany, 2000, p. 23). Este último momento de la escritura, que puede ser individual o grupal, es un esfuerzo meta cognitivo de reflexión sobre el lenguaje y las estructuras lingüísticas empleadas en una construcción escrita. En este sentido, se vuelve la mirada sobre qué tan legible es el texto que se está desarrollado (se puede abordar el siguiente

cuestionamiento *¿puede un lector acceder a sentido global del texto?*) y sobre la calidad de las relaciones que tiene sus elementos constitutivos.

Con todo lo anterior, el autor Donald Graves (2002) ofrece una mirada pedagógica sobre la orientación en los procesos de escritura en la escuela. En este sentido, según este autor, es menester esperar y escuchar las propuestas de los estudiantes tanto en términos de realizar sus propias creaciones escritas, como en los trabajos colaborativos. De ahí que el estudiante construye sus propias creaciones, trabaja colaborativamente y el docente es quien orienta sobre las propuestas de los alumnos. Al respecto el investigador observa que:

El docente debe tener siempre presente que debe promover el desarrollo del escritor. En todo caso hay un margen de correcciones con que el niño puede trabajar antes de su publicación. El profesor debe pensar en la dosis individual correspondiente a cada alumno que le conduzca a responsabilizarse de su trabajo. (Graves, 2002, p. 34).

Esta mirada de la enseñanza de la escritura conviene en trascender una mirada tradicionalista de la enseñanza de la escritura basada en repetición y dictados. La propuesta circula en estimar la posibilidad del estudiante de *reconocer* problemáticas del lenguaje (incoherencias, falacias, falsa conclusión, entre otras) y *establecer relaciones* entre enunciador y enunciatario. Sobre este último aspecto, el estudiante escritor tendrá como trabajo construir un texto accesible al lector. Lo anterior no quiere decir que se prescinda del desarrollo individual y libre de la creación; es una suerte de comprometerse con las estructuras del lenguaje que permiten la expresión coherente, ordenada y cohesiva del texto.

Con lo anterior, el aula de clase se conecta con la concepción imperante del siglo XXI. Es un espacio en donde el estudiante es alfabetizado en términos de la *habilidad o competencia*, para este caso, en producir textos narrativos y creativos. El estudiante, de tal manera, será capaz de flexionar sobre el uso del lenguaje considerándose *el mismo* un escritor en potencia, que

puede modelar su lenguaje, que puede pensar en el ritmo y las acentuaciones que quiere aplicar en su texto para hacerlo más o menos atractivo, más o menos ficcional. Es así como el que hacer docente toma especial importancia en tanto no se dictamina qué, cómo y sobre qué escribir; por el contrario, es el docente quien muestra derroteros y posibilidades desde las cuales los estudiantes presentan propuestas escriturales, las revisan y las editan.

En este sentido, el concepto de didáctica de la escritura, para la presente investigación, se tomará como un proceso de orientación de procesos de creación textual llevada por diferentes pasos (preparación, estructura, primera versión, corrección, segunda versión). Este acompañamiento considera al estudiante como un escritor que es capaz no solo de manifestarse de manera escrita, sino también trabajar colaborativamente.

### ***Creatividad***

La creatividad y la imaginación son conceptos que integran la idea de invención de algo nuevo, diferente, disímil al mundo que rodea a los sujetos. Este concepto empodera a los sujetos de habilidades racionales y cognitivas por cuanto se crea a partir de un estado de cosas original. Así, por ejemplo, la creación puede registrarse como producto de la unión de distintos elementos de la materia presentes en el ambiente, como sucede en los laboratorios científicos y químicos.

Ahora bien, la creatividad vista por el pensador Vygotsky implica considerar al sujeto dentro de un entorno social y cultural. En este sentido, el sujeto es capaz de ofrecer miradas innovadoras e ingeniosas a partir del bagaje cultural al que ha sido expuesto durante la vida. Por ejemplo, desde la postura de este pensador se entienden lo innovador y creativo en las películas de ciencia ficción. Estas obras audiovisuales fusionan adelantos tecnológicos y científicos (la invención del cohete o la llegada del hombre a la luna) para ofrecer una mirada

creativa innovadora (el hombre como colonizador de distintos planetas). Al respecto se aduce que “la unidad de análisis considerada por Vygotsky excede la esfera individual y abarca la participación de los sujetos en sistemas de actividad culturalmente organizados.” (Vigotsky, 1973 como se cita en Alessandroni, 2017, p. 20). De esta manera, la creatividad entra en la esfera de lo social, en la transferencia de significados y maneras de asumir el mundo.

Además, la creatividad es abordada por el autor como una función psicológica en despliegue dinámico y esto le permite explicar, desde una óptica longitudinal del desarrollo humano. De esto se sigue que, durante los diferentes estadios del crecimiento, la niñez, la pre-adolescencia, la adolescencia, la juventud y la adultez, existe un grado de creatividad consistente con el desarrollo del pensamiento y la adquisición de conceptos y conocimientos respecto al mundo. De ahí que, pensar la creatividad en la adolescencia es el resultado de la formación de conceptos y el ingenio del infante. A partir de esta situación, Vygotsky plantea que:

La imaginación y la creatividad, caracterizadas por poder procesar libremente los elementos de la experiencia, requieren a la libertad interna de pensamiento, acción y cognición como precursora. Esta característica solo es alcanzada por aquellos sujetos que han logrado formar verdaderos conceptos (Vigotsky, 1973 como se cita en Alessandroni, 2017, p. 23).

Con lo anterior, ésta teoría plantea la cognición como elemento fundamental para la creación y la innovación. Así, la cognición se reduce a la capacidad y habilidad mental para adquirir, procesar y almacenar información dada por el medio en que el sujeto transcurre y modulada por un sistema de creencias específico, por una cultura imperante. A partir de dichos los sujetos se expresan libremente haciendo asociaciones, preguntando y proponiendo alternativas a problemas que les aquejan, en suma, creando.

Por otro lado, Gardner (2003) indica que si bien la creatividad está ligada a la construcción de una identidad cultural que se ha formado a partir de los años; esta, sin embargo, se ve reflejada en las maneras que crea el individuo para afrontar distintos retos. En este sentido, el individuo es creativo por cuanto logra dar respuesta a problemáticas y desafíos a los que está en contacto. Así, por ejemplo, si un estudiante de una institución pública tiene como tarea la creación de un poema usando sus propias palabras, tal estudiante iniciaría por hacer relaciones sobre sus concepciones previas sobre la estructura del poema, luego iniciará por establecer relaciones entre palabras, construyendo, así una creación original que obedece a sus intenciones e intereses.

Con lo anterior es posible volver sobre las palabras de Gardner quien afirma que “el pensamiento creativo, se pone en acción cada vez que el individuo se encuentra ante un determinado problema, que requiere de él una resolución, que emane de un conocimiento sensible y una flexibilidad mental.” (Gardner, 1993, como se cita en Urbina, 2003, p. 23). En consecuencia, el individuo, desarrolla propuestas creativas como respuesta a diferentes problemáticas que se le atraviesan tomando como recurso el contexto cultural al que está sujeto. La escuela, como institución social pensada para el desarrollo integral personal, debe estar abocada a crear espacios que permitan al estudiante resolver desafíos, enigmas e incógnitas; que motiven al educando a hacer relaciones mentales con el objetivo de hallar la solución ante un asunto.

Ahora bien, desarrollar entornos de aprendizaje que permitan desarrollar la creatividad de los estudiantes implica acometer unos mínimos. Así, es imperioso reconocer métodos de enseñanza indirecta “Requiere del arte de deducir, preguntar, sugerir, proporcionar pistas, indicar alternativas e integrar. Estimula las capacidades asociativas, pone en movimiento las operaciones

connotativas y fomenta el pensamiento creativo” (Urbina, 2003, p. 12). De ahí que las actividades del aula giren alrededor asignar retos a los estudiantes con ánimos de despertar su creatividad, y orientar su subsecuente proceso de aprendizaje. Por ello, el docente más que imponer metodologías, temas y perspectivas; sirve de guía, promotor y acompañante de los procesos creativos que los estudiantes mismos inician.

Con todo y lo anterior, la creatividad es tomada en este proyecto como un proceso subjetivo de innovación e ingenio de propuestas ante una problemática determina. En este sentido, este proceso está estrechamente ligado con la identidad y la exposición cultural y social a la que cada sujeto ha tenido. Además, se entiende la creatividad como un ejercicio que requiere ser orientado y promovido por el docente mediante retos que motiven a los estudiantes desde su individualidad.

### ***Escritura Creativa***

Llegados hasta este punto, la escritura creativa ha tenido no pocos acercamientos teóricos durante el último siglo. En este apartado se desarrollará la perspectiva teórica que tendrá este concepto transversal a la investigación desde dos perspectivas, la originalidad escritural y el trabajo en equipo.

Primeramente, en términos de la originalidad la autora Isabel Álvarez considera que, si bien se ha dicho que toda escritura es creativa, es necesario, no obstante, vincular la escritura creativa a una serie de características que se vinculan con la teoría de la creatividad, el aprendizaje significativo, la estética de la recepción entre otras. Así, para la autora venezolana existen una serie de características que componen la escritura creativa. En primer lugar, este tipo de escritura “se encuentra que el escritor propicia una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje” (Rodríguez, 2009, p. 84). Esta primera característica permite entre ver

una relación simbiótica entre la invención y las herramientas que ofrece la lengua para hablar y reflexionar de sí misma (metalingüística) y referirse sobre el mundo. En este sentido, el escritor creativo juega con las estructuras gramaticales, vuelca su subjetividad en presentar nuevos significados, experimentar sobre nuevas definiciones y hacer estas accesibles a un enunciatario.

Por otro lado, la escritura creativa concede al escritor la posibilidad de expresarse libremente, sin ataduras respecto a un mundo normalizado y categorizado. De esta forma, la investigadora afirma que esta tipología escritural libera el impulso inconsciente vinculado con el proceso creador, desbloquea el imaginario y propone el ejercicio consciente de habilidades creadoras. La escritura creativa permite activar operaciones mentales propias del pensamiento divergente, es decir, aquel que pone en juego procesos y generadores de diversas posibilidades alternativas (Rodríguez, 2009). De esto se sigue que el escritor está retado de manera constante, no solo a presentar una mirada innovadora del mundo, sino también de justificar esas relaciones.

Lo anterior se explica al pensar procesos mentales que permitan la justificación de cierto tipo de creación. verbigracia, si se crea un nuevo planeta donde los humanos conviven, la misma creación demanda de ser desarrollada respecto a, por ejemplo, las diferencias entre el mundo creado y el real y tangible; las posibilidades que ofrecen a los humanos en el nuevo mundo y sus consecuencias; entre otros. Por consiguiente, se trata de la creación de un texto divergente y original que, si bien está conectado a unos imaginarios culturales, se inclina a crear mundos posibles.

Desde otra perspectiva, el texto titulado *la escritura creativa* plantea la creación textual enmarcada en proveer una serie de herramientas que permitan al estudiante desenvolver su

capacidad imaginativa. En este sentido, se observa que al imprimir imaginación a la escritura se elaboran ideas e imágenes mentales que el escritor intenta adecuar a la lengua y a sus estructuras y componentes. Así las cosas, dicha tipología textual puede ser vista desde un enfoque comunicativo en que el docente adquiere un rol de facilitador y guía, más que fuente conocimiento. Se aduce que “en un enfoque comunicativo de la escritura parece conveniente proporcionar al alumno ocasiones en que pueda crear su propia lengua y sentir que es producto de su voluntad y esfuerzo personal” (Andrés, 2009, p. 40).

Con lo anterior, es posible distinguir un par de procesos diferenciados. Por un lado, la escritura creativa permite la creación de una lengua propia, la del escritor. En ella existen significados propios y originales que deben ser entendidos en el contexto y medio en que están pensados. Por otro lado, se brinda una mirada de esta tipología escritural en un contexto específico, la escuela. En este sentido, con ánimos de propiciar escenarios de creación escrita original e imaginativa, es menester orientar al estudiante sobre las distintas posibilidades sobre las cuales puede realizar una creación escritural. Lo anterior puede partir de distintos recursos multimedia que existen en la actualidad como películas, cortos cinematográficos, pinturas y o frases. No obstante, si bien el docente guía y retroalimenta procesos de composición escritural, los temas y el tratamiento escritural nacen del estudiante como sujeto escritor.

Ahora bien, la escritura creativa se enmarca dentro de una lógica de trabajo en equipo a partir del cual se desarrollan escritos creativos. De esta manera, Aguilar y Marco (2010) observan que resulta provechoso el esfuerzo colaborativo en el desarrollo de la escritura creativa en tanto se alimentan los escritos desde distintas ideas, se consideran distintos puntos de vista, y se retroalimentan las propuestas en procura de mejorar una composición original.

La realización del trabajo en grupo permite utilizar la técnica del brainstorming, en la que cada uno puede exponer libremente las ideas y sugerencias que le surjan espontáneamente. También es importante considerar otros puntos de vista u opiniones diferentes a la nuestra, por lo que resulta esencial obtener una retroalimentación de los compañeros (p. 23).

Estos dos investigadores plantean la escritura como ejercicio individual en tanto manera de expresión subjetiva. No obstante, posicionarlo dentro de una dinámica grupal posibilita mejorar habilidades escriturales y de producción de textos creativos e imaginativos. Así pues, cual, si fuese una orquesta, cada miembro del grupo puede aportar ideas y perspectivas desde distintas experiencias de vida, cultura, idiosincrasia y demás diferencias sociales y culturales.

Con todo y lo anterior, el concepto de escritura creativa se concibe como un proceso en el que tiene lugar la imaginación y la invención de mundos divergentes que obedecen a la formación y la identidad cultural de individuo. De la misma manera, la escritura creativa se enmarca dentro del trabajo colaborativo en la medida en que propicia la unión de las sinergias en procura de crear ideas nuevas aplicables a los procesos de escritura. Además, el trabajo colaborativo en la escritura creativa permite la corrección y retroalimentación entre pares durante la construcción de los textos creativos. De esta manera, la creatividad no solo reside en la posibilidad de crear nuevas versiones de la realidad individualmente; sino como se pueden unir esfuerzos para converger ideas en procura de un objetivo comunicativo específico.

### ***Pensamiento crítico***

El pensamiento crítico se retoma en la presente investigación como un concepto transversal al proceso de mejoramiento de habilidades escriturales en estudiantes de séptimo grado. Así, este término encapsula una serie de procesos mentales que permiten al sujeto evaluar y analizar situaciones problema. De ahí que, el pensamiento crítico sea considerado como una

serie de “procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Macay et. al. 2018, p. 361). En este sentido, el pensador desarrolla distintas estrategias con ánimos de comprender y responder a situaciones problema. Primeramente, el sujeto se propone resolver una situación problema. Esto implica comprender de manera profunda situación que va a ser abordada y tener suficientes herramientas (conceptos, creencias, teorías) con ánimos de proponer una solución. Por otro lado, pensar críticamente está relacionado con la toma de decisiones porque permite analizar la información de manera reflexiva, objetiva y fundamentada antes de elegir una acción o postura. Esta relación se evidencia en varios aspectos clave:

En primer lugar, el pensamiento crítico contribuye a estudiar y evaluar la información disponible. De este modo, al tomar decisiones, las personas suelen enfrentarse a múltiples fuentes de información, opiniones y alternativas. El pensamiento crítico permite identificar datos relevantes, distinguir hechos de opiniones, reconocer sesgos y evaluar la credibilidad de las fuentes, lo que conduce a decisiones más informadas.

En segundo lugar, favorece la identificación y análisis de alternativas. Pensar críticamente implica considerar diferentes opciones, anticipar consecuencias y comparar ventajas y desventajas. Este proceso evita decisiones impulsivas y promueve elecciones más conscientes y razonadas. Además, este tipo de pensamiento fortalece la capacidad de argumentación y justificación de las decisiones. Quien piensa críticamente puede explicar por qué elige una opción sobre otra, apoyándose en razones lógicas y evidencias, lo cual es fundamental en contextos académicos, profesionales y sociales.

Con lo anterior, es necesario hacer una distinción entre pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Estos dos, aunque se relacionan, superponen y comparten ciertas características; son términos distintos. El término se entiende desde un nivel de rigurosidad analítica; se exige un nivel de compromiso con el proceso de evaluación (basado teorías y postulados confiables), exploración y toma de decisiones y juicios. Así, por ejemplo, el pensador crítico que se acerca la problemática escolar del acoso (matoneo), necesita estar bien informado respecto al concepto en sí mismo; a las dinámicas en que este se presenta; y al impacto que el matoneo tiene en la convivencia escolar. Es desde esta postura que se pueden esgrimir juicios y tomar decisiones con ánimos de resolver tal problemática.

Por otro lado, razonar críticamente implica, no solo la reflexión y el cuestionamiento de situaciones externas, problemáticas sociales, comunitarias escolares, entre otras; si no también analizar el pensamiento propio y el de los demás. Así, según Robles (2019) en pensamiento crítico se encuadra en situaciones prácticas en donde el sujeto está abocado a comprender un fenómeno y tomar decisiones frente al mismos. De esto se sigue que el este tipo de pensamiento necesita ser cultivado y fomentado con ánimos de formar individuos capaces de responder a los avances y desarrollos humanos, tecnológicos y científicos. Al respecto se aduce que

De lo anterior se puede inferir que pensar críticamente significa está circunscrito a responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados y además conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos. Además, se puede sugerir que el pensamiento crítico es una base fundamental en los procesos de investigación, pues está relacionado con el razonamiento (p. 14).

Con todo y lo anterior, la presente investigación entiende el pensamiento crítico como una serie procesos mentales que le permiten al individuo tomar postura frente a contextos problemáticos. Esta postura se adelanta a través del reconocimiento de conocimientos previos y

de búsqueda de información confiable que le permite al sujeto estar formar un criterio fundamentado.

### **Referentes teóricos**

En el presente apartado se presentarán una serie de teorías que han desarrollado el proceso escritural como un proceso cognitivo llevado a partir de fases diferenciadas. En este sentido, en un primer momento se retoma la teoría de Flowers y Hayes (2000) quienes consideran la escritura como un conjunto de procesos mentales que finalizan en la composición escritural. Por otro lado, se retoma el Modelo de Bereiter y Scardamalia (decir el conocimiento y transformar el conocimiento) quienes asumen el proceso de escritura como un proceso fluctuante, es decir, el escritor pasa de una mera redacción de conceptos a construir el conocimiento.

#### ***La teoría de la redacción como proceso cognitivo (Flowers y Hayes)***

El modelo de Flowers y Hayes concibe la escritura como un proceso cognitivo en el que circulan distintos mecanismos que se superponen entre sí. En este sentido, la escritura constituye un esfuerzo por construir un andamiaje de ideas a partir de la consecución de una serie de pasos que superan la mirada tradicional de pre-escritura, escritura y re-escritura. Esta última mirada, según los autores, no pone en consideración los procesos cognitivos que se presentan durante la concepción de un tema u objetivos de trabajo, ni considera que la misma re-escritura no es un estado final del proceso, si no puede encontrarse durante todas las etapas de la composición.

Ahora bien, los investigadores proponen una serie de componentes propios del proceso de escritura que se educen a ambiente de trabajo, memoria a largo plazo y procesos de escritura (Flowers & Hayes, 2000). Además, dichos componentes están marcados por un *análisis de protocolos* a través del cual, el escritor hace explícito los mecanismos cognitivos que emplea

durante la planeación y la composición textual. A este respecto, por ejemplo, si el escritor verbaliza sus ideas oralmente, es posible hacer un seguimiento de la lógica y las relaciones mentales que está llevando a cabo.

En primer lugar, *el ambiente de trabajo* está direccionado por un problema retórico (la tarea) que un docente propone para una audiencia. En este sentido, es un contexto escritural específico al cual el escritor entra y se dispone a resolver. Por ejemplo, si se propone escribir una carta a una compañía, esta misma problemática determina la tipología textual, la audiencia y los objetivos que el escritor se propone para el texto. Bajo estas condiciones el escritor emplea distintos procesos cognitivos de selección de información y jerarquización de la misma.

Por otro lado, *la memoria a largo plazo* es un recurso que el escritor utiliza para el desarrollo del problema teórico dado en un ambiente de trabajo específico. Esta memoria, insertada en la mente del escritor, o consignada en libros y material audiovisual, es la herramienta a través de la cual se desarrollará un texto determinado. Durante la composición del texto, el escritor realiza conexiones conceptuales que ha adquirido durante toda su vida. Es a partir de esta memoria que se organiza el contenido propio del texto.

Finalmente, existe un proceso de planificación, una esquematización o representación una sucesión de pasos para la consolidación de un texto. Esta representación se inclina al conocimiento (conceptos, saberes, sentidos) que se desarrollaran dentro de la composición escritural. Además, Flowers y Hayes (2000) aducen que la planificación ocurre a través de distintos pasos, a saber: la concepción de ideas, que incluye recuperar información relevante desde la memoria de largo plazo. Dicha información debe ser organizada jerárquicamente (ideas principales, ideas subordinadas) y adaptada a la tarea retórica que se intenta solucionar.

De la misma manera, con ánimos de organizar los esfuerzos del escritor por construir un texto, se establecen una serie de objetivos de trabajo. Estos objetivos pueden ser procedimentales o de fondo, del desarrollo temático en una composición escritural. Además, dichos objetivos pueden permitir la aparición de nuevos y más refinados objetivos de trabajo.

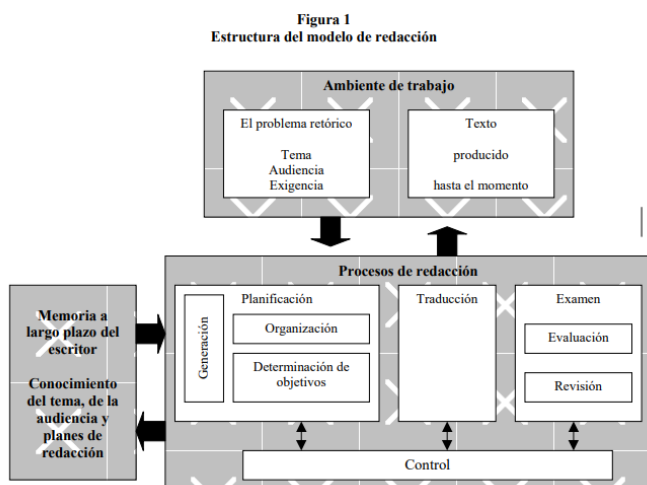
Finalmente, la propuesta de Flowers y Hayes conviene en considerar tres aspectos transversales en el proceso de producción escrita, estos son: la traducción, revisión y control. La traducción se configura como un proceso cognitivo y lingüístico por el cual el escritor materializa su plan de trabajo a través del lenguaje, la palabra. Por esta razón, los autores aducen que: “La tarea del escritor es traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito” (Flowers & Hayes, 2000, p. 8). De esto se sigue que, el proceso de escritura se cataliza como una traducción de una serie de ideas planeadas en torno a una situación comunicativa. Además, según estos autores la revisión es un proceso continuo que realiza en cada etapa del desarrollo del texto. Es una suerte de proceso permanente a través del cual el escritor experimentado examina su composición tanto en la forma (la composición lingüística) como el contenido. El control se erige en cada una de las etapas de composición y da cuenta del progreso, dificultades y fortalezas presentadas en el desarrollo del texto.

La propuesta de estos investigadores se condensa en un modelo gráfico que toma en cuenta tanto el ambiente de redacción (integrado por el problema retórico, el tema, la audiencia); como los procesos de redacción. De tal manera, el modelo permite divisar las relaciones sinérgicas que existen entre cada una de las fases del proceso escritural. Estas conexiones son dialogantes puesto que mientras el escritor o estudiante traduce sus ideas en forma escrita, se vuelve sobre etapas anteriores de planificación. Lo anterior permite una

evaluación y revisión constante de la calidad del escrito producido. En la siguiente imagen (figura 1) se presenta la propuesta de los investigadores.

### Figura 1

#### *Estructura del Modelo de Redacción*



*Nota.* Estructura modelo de redacción. Tomado de Flowers & Hayes, (2000). [https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)

#### ***Modelo de Bereiter y Scardamalia (decir el conocimiento y transformar el conocimiento)***

Estos modelos cognitivos permiten explicar el proceso de composición escrita desde dos perspectivas, a saber: composición madura e inmadura. Estos dos términos permiten diferenciar dos grupos de escritores, por un lado, los *inmaduros* son quienes no han adquirido herramientas y habilidades necesarias para poner en práctica composiciones textuales completas, coherentes y cohesionadas. Además, este grupo de escritores siguen un proceso escritural que no incluye *planeación*, es intuitivo y sólo sigue nociones y conocimientos previos. Los *maduros*, por su parte, tienen conciencia sobre los procesos escriturales que incluyen: planeación, esquematización, escritura y re-escritura. En este sentido, estos investigadores reconocen la

escritura como un proceso de adquisición de ha habilidades y conocimientos necesarios para la expresión subjetiva a través de la palabra escrita.

Con lo anterior, los investigadores presentan una dicotomía entre *decir el conocimiento* y *transformarlo* (Scardamalia & Bereiter, 1992). El primero hace parte de los intentos del creador novato (inmaduro) por desarrollar procesos de composición escrita partiendo del bagaje cultural existente; y el segundo, ya en un nivel avanzado (maduros), concibe la escritura como una oportunidad y mecanismo para la construcción y divulgación de conocimiento.

Ahora bien, estos investigadores en cuadran está teoría dentro de aula de clase. Así, este espacio permite el desarrollo de competencias y habilidades para la composición textual que posibiliten transformar el conocimiento a través de la escritura. De ahí que se afirme lo siguiente:

es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en «decir el conocimiento» a procesos de composición que consisten en «transformar el conocimiento». Este es un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los alumnos desarrollan su conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 46).

Como se ve, la composición escritural en estos autores, va más allá de la redacción de un texto legible. Se trata, por el contrario, del desarrollo de estrategias cognitivas que les permitan a los sujetos producir conocimiento crítico y creativo. Además, al encuadrar estas dinámicas en el entorno educativo, delega un rol transversal al docente como guía y orientador de procesos.

Con lo anterior, el rol docente no se limita a alfabetizar estudiantes en términos saber leer y saber escribir. Por el contrario, el que hacer docente gira alrededor de promover y desarrollar habilidades en los estudiantes que les permitan crear, establecer un punto de vista y proponer

soluciones a problemas de su entorno. De ahí, la escritura, dentro del aula de clase, se concibe como un espacio de expresión subjetiva y desarrollo cognitivo constante.

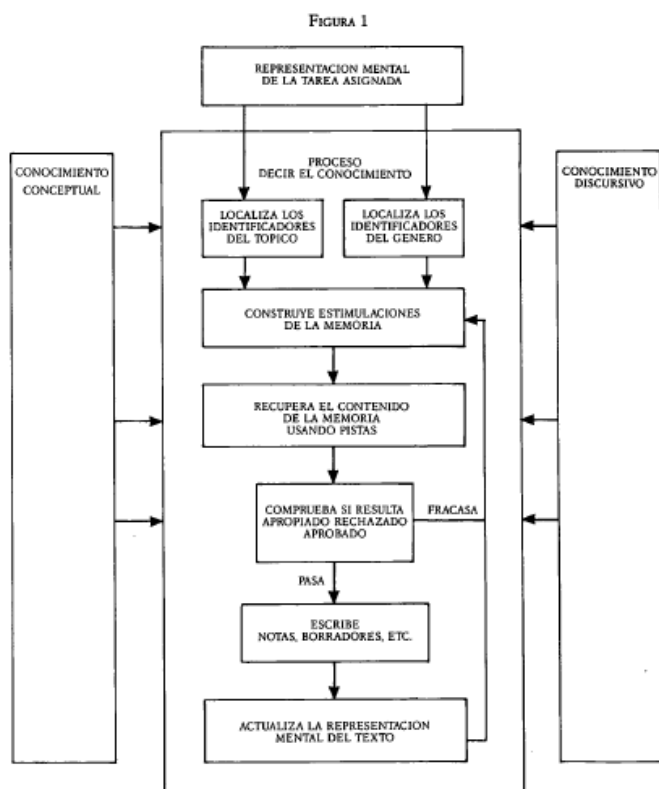
Ahora bien, desde el primer modelo *decir el conocimiento*, los investigadores plantean una serie de procedimientos para la composición de un texto (narrativo, crítico, expositivo, o de otro tipo). Estos procesos parten desde la revisión de conocimientos previos y la creación de una representación de los *identificadores tópicos*. Estos últimos son una serie de palabras, conceptos o ideas que están estrechamente relacionadas con el tema del escrito. Así, por ejemplo, si el objetivo es la creación de un texto creativo sobre la política colombiana, el escritor pensará en palabras asociadas tales como: senador, presidente, ley, ciudadanos, congreso, legislatura, entre otros. Con base en estos identificadores, los estudiantes redactan un texto, relacionando las ideas propuestas.

Es necesario anotar que, en el desarrollo de este nivel, el sujeto planea una estructura de la tipología textual, sea narrativa, expositiva o científica y luego escribe un documento que da cuenta de tal plan. De esta suerte se trata de un proceso llevado por diferentes fases dentro de las cuales hay una la relación constante entre los conocimientos previos sobre el tema en particular del que se escribe y el conocimiento discursivo, es decir, la tipología textual abordada y las implicaciones que compromete. A este último respecto es oportuno anotar que el escritor modela tanto el tono de su escritura, como la estructuración narrativa con ánimos de dar cuenta de, verbigracia, un ensayo crítico, una carta o un cuento.

Los investigadores proponen una estructura organizacional para el modelo *decir el conocimiento* en donde se detallan las relaciones entre cada fase del proceso de producción textual. Este modelo permite denotar un proceso continuo de revisión e integración de cada una

de las etapas: Representación mental, conocimiento conceptual, conocimiento discursivo, entre otros. Ver la siguiente imagen (figura 2).

**Figura 2**  
*Modelo Decir el Conocimiento*



La estructura del modelo «decir el conocimiento». Este modelo es una adaptación del modelo, presentado con anterioridad, por Bereiter y Scardamalia (1985)

*Nota.* Estructura del modelo *decir el conocimiento*. Tomado de Scardamalia & Bereiter, (1992). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48395.pdf>

Por otro lado, desde el modelo de *transformar el conocimiento*, los procesos de creación tienen lugar a través de mecanismos para la resolución de problemas. En este sentido, el escritor *opera* constantemente con la información y conocimientos previos, bien sea durante la etapa de planeación, o bien durante la etapa de composición escritural. Al respecto, los investigadores señalan que este modelo integra el modelo de *decir el conocimiento* y lo transforma en un subproceso.

Ahora bien, en el modelo *transformar el conocimiento* existen un par de estados problema transversales que permiten la planeación y composición como un proceso cíclico e inacabado (Se aduce el termino inacabado en la medida en que el escritor puede volver la mirada a lo planeado para realizar cambios y correcciones). Estos espacios problema están compuestos, a su vez, por estados de conocimiento y operaciones (Scardamalia & Bereiter, 1992). Las operaciones permiten movimiento entre los espacios a fin de construir conocimiento, establecer objetivos comunicativos y desarrollar la composición escritural. Así los investigadores observan que:

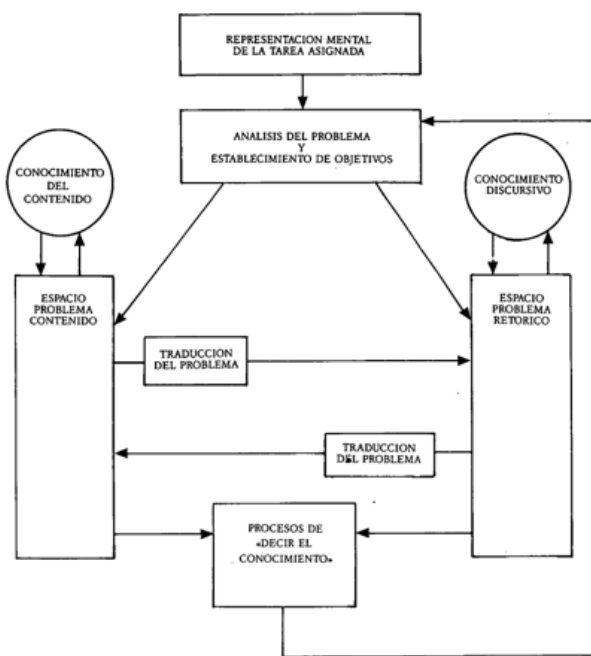
Estos dos espacios son: de contenido y retórico. En el de contenido, los estados de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el espacio retórico, los estados del conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados; y las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos. (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 23).

Con lo anterior, se observa que el espacio de *contenido* se refiere al bagaje cultural y de conocimiento que tiene un sujeto ya sea en términos sociales, culturales, políticos y económicos; y las relaciones que puede establecer entre esos conocimientos a fin de establecer conjeturas e hipótesis para la composición del texto. El espacio *retorico*, por su parte, se relaciona con la estructura, la tipología textual y los propósitos escriturales. De esta manera, si se pide crear un texto narrativo sobre la ciudad de Bogotá, desde el espacio de *contenido* se activarán todos los conocimientos previos que se tienen sobre la ciudad. Desde el espacio *retorico* se modulará dicho conocimiento a los fines escriturales (textos narrativos). La creación o transformación del

conocimiento se producen en el estado de contenido y se origina a partir interacción de ambos espacios en la planeación y la composición escritural.

A continuación, se presenta un modelo grafico (figura 3) que explicita el modelo desarrollado por Scardamalia & Bereiter en terminos de las relaciones entre el conocimiento discursivo y conocimiento del contenido. Asi, el esquema representa el flujo y renovación continua que tienen estos tipos de conocimientos con animos de construir conocimiento y ser plasmado en determinada tipología textual.

**Figura 3**  
*Modelo Transformar el Conocimiento.*



*La estructura del modelo transformar el conocimiento*

*Nota.* Estructura del modelo *transformar el conocimiento*. Tomado de Scardamalia & Bereiter, (1992). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48395.pdf>.

## Metodología

### Enfoque

Esta investigación sigue un enfoque cualitativo por cuanto se orienta a la recolección y análisis de datos con miras a explicar un fenómeno o realidad específica. De esta manera, según Sampieri (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 391). En este sentido, este enfoque concibe el objeto de estudio como una entidad viva que debe ser comprendida en su naturaleza. Por ello, si bien se trata de seguir un método científico objetivo que pueda dar fiel cuenta de la realidad; en este enfoque la voz del investigador tiene cabida en tanto es él quien interpreta, comprende y manipula el objeto estudiado.

El enfoque cualitativo permite acercarse a las vivencias, sistema de creencias y valores de los participantes. En este sentido, este enfoque resulta ser flexible y dinámico. Así, “este dinamismo se justifica por la propia naturaleza del objeto de estudio, las realidades humanas” (Gil, 2009, p. 125). El investigador ingresa al entorno del objeto de estudio a reconocerlo, analizarlo y establecer hipótesis. En la medida en que se reconocen distintas variables es posible volver sobre los objetivos y planes de trabajo con ánimos de perfeccionarlos de acuerdo con la experiencia investigativa.

El desarrollo de la presente investigación desde el enfoque cualitativo permite acercarse a la realidad social (en este caso el aula de clase) desde una mirada comprensiva e interpretativa. Por ello, la presente investigación se orienta al estudio y mejoramiento de las habilidades escriturales de estudiantes de séptimo (7°) del colegio Gonzalo Arango a través de una estrategia didáctica. Así, se intenta explicar el fenómeno de *mejoramiento de habilidades escriturales* a

través de la recolección de datos empíricos (talleres y actividades) y de observación (diarios de campo). El reporte y su interpretación está en constante acompañamiento de la revisión teórica de distintos referentes bibliográficos.

## **Método**

El presente proyecto investigativo se orienta a la explicación y descripción de las falencias y desafíos de las competencias comunicativas en la escritura en la escuela. En este sentido, se toma el *estudio de caso* como un método que permite el estudio, análisis y evaluación de un fenómeno específico dentro de un contexto determinado. Al respecto Soto & Hervis (2019) aducen que:

Por lo general, el estudio de caso se aplica con la intención de estudiar y evaluar un caso determinado, a fin de llegar a explicar objetivamente la evolución del mismo, sus particularidades y las causas que generan la situación que demanda llevar a cabo un proceso investigativo de esta naturaleza (p. 34).

Con lo anterior, estudio de caso tiene como tarea la exploración de uno o varios fenómenos con ánimos de describirlos, comprenderlos y establecer causas y consecuencias. Además, este método de investigación está conectado con la validación de las premisas, hipótesis y juicios con base en referentes teóricos o conceptuales. Así, se aduce que “estas elaboraciones están estrechamente vinculadas a la adecuada comprensión de las condiciones del entorno, del contexto y de cada situación. Por ello, la triangulación de datos, fuentes, perspectivas permite incrementar la confianza en dichas interpretaciones” (Perassi, 2016, p. 153). Por consiguiente, los datos serán triangulados con investigaciones, exploraciones documentales y tesis que permitirán la validez de los resultados en términos científicos.

Ahora bien, para el presente proyecto se tomará el *estudio de caso simple descriptivo* como método para la estructuración, desarrollo y análisis investigativo. Así, por un lado, será simple en la medida en que se considera un solo objeto de estudio, proceso o acontecimiento (Enrique & Barrio, 2018). La presente investigación se enfocará en el estudio de *los procesos de escritura de los estudiantes de séptimo grado del colegio Gonzalo Arango*. Por otro lado, será descriptivo en tanto se dispone a explicar y caracterizar el desarrollo de habilidades escriturales en estudiantes en un espacio y tiempo determinado. Es una suerte de identificación de variables y elementos esenciales que existen en el fenómeno educativo de la escritura.

### **Población Muestra**

La población participante en la investigación pertenece al Colegio Gonzalo Arango (IED). Este colegio está ubicado en la localidad once (11) de Suba, de la ciudad de Bogotá, Colombia. Inaugurado en el año 2005, la institución educativa está dividida en dos sedes y en tres jornadas (mañana, tarde y única). Además, contempla distintos niveles de escolaridad: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

En este proyecto investigativo se escogieron estudiantes del grado séptimo de manera aleatoria. Así, a nivel social y económico, la mayoría de los estudiantes viven alrededor o cerca al colegio, aspecto que les garantiza el acceso a las instalaciones de manera oportuna. De la misma manera, los aprendices pertenecen a los estratos uno (1) y dos (2) lo cual significa que si bien no están en la pobreza extrema; tienen ciertas dificultades económicas que podrían afectar el desarrollo del aprendizaje y cognitivo.

Los estudiantes participantes participes del proyecto fueron un total de treinta y cuatro (34) del curso 703. Trece (13) de ellos fueron de género masculino y veinte uno (21) fueron de

género femenino. Además, con forme a una encuesta realizada, los aprendices están en un rango de edades entre los doce (12) a los catorce (14). Es notorio que los estudiantes en estas edades corresponden a la *adolescencia temprana* y sufren una serie de cambios físicos y cognitivos que afectan su rendimiento en el aula de clase. Así, en términos de los cambios cognitivos, los adolescentes se encuentran en la etapa de *operaciones formales* propuesta por Piaget (1972). A partir de esta etapa se afirma que: “El pensamiento formal reside en la capacidad que tienen los sujetos para pensar de forma independiente a la realidad de forma concreta. Permite pensar en disímiles escenarios y posibilidades entre los que, por supuesto, se encuentra la realidad concreta” (Piaget, 1972, como se cita en Estévez, 2022, p. 34). Por lo anterior, es importante estimular a los estudiantes participantes en esta investigación con ánimos de fomentar un ambiente de creatividad y aporte crítico.

### **Técnicas de recolección de datos**

En el siguiente apartado se presentarán las técnicas de recolección de datos para la presente investigación. Estas toman en cuenta la población participante (estudiantes de grado séptimo del colegio Gonzalo Arango) el contexto local e institucional (los recursos disponibles, el aula de clase, los tiempos de clase, entre otros). Así pues, se seleccionaron las siguientes técnicas: el taller diagnóstico; el diario de campo; la estrategia didáctica. Estas técnicas se abordarán en lo que sigue.

#### ***Taller diagnóstico***

El taller diagnóstico se escoge como una técnica de recolección de datos que permite valorar un estado primario del caso a investigar. Así, según Rodríguez (2007), “El diagnóstico es un estudio previo a toda planificación o proyecto y que consiste en la recopilación de información, su ordenamiento, su interpretación y la obtención de conclusiones e hipótesis” (p.

2). Es una suerte de primer acercamiento al objeto de estudio (en este caso estudiantes) a fin de reconocer desafíos, oportunidades y encauzar la investigación a un propósito definido. Para esta investigación educativa, se trata de identificar el ritmo de aprendizaje, las fortalezas y debilidades escriturales.

En consecuencia, se diseñó un taller diagnóstico cuyo objetivo gira alrededor de las competencias comunicativas en la escritura, la creatividad y el pensamiento crítico. De esta manera, los estudiantes tuvieron que leer un cuento anónimo titulado *Marix, el niño marciano*. De esta forma, primeramente, se propone llevar a cabo la lectura, el análisis y la discusión del texto creativo, actividad que posibilita identificar los niveles de comprensión lectora, interpretación y reflexión crítica, así como la capacidad de los estudiantes para dialogar con el texto, expresar opiniones fundamentadas y relacionar su contenido con experiencias personales, sociales y culturales. Este momento del taller favorece la participación activa y el intercambio de ideas, constituyéndose en un espacio oportuno para observar las habilidades comunicativas orales y escritas de los estudiantes.

En segundo lugar, se plantea el desarrollo de una serie de cuestionamientos de forma escrita, acompañados de un ejercicio de creación textual. Esto con el fin de analizar y evaluar aspectos fundamentales de la producción escrita, tales como la organización de ideas, la coherencia y cohesión textual, el uso adecuado de recursos lingüísticos y la manifestación de una voz propia. A través de este ejercicio creativo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de plasmar sus ideas, perspectivas y formas de comprensión del mundo, lo cual permitió evidenciar no solo su nivel de dominio escritural, sino también su capacidad para construir sentido a partir de su contexto.

### *Diario de Campo*

El diario de campo se retoma en este proyecto como una técnica de recolección de datos que permite registrar los fenómenos que tienen lugar dentro del ambiente en que se desarrolla el estudio de caso. En este sentido, esta técnica investigativa permite no solo establecer un estado de cosas (cómo los estudiantes interactúan con actividades escriturales, creativas y críticas) sino su evolución.

El diario de campo, también llamado, notas de campo o bitácoras de campo, pueden registrar (o anotar) datos tanto del objeto de estudio que está siendo investigado; como de los procesos internos del investigador durante su ejercicio interpretativo y analítico. En este sentido, se distinguen distintos tipos de anotaciones, a saber: *anotaciones de la observación directa*; *anotaciones temáticas*; *anotaciones personales y de los participantes* (Sampieri et al., 2010). Estas tipologías de anotaciones permiten el acercamiento al objeto de estudio desde distintos derroteros, a saber:

Anotaciones de la observación directa. Descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados; Anotaciones temáticas. Ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares; Anotaciones personales (del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio observador o investigador) (Sampieri et al., 2010, pág 421).

Con lo anterior, el diario de campo es concebido como una técnica multimodal que permite el reconocer una realidad investigativa desde distintos ángulos. Esto resulta relevante para la presente investigación en tanto el objeto de estudio son *estudiantes de séptimo grado* quienes interactúan contantemente entre ellos y con espacios de formación. De esto se sigue que

se desarrollará un diario de campo en distintas sesiones de la estrategia didáctica con ánimos de valorar su efectividad; su impacto; y el avance de las habilidades escriturales de los estudiantes.

### ***Estrategia Didáctica***

El presente proyecto investigativo retoma la estrategia didáctica como una técnica investigativa que permite constatar la evolución de un estudio de caso a través de la aplicación de una serie de tácticas y procedimientos pedagógicos. En este sentido, la estrategia didáctica se posiciona como un complejo organismo de acciones, actividades, y ejercicios con un propósito educativo determinado. De esta manera, vale la pena acercarse a la perspectiva de Tebar (2003) respecto a la estrategia didáctica: “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (Tebar, 2003, como se citó en Flores et al., 2017). Por ello, se trata de un plan de acción educativa en procura de un aprendizaje que permita a los estudiantes crecer y desarrollar habilidades cognitivas y prácticas. Dicho plan debe llevarse a cabo a través de un orden lógico (iniciar desde un estado primario y progresar gradualmente hacia los objetivos de aprendizaje), articulado y sistematizado a fin de obtener resultados consistentes.

Las estrategias didácticas demandan concebir el aula de clase y los entornos asincrónicos (mediados por las tecnologías de la información) como oportunidades para desarrollar habilidades y competencias. Así, existen dos vertientes dentro de la estrategia didáctica, a saber: *enseñanza y aprendizaje*. Las primeras son utilizadas por el agente de enseñanza para promover y facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes; las estrategias de aprendizaje, por su parte, son utilizadas por el estudiante para reconocer, aprender y aplicar la información y/o contenido (Alonso-Tapia, 1997, como se citó en Flores et al., 2017).

Ahora bien, para la presente investigación se propone realizar distintas etapas interconectadas cuyo propósito final será la composición de un cuento ficcional creativo que permita mejorar habilidades escriturales y críticas. En este sentido, si bien no existe una estructura dada para las estrategias didácticas que puede emplear el docente dentro del aula de clase; en el presente proyecto cada sesión consistirá en un *taller* compuesto por los siguientes elementos: objetivo de aprendizaje, competencias- desempeños, recursos sugeridos, momentos (Activación de conocimientos, aproximación, socialización, apropiación, aplicación). (Secretaría de educación, 2019).

Finalmente, con ánimos de evaluar el proceso de los estudiantes se propone una rúbrica de evaluación que toma en cuenta las categorías conceptuales de la investigación: producción escrita y escritura creativa. De la misma manera, se diseña una rúbrica de evaluación de la estrategia didáctica que permitirá establecer los alcances, desafíos y dificultades.

### **Instrumentos de Recolección de Datos**

En términos de los instrumentos empleados para la recolección de datos, se diseñó y estructuró un taller diagnóstico; un formato para el registro de las sesiones a través de un diario de campo; una estrategia didáctica dividida en cinco (5) talleres y una rúbrica de evaluación de competencias creativas y críticas. Además, se propone desarrollar la estrategia didáctica en diferentes sesiones interconectadas con el fin de evaluar y hacer seguimiento a el progreso de los estudiantes de manera detallada.

Finalmente se desarrolló una encuesta tipo Likert con ánimos de medir la efectividad de la estrategia didáctica para mejorar habilidades en la producción de textos originales y críticas. Este último instrumento se desarrolló en formato virtual puesto que permite el análisis e interpretación de forma precisa a través de procesadores de datos tipo Excel o Google forms.

*Taller diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico*

**Marix, un acercamiento a la escritura creativa y pensamiento crítico**

Nombre: \_\_\_\_\_ curso: \_\_\_\_\_

**Figura 4**

*Cuento: Marix el Pequeño Marciano*

Marix era un pequeño marcianito del planeta Marte que vagaba por las infinitudes del universo. Se encontraba muy solo porque nadie más le había acompañado en su aventura. Había pensado que pronto encontraría alguien con quien saltar en los anillos de Saturno y visitar las tres lunas de Júpiter. Se encontraba ya en las proximidades de Alfa Centauri cuando vio una pequeña nave parecida a la suya. Intentó enviarles un mensaje por radio, pero lo único que obtuvo fue un mensaje ininteligible. Así que decidió seguirles. Durante días y días estuvo siguiendo la nave a lo largo de la galaxia recibiendo mensajes raros en su radio. Llegaron a un planeta que tenía grandes masas de líquido rosado a su alrededor y la nave aterrizó cerca de una de ellas.

Marix se puso rápidamente su traje espacial y corrió para salir de su nave. Se encontró rápidamente rodeado de un montón de bichitos que hablaban un idioma que él no entendía. Por suerte, uno de ellos trajo un aparato que cuando encendió traducía todas las lenguas de la galaxia.

El sabio que tenía el aparato, le explicó que cuando él era joven había recorrido la galaxia para crear un diccionario de todos los idiomas y que estaba preparando otra expedición, pero que él ya era muy anciano para emprender tan arduo viaje, y le preguntó si él quería seguir con su tarea. Marix le contestó que llevaba años viajando y que quería encontrar un amigo con el que jugar porque estaba muy aburrido. El sabio le dijo que no habría problema, y que en cuanto encontrara a alguien retomaría la expedición. A los pocos días el sabio volvió a buscar a Marix y le dijo que había encontrado quien le acompañara. Marix no se lo podía creer, era la criatura más bonita del universo. Y juntos emprendieron el viaje para recuperar todas las lenguas de la galaxia.

*Nota. Marix, un pequeño marciano. (s. f.). Texto narrativo no publicado.*

1. Con base en el cuento, discute y responde las siguientes preguntas de manera colaborativa

¿Qué título le pondrías al cuento?

¿Qué le pasó a Marix? ¿Qué impacto tendría la historia de Marix en el contexto colombiano?

¿Qué situaciones creativas ves en el cuento?

2. Crea un cuento creativo con las siguientes palabras (puedes añadir las que quieras)  
Bogotá – colegio – Transmilenio – pasaje – amigos – enfado – aprender – idiomas

---



---




---

*Diario de Campo: Registro de percepciones sobre el desarrollo de competencias escriturales, creativas y críticas*

**Figura 5**

*Muestreo del Diario de Campo: Registro de Percepciones Sobre el Desarrollo de Competencias Escriturales, Creativas y Críticas*

|   |   |
|---|---|
|  | FORMATO DE DIARIO DE CAMPO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE |
|   | ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN                 |

|        |  |              |  |
|--------|--|--------------|--|
| Fecha: |  | Informe No.: |  |
|--------|--|--------------|--|

**1. INFORMACIÓN DEL INVESTIGADOR**


|                       |  |                 |  |
|-----------------------|--|-----------------|--|
| Nombre:               |  | Identificación: |  |
| Correo institucional: |  |                 |  |
| Canal Teams           |  | Celular:        |  |

**2. INFORMACIÓN DEL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN**

|   |  |           |  |
|---|--|-----------|--|
| Nombre o razón social:  |  |           |  |
| Representante legal:  |  |           |  |
| Correo electrónico:   |  | Teléfono: |  |
| Sesión de trabajo, evento, clase o actividad a desarrollar en donde estén presentes la redacción de cuentos de ficción. |  |           |  |

**3. INFORMACIÓN DEL DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN:**

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Nombre:               | Iván Alfonso Pinedo Cantillo   |
| Correo institucional: | <a href="mailto:Ivan.pinedo@unad.edu.co">Ivan.pinedo@unad.edu.co</a> |

|   |   |
|---|---|
|  | FORMATO DE DIARIO DE CAMPO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE |
|   | ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN                 |

#### 4. Diario de observación participante

| OBSERVACIÓN  |             |
|--|-------------|
| Eje temático   | Descripción |
| Preguntas que orientan la observación en aula.   |             |
| Contexto de observación  |             |
| Comunicación con el grupo poblacional: docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo.     |             |
| Momento inicial  |             |
| Momento intermedio   |             |
| Momento final  |             |
| Uso de Material didáctico para el desarrollo de la observación participante                            |             |
| Interpretación de las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a la redacción de cuentos. |             |

| IMPRESIONES  |             |
|--|-------------|
| Eje temático   | Descripción |
| Cualidades, habilidades, actitudes, competencias, paradigmas, modelos mentales, juicios, emociones y creencias que se dan en el aula de clases frente a la implementación de la estrategia didáctica de creación de cuentos. |             |
| Cómo mejoran las competencias comunicacionales de los estudiantes al implementar la estrategia de escritura creativa.  |             |

| EVALUACIÓN  |  |
|---|--|
| Aspectos en los que usted como docente investigador considera que se pueden mejorar en la sesión observada respecto a la formación en escritura creativa y pensamiento crítico. |  |

Fuente. Elaboración propia.

***Estrategia didáctica “Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura, la imaginación y el pensamiento crítico”***

**Objetivo.** Crear un cuento ficcional creativo por medio de fases con ánimos de mejorar habilidades escriturales y críticas.

**Primer taller.** En este taller se propone hacer un primer acercamiento a la escritura creativa a través de herramientas audiovisuales y ejercicios grupales. Para el desarrollo de temático se retoman los aportes del pedagogo Gianni Rodari quien propone una serie de técnicas para impulsar al escritor creativo, tales como: binomio fantástico, prefijo arbitrario, niño protagonista, ensalada de cuentos, entre otros (Rodari, 1983, como se cita en Alvarez, 2006).

El binomio fantástico hace referencia a la capacidad de relacionar dos conceptos disimiles entre sí en una creación autentica. Por ejemplo, pensar en la dualidad computador – gato, el escritor creativo podría pensar en un gato con una computadora integrada en su cabeza capaz de resolver problemas científicos. En cuanto al prefijo arbitrario se refiere a la creación de nuevas pablas a partir de añadir prefijos de manera aleatoria (anti, dis, extra, súper) en palabras existen como anti-lavadora, súper- queso, extra- leche. La ensalada de cuentos permite crear mundos y realidades a partir de cuentos pre-existentes. Así, los estudiantes pueden escoger cuentos o películas y crear un universo en donde personajes distintos (Caperucita y Sancho Panza) conviven.

Para la presentación de las estrategias para la escritura creativa, se desarrollarán actividades dinámicas y lúdicas para que el aprendizaje sea significativo. Al final de la sesión, los estudiantes deberán crear una historieta que logre incluir elementos fantásticos y por lo menos una de las técnicas propuestas por Rodari. En la siguiente tabla (Tabla 3) se describen cada paso y etapa y material necesario para llevar a cabo el taller propuesto.

**Tabla 3***Taller 1: Promoción de la Imaginación en Procesos de Escritura*

| Título del taller           | <i>Promoción de la imaginación en procesos de escritura.</i>             |  |  |          |
|-----------------------------|--|--|--|----------|
| Objetivo de aprendizaje     | Reconocer la escritura creativa desde la propuesta de Gianni Rodari      |  |  |          |
| Competencias                | Logra emplear técnicas de escritura creativa en una producción personal. |  |  |          |
| Fase                        | Objetivo   | Procedimiento  | Materiales   | Sesiones |
| Activación de conocimientos | Identificar distintas narrativas auto ficcionales                        | <p>El docente proyectará una serie de videos con relatos auto ficcionales de niños y jóvenes de distintos lugares del país.</p> <p>Los estudiantes analizan cada una de las piezas e identificarán en qué momento se pudo alterar el relato, hubo una ficción.</p>   | <p>Presentación</p> <p><a href="https://url-shortener.me/8GMZ">https://url-shortener.me/8GMZ</a></p>             |          |
| Aproximación                | Conceptualizar sobre la escritura creativa                               | <p>Gianni Rodari (2011)</p> <p>Características o claves de la escritura creativa</p> <p>El binomio fantástico</p> <p>El prefijo arbitrario</p> <p>Tomar una historia y desarmarla</p> <p>La ensalada de cuentos</p> <p>Tomar el título de una noticia</p>  | <p>Materiales audiovisuales</p> <p><a href="https://url-shortener.me/8GMZ">https://url-shortener.me/8GMZ</a></p> |          |
| Socialización               | Creatividad sobre imagen   | <p>los estudiantes se organizarán por grupos. Cada grupo tendrá una imagen con la que tendrán que expresar una historia creativa teniendo en cuenta las claves de Rodari enseñadas.</p> <p>Cada grupo elegirá un transcriptor y los otros integrantes darán ideas.</p> <p>Culminado el tiempo para realizar esta actividad, cada grupo elegirá un vocero, quien compartirá con el resto de la clase la creación del grupo.</p> | Imágenes   |          |

|                           |                                 |   |   |
|---------------------------|---------------------------------|---|---|
| Apropiación y aplicación. | Resolución de retos grupalmente | Los estudiantes conforman parejas y desarrollarán una serie de retos escriturales. Así, el docente entregará una guía con cuatro retos en donde los estudiantes aplicarán las estrategias de Rodari (2011) vistas en clase.<br>Binomio fantástico<br>¿Qué pasaría si...?<br>Ensalada de cuentos<br>Prefijo arbitrario | Videos-tablero<br><a href="https://url-shortener.me/8GMZ">https://url-shortener.me/8GMZ</a> |
|---------------------------|---------------------------------|---|---|

*Fuente.* Elaboración propia.

**Segundo taller.** Hecho un acercamiento a la escritura creativa en el primer taller, los estudiantes se presentará una serie de actividades que permitan relacionar la creatividad con el cuidado *de la vida*. Este último aspecto, permite evocar una mirada crítica y comprensiva frente a aspectos que tocan la vida diaria de los estudiantes como el acoso escolar, el matoneo, la violencia, entre otros. Se creará un espacio de discusión sobre problemáticas que afectan la convivencia en la institución y sobre las estrategias que se podrían adelantar para mejorar la interacción entre compañeros.

A partir de esta sensibilización, el docente adelanta una presentación sobre cómo se diseña y se planea un tema para un escrito creativo. En este sentido, se retoma la postura de Cassany (1993) quien propone la estrategia de la estrella de seis puntas para definir el tema en una narración. Cada punta responde a diferentes preguntas ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Cómo? Cada estudiante desarrollará una estrella en una hoja con base en sus gustos, preferencias y siguiendo tanto lo aprendido respecto a la escritura creativa y el cuidado de la vida.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se describen los objetivos de aprendizaje; las etapas y momentos de la sesión; y material necesario para llevar a cabo el taller propuesto.

**Tabla 4***Taller 2. Reflexión Sobre el Cuidado de la Vida: Planificación del Tema del Cuento*

| Título del taller           | Reflexión sobre el cuidado de la vida: planificación del tema del cuento   |  |  |   |                 |
|-----------------------------|--|--|--|---|-----------------|
| Objetivo de aprendizaje     | Analizar el <i>cuidado de la vida</i> en cuentos <i>desde</i> una perspectiva crítica  |  |  |   |                 |
| Competencias                | Logra comprender distintas problemáticas sociales. Es capaz de compartir una mirada crítica respecto a la sociedad, la escuela y la familia. Consigue establecer un tema para una creación escritural. |  |  |   |                 |
| Fase                        | Objetivo   | Logros   | Procedimiento  | Materiales  | Tiempo estimado |
| Activación de conocimientos | Introducir distintos temas que podrían ser enlazados dentro de la escritura argumentativa con un enfoque por “el cuidado por la vida”  | Identifica los elementos de la escritura narrativa | <p>El docente presentará un cuento digital titulado “Kai Kai la cuidadora de las aguas”</p> <p>Se discutirán en equipo cuales son las ideas más importantes del video.</p> <p>Se crearán mesas redondas en donde los estudiantes discutirán los valores sociales presentados en el cuento interactivo. Tolerancia, respeto, solidaridad, justicia.</p> <p>Finalmente los estudiantes crearán una historieta en donde adecuarán la historia de “kai kai” al contexto Colombiano</p> | <p>Bolsa con las preguntas</p> <p>Diapositivas</p> <p><a href="https://url-shortener.me/8M32">https://url-shortener.me/8M32</a></p> | Dos sesiones    |

|                           |   |   |   |  |
|---------------------------|---|---|---|--|
| Aproximación              | Establecer un tema sobre el cual los estudiantes pueden crear escrito narrativo               | Propone de manera coherente una serie de ideas respecto a un tema.          | <p><i>La estrella</i></p> <p>El docente dibujara una estrella en el tablero. Cada punta de la estrella tendrá las siguientes preguntas.<br/> ¿Quién?<br/> ¿Dónde?<br/> ¿Cuándo?<br/> ¿Qué?<br/> ¿Cómo?<br/> ¿Cuántos?</p> <p>Los estudiantes deberán contestar esas preguntas de acuerdo al cuento titulado “Kai kai la cuidadora de las aguas”</p> <p>Finalmente, el docente creará una mesa redonda donde todos los estudiantes presentarán las ideas que recogieron.</p> | <p>Diapositivas</p> <p>Formato para la estrella</p> <p>Tablero</p> |
| Socialización             | Aplicar la estrategia de la estrella a un cortometraje  | Logra reconocer las partes de un tema en una reproducción audiovisual       | Los estudiantes crearán una estrella. Y crearan la estructura de su propio texto narrativo.   | <p>Tablero</p> <p>Presentación</p>                                 |
| Apropiación y aplicación. | Diseñar un plan de cuento creativo y crítico mediante el uso de la estrategia de la estrella. | Emplea la estrategia de la estrella para la creación de un cuento original. | Los estudiantes trabajarán de manera individual con ánimos de la creación de un plan de cuento bajo la estrategia de la estrella. Deberán incluir aspectos creativos y críticos.  | <p>Tablero</p> <p>Presentación</p>                                 |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Tercer taller.** El tercer taller se encuentra dividido por una serie de momentos que retoman los ejercicios desarrollados en los anteriores talleres. De tal forma, este taller parte de un primer momento en que se brindan herramientas para la composición escritural tales como: conectores lógicos, puntuación narrativa, ortografía. Así, se desarrolla una presentación interactiva mediada por las tecnologías de la información en donde los estudiantes tienen la oportunidad de reconocer distintas tipologías de conectores discursivos. De esta manera, se retomarán los conectores aditivos (y, además, incluso, también, en adición); los conectores adversativos (sin embargo, no obstante, pero); consecutivos (por lo tanto, de ahí que, así pues, en consecuencia).

En un segundo momento, los estudiantes desarrollan los diferentes componentes de su texto creativo en una tabla. En este recurso los estudiantes explicitaban sus propuestas en profundidad. Por ejemplo, en el apartado ¿Quién? Los estudiantes debían explicitar los nombres de los personajes; sus personalidades e información personal. En el apartado ¿Dónde? Los estudiantes deberán describir los lugares y entornos en donde va a discurrir la historia. Si se desarrolla un tiempo, en el apartado ¿Cuándo? Es necesario retratar el ambiente futurista o antiguo en que se vivía. Por tal motivo, por ejemplo, si se retoma una época como el renacimiento, se debería retratar los adelantos tecnológicos de la época, cómo de vivía en el lugar escogido, entre otros.

Ahora bien, en la siguiente tabla (Tabla 5) se describe la estructura organizativa del taller en términos de objetivos de aprendizaje y logros a obtener al final de la intervención. Además, se desarrollan los pasos y etapas del taller, los tiempos de cada una y los materiales necesarios.

**Tabla 5***Taller 3. Hilando Ideas para Contar Historias: el Esquema del Cuento*

| Título                      | Hilando ideas para contar historias: el esquema del cuento  |   |  |   |            |
|-----------------------------|---|---|--|---|------------|
| Objetivo de aprendizaje     | Reconocer los mecanismos de cohesión textual con ánimos de mejorar las competencias comunicativas en la escritura. Desarrollar y esquematizar un plan escritural.   |   |  |   |            |
| Competencias de desempeño   | Logra reconocer los conectores lógicos como una herramienta de ilación de ideas durante la composición escritural. Es capaz de introducir conectores de contextos específicos. Logra profundizar sobre la propuesta de cuento que nació del desarrollo de una estrella. |   |  |   |            |
| Fase                        | Objetivo  | Logros  | Procedimiento  | Materiales  | Sesiones   |
| Activación de conocimientos | Introducir distintas herramientas para elaborar textos cohesionados   | Identifica los elementos para la ilación de los párrafos a través de conectores y de marcadores textuales | El docente presentará una presentación que permitirá exponer los conectores discursivos, practicar con ellos y generar una reflexión.  | Diapositivas<br><a href="https://url-shortener.me/8GM7">https://url-shortener.me/8GM7</a> | 2 sesiones |
| Aproximación                | Estructurar el texto narrativo  | Logra establecer y explicitar los diferentes componentes de un texto narrativo en una creación propia.    | Los estudiantes desarrollaran la estructura de sus estrellas. Ampliando las ideas respecto al tiempo, modo, lugar y personajes intervinientes en el texto narrativo                        | Diapositivas<br>Documento<br>Tablero  |            |
| Apropiación y aplicación    | Evaluar la estructura del tema propuesto por los estudiantes.   | Logra reconocer la estructura del tema.   | los estudiantes realizarán un ejercicio co-evaluativo en donde leerán las construcciones de sus compañeros y harán comentarios con ánimos de retroalimentar el trabajo de sus compañeros . | Tablero<br>Presentación   |            |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Cuarto taller:** El objetivo de este taller se centra en identificar distintos tipos de inicios de cuentos ficticiales que pueden ser usados en las creaciones que los estudiantes han planeado. En este sentido, se emplea una presentación digital que contiene videos explicativos de distintos tipos de frases y métodos que permiten el comienzo de una narración escrita. Dentro de ellos se encuentran los que describen cuentos acaecidos en el pasado, tales como: erase una vez, había una vez, hace mucho tiempo. Por otro lado, se encuentran frases que inician cuentos futurísticos, como: en el (año en el futuro), sucedió que, en un futuro paralelo, entre otros.

Desarrollada la etapa de sensibilización, los estudiantes se reunirán en grupos de tres o cuatro personas y estudiarán cada uno de los planes para la creación de un cuento creativo. Cada estudiante explicará la intención comunicativa del cuento, las partes y el desarrollo de cada uno de los componentes. Una vez se explicita el plan, el grupo discutirá sobre las alternativas que se podrían emplear para dar inicio a la escritura del cuento. Es importante que todos los estudiantes participen y presenten sugerencias con ánimos de alimentar un ambiente de creación colectiva.

Finalmente, se brindará una hoja de papel a cada estudiante donde se plasmará el primer borrador del inicio de cada creación textual. Esta última actividad se desarrollará de manera individual y los estudiantes deberán seguir el plan hecho en etapas anteriores en términos de los personajes, los momentos, el tiempo en que se desarrolla el cuento y demás. Además, se orienta a los estudiantes a implementar las recomendaciones hechas en los ejercicios previos con el fin de mejorar sus propuestas escritas.

Finalmente, los estudiantes compartirán sus creaciones en grupos y darán retroalimentación entre sí. Estos escritos serán recolectados y corregidos por parte del docente. la siguiente tabla (Tabla 6) explicita los objetivos momentos, tiempos, materiales y recursos necesarios para llevar a cabo el taller propuesto.

**Tabla 6**

*Taller 4. Sumergirse en la Escritura: Construyendo el Inicio del Cuento.*

| Título del taller           | Sumergirse en la escritura: construyendo el inicio del cuento.                                      |   |   |  |            |
|-----------------------------|---|---|---|--|------------|
| Objetivo de aprendizaje     | Reconocer distintos tipos de inicios y aplicarlos a la cuento creativo que se está construyendo     |   |   |  |            |
| Competencias - desempeño    | Es capaz de diferenciar distintos tipos de inicios de un escrito creativo o una creación literaria. |   |   |  |            |
| Fase                        | Objetivo  | Logros  | Procedimiento   | Materiales   | Tiempo     |
| Activación de conocimientos | Introducir distintos tipos de inicios de narraciones  | Identifica distintos tipos de inicios de narraciones                    | El docente presentará un par videos explicativos que permiten un acercamiento didáctico a los tipos de inicios, Se discutirán en equipo cuales son las ideas más importantes del video. Habrá una bolsa con las preguntas en pequeños papeles. Quien saque determinado papel deberá responder la pregunta asignada. Se abrirá el debate sobre las siguiente pregunta ¿Cuáles tipos de inicios son los más atractivos? | Bolsa con las preguntas<br>Diapositivas<br><a href="https://url-shortener.me/8PT4">https://url-shortener.me/8PT4</a> | 2 sesiones |
| Aproximación                | Establecer el tipo de inicio de narración adecuado para la estructura creada                        | Logra dar inicio a una historia, encuadrándola en un espacio y temporal | Los estudiantes organizarán de forma jerárquica las ideas que soportarán su texto narrativo<br>Los estudiantes escogerán la forma de iniciar el cuento que mejor les  | Dispositivos electrónicos<br>Tablero   |            |

---

|                           |  |  |  |  |
|---------------------------|--|--|--|--|
|                           |  |  | parezca y escribirán el inicio de su cuento.   |  |
| Apropiación y aplicación. | Evaluar la forma de crear inicios de narraciones propuestos por los estudiantes. | Logra reconocer como iniciar una narración | Los estudiantes realizarán un ejercicio co-evaluativo en donde leerán las construcciones de sus compañeros y harán comentarios con ánimos de retroalimentar el trabajo de sus compañeros . | Tablero Presentación <a href="https://url-shortener.me/8PT4">https://url-shortener.me/8PT4</a> |

---

*Fuente.* Elaboración propia.

**Quinto taller:** Esta etapa final de la secuencia didáctica se compone de dos sesiones en donde los estudiantes compondrán, revisarán y corregirán su escrito creativo. De esta forma, en un primer momento los estudiantes revisarán el inicio del cuento que fue corregido por parte del docente encargado. Una vez reconocidas las debilidades y fortalezas escriturales que se pudieron demostrar en la composición escritural, el docente desarrollará una presentación sobre tipos de narraciones existentes tales como: de tú a tú, narrador omnisciente, narrador testigo o protagonista. De la misma manera, se explicará cómo desarrollar un dialogo dentro de una composición escrita.

En un segundo momento los aprendices tomarán el inicio construido para desarrollar el resto del cuento. Lo anterior se hará teniendo en cuenta los tipos de narradores y las formas de desarrollar diálogos. Este escrito será terminado en la sesión y recolectado. Se revisarán los borradores conforme a la rúbrica de evaluación y se sugerirán diferentes recomendaciones en términos de coherencia, cohesión y escritura narrativa. Los escritos serán devueltos en una

segunda sesión y los estudiantes desarrollarán la versión final de su escrito narrativo aplicando las correcciones sugeridas. Ver tabla 7.

**Tabla 7**

*Taller 5. Construyo mi Voz Como Escritor: Escribir, Revisar y Corregir.*

|                             |  |  |  |                                 |            |
|-----------------------------|--|--|--|---------------------------------|------------|
| Título del taller           | Construyo mi voz como escritor: escribir, revisar y corregir.  |  |  |                                 |            |
| Objetivos de aprendizaje    | Construir una primera versión de un cuento ficcional a partir del plan y diseño creado en etapas anteriores. Revisar y aplicar correcciones a la primera versión en términos de estilo, coherencia, cohesión y escritura creativa. |  |  |                                 |            |
| Competencias desempeño      | Es capaz de desarrollar una idea de cuento en un texto legible y accesible al lector. Logra identificar y corregir falencias escriturales que le permiten fortalecer sus habilidades comunicativas.                                |  |  |                                 |            |
| Fase                        | Objetivo   | Logros   | Procedimiento  | Materiales                      | sesiones   |
| Activación de conocimientos | Introducir formas de concluir un escrito narrativo.  | Comprende como concluir un escrito narrativo.                                | El docente presentará un video que ilustrará como desarrollar un cuento haciendo uso de determinada tipología narrativa<br><br>A partir del desarrollo del video, los estudiantes desarrollaran el resto del cuento añadiendo un desarrollo de los eventos y una conclusión para sus escritos creativos. | Televisor, computador, tablero. | 2 sesiones |
| Aproximación                | Textualizar la primera versión del texto argumentativo   | Logra organizar de manera armónica las diferentes partes del texto narrativo | Los estudiantes compondrán un texto narrativo tomando en consideración todas las etapas previamente desarrolladas.<br><br>Luego, el docente revisará el primer borrador propuesto por los estudiantes. Se brindará retroalimentación y se corregirán las falencias a las que hubieren incurrido.         | Tablero                         |            |

|                           |  |  |   |         |
|---------------------------|--|--|---|---------|
| Apropiación y aplicación. | Componer una segunda versión del texto narrativo | Logra reconocer las falencias de forma y contenido que se tuvieron en una primera versión.<br><br>Desarrolla una versión final mejorada. | El docente recogerá los borradores desarrollados y los corregirá haciendo hincapié en cuestiones como: legibilidad, coherencia, cohesión, postura crítica y creatividad.<br><br>Finalmente, en una siguiente sesión los estudiantes revisarán sus textos y escribirán una segunda versión aplicando todas las correcciones necesarias.<br><br>Este texto será finalmente leído en voz alta para los demás estudiantes y habrá un conversatorio sobre los relatos creados. | Tablero |
|---------------------------|--|--|---|---------|

*Fuente.* Elaboración propia.

**Rúbrica de Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico.** con ánimo de medir el avance de los estudiantes en dichas categorías se crea una rúbrica de evaluación que valorará las habilidades de los estudiantes de manera progresiva. Esta rúbrica está dividida en, categorías, indicadores, y valores de cumplimiento (alto, medio y bajo). Así, se toman las siguientes categorías e indicadores con ánimo de medir el desempeño de los estudiantes, a saber: producción escrita (cuyos indicadores son: estructura, coherencia y cohesión); escritura creativa (dividida en originalidad y trabajo en equipo); y, pensamiento crítico. Esta rúbrica se aplicará de manera gradual y progresiva en los productos entregados por los estudiantes en procura de medir el progreso individual. Además, al aplicar la rúbrica en su totalidad se observarán los siguientes valores para la interpretación de los resultados obtenidos: Sobresaliente (entre 12 y 9 puntos); suficiente (entre 8 y 5 puntos); necesita mejorar (entre 4 y 0 puntos). Ver tabla 8.

**Tabla 8**

*Rúbrica de evaluación de competencias comunicativas, escritura creativa y crítica.*

| Categorías         | Indicadores      | Alto<br>2.0  | Medio<br>1.0   | Bajo<br>0.0  |
|--------------------|------------------|--|--|--|
| Producción escrita | Estructura 2.0   | Diseña y estructura un plan de escritura entorno a un cuento creativo.<br>Ejecuta el plan de trabajo en un primer borrador del cuento.<br>El cuento es revisado, se aplican las correcciones y se propone una segunda versión  | Diseña un plan escritural incompleto. Omite elementos de la historia como los lugares, personajes, tiempo, etc.<br>Compone un texto que desestima elementos propuestos en la fase de planeación  | No se diseña ni propone un plan escritural para el desarrollo del cuento<br>La composición no responde a una planeación. La historia tampoco responde a las circunstancias de modo tiempo y lugar.<br>Hay revisión, pero los comentarios no son tenidos en cuenta. |
|                    | Coherencia 2.0   | Los párrafos y el texto en general contienen elementos (tiempo, modo y lugar) que se interrelacionan de forma armónica, sin contradecirse.<br>selecciona los elementos más relevantes del diseño y planeación, para llevar a cabo el proceso de escritura y reescritura.<br>El cuento tiene una secuencia lógica y jerarquizada. | El texto carece de unidad. Las circunstancias de modo, tiempo y lugar no se relacionan o articulan<br>La información no se delimita y el cuanto se extiende en aspectos poco relevantes para la trama<br>El cuento no sigue una secuencia identificable, es ambiguo. | Las ideas son puestas de forma aleatoria, no dan cuenta de la composición de un reato que sitúe un tiempo, lugar, sucesos, entre otros.<br>Es cuento se contradice.<br>No hay unidad de los aspectos desarrollados.  |
|                    | Cohesión 2.0     | las oraciones y párrafos se concatenan de manera armónica mediante el uso de los mecanismos de cohesión textual  | Se enlazan las ideas con el uso de los conectores, el pronombre, la recurrencia y puntuación de manera parcial (solo en algunos apartados)   | Las oraciones y párrafos no se articulan mediante el uso de elementos cohesivos. No usa el conector como herramienta que permite hilar las ideas en un texto.  |
| Escritura creativa | Originalidad 2.0 | Imprime elementos creativos dentro la construcción escritural.<br>Crea mundos posibles y se aleja del mundo estructurado y normatizado.  | Se presentan elementos, ideas y propuestas creativas en el escrito. Sin embargo, estas apuestas no son justificadas ni   | No se propende por imbricar elementos creativos durante el texto. El texto es descriptivo o biográfico.  |

---

desarrolladas.

|                     |                       |   |  |   |
|---------------------|-----------------------|---|--|---|
|                     | Trabajo en equipo 2.0 | Se evidencia trabajo en equipo en procura de la construcción del texto creativo. Esto se ve reflejado en la calidad de las ideas de la versión final y de la composición escritural (microcomponente) | El trabajo en equipo es parcial. No se intenta nutrir de ideas las composiciones de los compañeros de clase.                         | No se evidencia trabajo en equipo para la resolución y concreción del texto creativo. Se evidencia que el equipo trabaja sobre otras temáticas ajenas al proyecto de clase. |
| Pensamiento crítico | Reflexión crítica 2.0 | El estudiante analiza y desarrolla su punto de vista frente a problemáticas de su entorno en un texto creativa.   | Se presentan análisis y opiniones frente a problemáticas del entorno del estudiante de manera parcial en las producciones creativas. | No se propende por analizar y desarrollar su punto de vista frente a problemáticas de su entorno en un texto creativa.  |
|                     | Total<br>12           |   |  |   |

*Fuente.* Elaboración propia.

### ***Encuesta de valoración de la estrategia didáctica desde la percepción estudiantil.***

La estrategia didáctica para el mejoramiento de las habilidades comunicativas en la producción textual a través de textos creativos y críticos se dividió en una serie de etapas que concluyeron en la construcción de un cuento entregable. Así, con ánimos de medir la eficacia de la apuesta pedagógica, se diseñó una rúbrica de evaluación tipo Likert de manera virtual en donde los estudiantes presentarán un juicio de valor respecto al progreso individual de las habilidades antes mencionadas. Esta rúbrica se divide en tres diferentes dimensiones, a saber: dimensión crítico-creativa; Dimensión Comunicativa-Lingüística; y Dimensión Evaluativa-Reflexiva. En cada una de las dimensiones, se crearon una serie de preguntas a las cuales los estudiantes podían responder con base en las escalas Likert: 1 = Totalmente en Desacuerdo, 2 = En Desacuerdo, 3 = Neutral, 4 = De Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo (Matas, 2018, p 12).

Ver figura 6.

**Figura 6**

*Encuesta Tipo Likert de Evaluación de la Estrategia Didáctica.*

| <b>Ítem de evaluación</b>                 |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| <b>Dimensión / Indicador</b>              |  |   |   |   |   |   |
| <b>Dimensión Crítico-Creativa</b>         |  |   |   |   |   |   |
| Pensamiento original                      | Durante las actividades, puedo expresar ideas propias y diferentes a las de los demás. |   |   |   |   |   |
| Imaginación y creatividad                 | Las actividades me ayudan a imaginar nuevas situaciones, personajes o historias.       |   |   |   |   |   |
| Solución creativa de problemas            | Cuando tengo dificultades al escribir, busco nuevas formas o ideas para resolverlas.   |   |   |   |   |   |
| Reflexión crítica                         | Las actividades me permiten analizar temas desde distintos puntos de vista.            |   |   |   |   |   |
| Autonomía creativa                        | Me siento libre para expresar mis ideas sin temor a equivocarme.                       |   |   |   |   |   |
| <b>Dimensión Comunicativa-Lingüística</b> |  |   |   |   |   |   |
| Coherencia y cohesión                     | Mis textos tienen un orden lógico y las ideas se conectan entre sí.                    |   |   |   |   |   |
| Uso del lenguaje                          | Utilizo palabras adecuadas y variadas para expresar mis ideas.                         |   |   |   |   |   |
| Adecuación al contexto                    | Adapto mi forma de escribir según el tema y a quién va dirigido el texto.              |   |   |   |   |   |
| Expresión oral y escrita                  | Las actividades me ayudan a comunicarme mejor, tanto al hablar como al escribir.       |   |   |   |   |   |
| Interacción comunicativa                  | Escucho, comparto y comento las ideas de mis compañeros durante las actividades.       |   |   |   |   |   |
| <b>Dimensión Evaluativa-Reflexiva</b>     |  |   |   |   |   |   |
| Autoevaluación                            | Reviso mis escritos para identificar en qué puedo mejorar.                             |   |   |   |   |   |
| Coevaluación                              | Escucho las sugerencias de mis compañeros y las uso para mejorar mis textos.           |   |   |   |   |   |
| Retroalimentación docente                 | Las observaciones del profesor me ayudan a mejorar mi manera de escribir.              |   |   |   |   |   |
| Meta cognición                            | Pienso en cómo y por qué escribo de cierta manera.                                     |   |   |   |   |   |
| Progreso personal                         | Siento que mi forma de escribir y comunicarme ha mejorado con esta estrategia.         |   |   |   |   |   |

*Fuente.* Elaboración propia

La calificación de la encuesta se interpretará a partir de un conjunto de criterios que permitirán analizar la relación entre las distintas dimensiones evaluadas y el desarrollo de la estrategia didáctica. En este sentido, los valores “5” (totalmente de acuerdo) y “4” (de acuerdo) se considerarán como indicadores positivos del impacto de la estrategia didáctica, especialmente en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas asociadas a la escritura creativa y al pensamiento crítico. El valor “3” (neutral) se interpretará como un estado intermedio, que no refleja una valoración positiva ni negativa, sino una condición de proceso, transición y posibilidad de mejora. Por su parte, los valores “2” (en desacuerdo) y 1 (totalmente en desacuerdo) se comprenderán como indicadores negativos, los cuales permitirán identificar las falencias presentes en el diseño, la aplicación y el monitoreo de la estrategia didáctica. Ver tabla 9.

**Tabla 9**

*Criterios de Evaluación de la Encuesta de Valoración de la Estrategia Didáctica*

| Puntaje | Interpretación |
|---------|----------------|
| 5 – 4   | Positivo       |
| 3       | Neutral        |
| 2 – 1   | Negativo       |

*Fuente.* Elaboración propia

Esta encuesta fue adaptada a un formato en google forms en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de evaluar la estrategia didáctica en el aula de clase. Este formulario recoge los nombres de cada uno de los estudiantes, las edades y las respuestas a los interrogantes. Asimismo, desarrollar la encuesta en este sitio web permite el análisis cualitativo y numérico a partir de tabulación de resultados de manera automática a través de tablas o gráficas tipo torta o barras. ver figura 7.

## Figura 7

*Formato Digitalizado de la Encuesta Tipo Likert de Evaluación de la Estrategia Didáctica*

Sección 1 de 4

**Encuesta tipo Likert: Evaluación de la Estrategia Didáctica de Escritura Creativa y Competencias comunicativas**

Descripción del formulario

Nombre \*

Texto de respuesta corta

Edad \*

Texto de respuesta corta

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Fuente. Fuente autónoma. <https://forms.gle/24BjEKn7eTa2jvr86>.

### *Validación de instrumentos de recolección de datos.*

Para la validación de los instrumentos de recolección de datos se escogieron dos docentes titulados y con maestría vigente. Ellos tuvieron acceso a los instrumentos, los analizaron y dieron un juicio de valor respecto a la pertinencia de los instrumentos. Ver tabla 10.

**Tabla 10**

*Validación de Instrumentos de Recolección de Datos.*

| Nombre del experto      | Grado de formación | Universidad                          | Fecha de validación |
|-------------------------|--------------------|--------------------------------------|---------------------|
| Andrea Cruz Morales     | Magister           | Universidad pedagógica Nacional      | 30 de marzo de 2025 |
| Raúl Bernardo Rodríguez | Magister           | Universidad Francisco José de caldas | 30 de marzo de 2025 |

Fuente . Elaboración propia.

## **Análisis de Resultados**

En el presente apartado se presentarán, analizarán y evaluarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación. Así, los datos serán expuestos de manera gráfica en procura de ofrecer una mirada panorámica del desarrollo y efectividad de los ejercicios que pretenden mejorar las competencias comunicativas escriturales. Este análisis se desarrollará con base objetivos específicos y al objetivo general propuesto en la sección inicial de esta investigación. De este modo, siguiendo un enfoque cualitativo de estudio de caso, se abordarán los datos de forma comprensiva a la luz de los referentes teóricos propuestos en el marco teórico.

Ahora bien, primeramente, con ánimos de dar respuesta al primer objetivo establecido en esta investigación se presentarán los datos obtenidos a partir de la aplicación del taller diagnóstico. En este sentido, se retomará una rúbrica de evaluación con ánimos de analizar las habilidades comunicativas escriturales existentes, el pensamiento crítico y la creatividad. Además, se analizará el instrumento llamado “Diario de Campo: Registro de Percepciones sobre el Desarrollo Diagnóstico” con miras a brindar una mirada amplia y comprensiva a los datos recogidos a partir del desarrollo del diagnóstico.

Por otro lado, el análisis se orientará hacia el desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia didáctica. Se evaluarán los resultados en cada uno de los talleres desarrollados en el aula de clase con respecto a la rúbrica de evaluación creada. Este estudio se adelantará de manera progresiva haciendo hincapié en los datos obtenidos, su impacto y las decisiones que se toman con el fin de alcanzar el objetivo propuesto por medio de mejorar continuamente.

Finalmente, se abordará la efectividad de la estrategia didáctica para fortalecer los procesos de producción textual en los estudiantes de 7º grado del Colegio Gonzalo Arango. De esta manera, se adelantará un análisis de los datos recogidos a partir de la aplicación del instrumento “Encuesta de valoración de la estrategia didáctica desde la percepción estudiantil”. Esta encuesta fue desarrollada por los estudiantes de manera virtual y propone brindar una mirada general del avance de las competencias comunicativas en la escritura, el pensamiento crítico y la escritura creativa a través del desarrollo de una estrategia didáctica.

### **Hallazgos al aplicar el taller diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico**

Este primer análisis da respuesta al primer objetivo específico propuesto en esta investigación orientado a diagnosticar las habilidades y dificultades presentes en estudiantes de grado séptimo en la producción textual con el fin de desarrollar una estrategia pedagógica que potencie sus competencias comunicativas, creativas y el pensamiento crítico. De esta forma, se diseñó una prueba diagnóstica escrita compuesta por un texto ficcional (sin título, pero cuyo personaje principal se llamaba Marix), una serie de preguntas que permiten ver el nivel de pensamiento crítico y mirada creativa; y un ejercicio de producción textual. Así, se buscó medir las habilidades y competencias para la producción de textos escritos que vincularan la creatividad y el pensamiento crítico. (ver apéndice A)

En primer lugar, es oportuno acercarse a las competencias comunicativas reflejadas en la escritura que demostraron los estudiantes a partir del taller diagnóstico. Para ello se retoman los textos creados por los estudiantes a partir de unas palabras dadas. Así pues, por un lado, se evaluó si las composiciones textuales eran legibles y cohesionadas; y, por otro lado, si los

escritos eran coherentes tanto en el nivel micro, entre palabras y oraciones, como en un nivel macro (el texto concebido como una unidad).

Ahora bien, en términos de cohesión textual, se obtuvo que un 53% de los estudiantes obtuvieron un desempeño bajo en cohesión textual. Esto es, crear un texto legible cuyos componentes estén interconectados y relacionados de manera lógica y armoniosa siguiendo una cohesión causal, temporal aditiva y espacial (Louwerse, 2004). Esto se debe a la mayoría de los estudiantes desconocen o ignoran el uso de marcadores textuales y la necesidad de cohesionar las ideas entorno a un tiempo, espacio y número y genero específico. Igualmente, los estudiantes repetían palabras y se presentaban ideas de manera aislada. En consecuencia, los textos presentaron ideas desarticuladas en la medida en que no se emplearon conectores discursivos; el uso de la puntuación fue irregular lo que no permitió entrever una organización de las ideas; no existe claridad del tiempo y espacio en que transcurren los eventos, es decir, los eventos inician en el pasado y se trasladan al futuro o al presente de manera confusa. Ante este panorama, es menester diseñar un plan de actividades que permitan reconocer el uso de los marcadores discursivos como una herramienta para la creación de escritos cohesivos y con una ilación armoniosa. Por otro lado, un 34% de los estudiantes tuvo un desempeño medio y un 10% tuvo un desempeño alto. Ver tabla 11 y figura 8.

**Tabla 11**

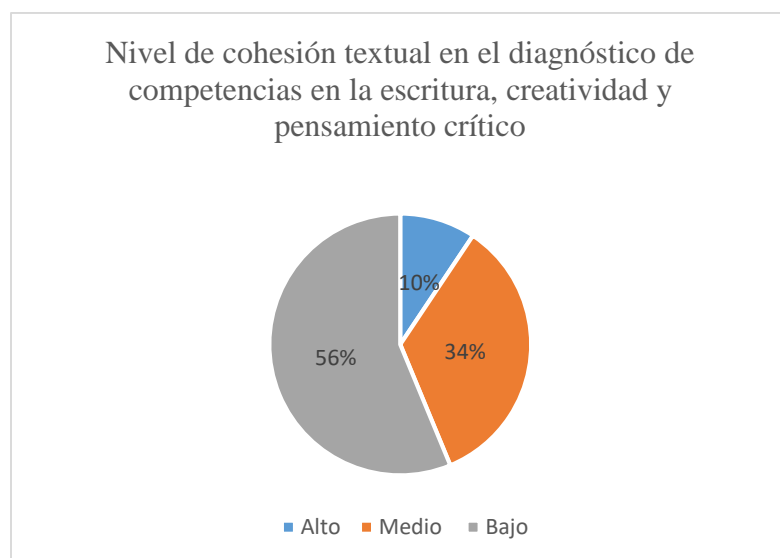
*Nivel de Cohesión Textual en el Diagnóstico de Competencias en la Escritura, Creatividad y el Pensamiento Crítico*

| Nivel | Número de estudiantes | Porcentaje |
|-------|-----------------------|------------|
| Alto  | 3                     | 10%        |
| Medio | 11                    | 34%        |
| Bajo  | 18                    | 56%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 8**

*Nivel de Cohesión Textual en el Diagnóstico de Competencias en la Escritura, Creatividad y Pensamiento Crítico*



*Fuente.* Elaboración propia.

En otro sentido, este diagnóstico evaluó la capacidad de los estudiantes para crear textos coherentes, que compongan una unidad semántica tanto a nivel micro, entre unidades simuladores (oraciones o frases); como a nivel macro, el texto en su totalidad. De ahí, los resultados de los estudiantes muestran que un 53% obtuvo un desempeño bajo en la medida en que se presentaron textos que no seguían una estructuración organizada y racional de las ideas en cuanto a la forma (uso de marcadores textuales y puntuación) como al contenido (relaciones semánticas entre oraciones, párrafos y el texto como unidad de sentido). Lo anterior produce la creación de textos desorganizados estructuralmente; compuestos por distintos elementos cuyas relaciones de conexión (entre los componentes constitutivos) son dificultosas o difusas. Además, desde la mirada del lector o posibles lectores, es complejo acceder al sentido global del texto de tales composiciones textuales. Además, se identificaron numerosos escritos en donde las ideas estaban dispuestas de manera incompleta y no se reconocía su propósito ni relación. Por ejemplo,

el estudiante 2 aduce “cuando vivíamos en Bogotá unos amigos y yo en un paseo que organizó el colegio para ir a un museo de idiomas a aprender, después de haber pagado el pasaje de Transmilenio” (Ver Apéndice). Como se ve, no hay una clara relación entre “pagar el pasaje de Transmilenio” e “ir al museo”.

Por otra parte, un 44 % de los estudiantes obtuvieron un nivel medio en la medida en que pudieron crear textos que siguieran una línea coherente de los eventos en la mayoría del texto. Se presentaron, no obstante, dificultades para relacionar los lugares con la trama del cuento. De ahí, se presentaron lugares (el colegio y la casa) cuya relación no se desarrollaba en los escritos creativos, ni se argumentaba o justificaba la finalidad de escoger determinada locación en el desarrollo de la trama del cuento.

Por último, un 3% de los aprendices lo hizo de manera satisfactoria, con un nivel alto en el desempeño. Como se ve, solo un porcentaje de los aprendices logra desarrollar textos coherentes. Esto es interpretado en unos términos de falta de habilidades comunicativas en la mayoría de los estudiantes que permitan estructurar y desarrollar texto coherente que “muestre una relación de conexión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el contexto, incluyendo la intención comunicativa del hablante.” (Anglés et al., 2001, p. 45). La siguiente tabla (tabla 12) y figura (figura 9) presentan una mirada descriptiva de los resultados obtenidos con relación a la coherencia textual.

**Tabla 12**

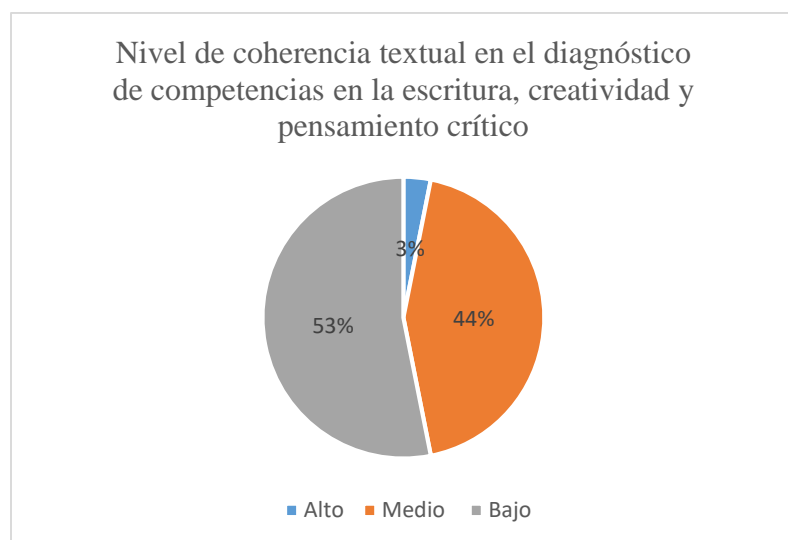
*Nivel de Cohesión Textual en el Diagnóstico de Competencias en la Escritura, Creatividad y el Pensamiento Crítico*

| Nivel | Número de estudiantes | Porcentaje |
|-------|-----------------------|------------|
| Alto  | 1                     | 3%         |
| Medio | 14                    | 44%        |
| Bajo  | 17                    | 53%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 9**

*Nivel de Coherencia Textual en el Diagnóstico de Competencias en la Escritura, Creatividad y Pensamiento Crítico*



*Fuente.* Creación propia.

El diagnóstico evaluó las habilidades de los estudiantes para imprimir elementos creativos y originales a composiciones escritas. En este sentido, con base en un cuento los estudiantes estuvieron avocados a crear propuestas que dieran respuestas a una serie de preguntas. Así, se obtuvo que buena parte de los estudiantes, alrededor del 69%, pudo imprimir creatividad y originalidad a sus respuestas. Esto se interpreta desde dos perspectivas, a saber: por un lado, el rango de edad de los estudiantes oscila entre los 12 y los 14 años de edad. Así, estos estudiantes pertenecen a la llamada adolescencia temprana, en donde según Vygotsky (1973) los sujetos son capaces de formar conceptos y desarrollar la imaginación. Así, se aduce que, con ánimos de desarrollar un pensamiento creativo, los sujetos “requieren a la libertad interna de pensamiento, acción y cognición como precursora. Esta característica solo es alcanzada por aquellos sujetos que han logrado formar verdaderos conceptos” (Vigotsky, 1973 como se cita en Alessandroni, 2017, p. 23). Por otro lado, la creatividad surge como respuesta humana a la

exposición a problemas y retos. Lo anterior permite que la mayoría de los estudiantes puedan resolver situaciones problema de manera creativa ya sea individualmente o de manera colectiva.

Los resultados arrojaron que un 22% pudo desarrollar propuestas auténticas, originales e innovadoras a las preguntas propuestas. Y, finalmente, solo un 9% de los trabajos registrados no presentaron ningún tipo de creatividad ya sea porque se dejó el espacio sin completar, o ya por que se realizó sin interés real por resolver las preguntas. Ver tabla 13 y figura 10.

**Tabla 13**

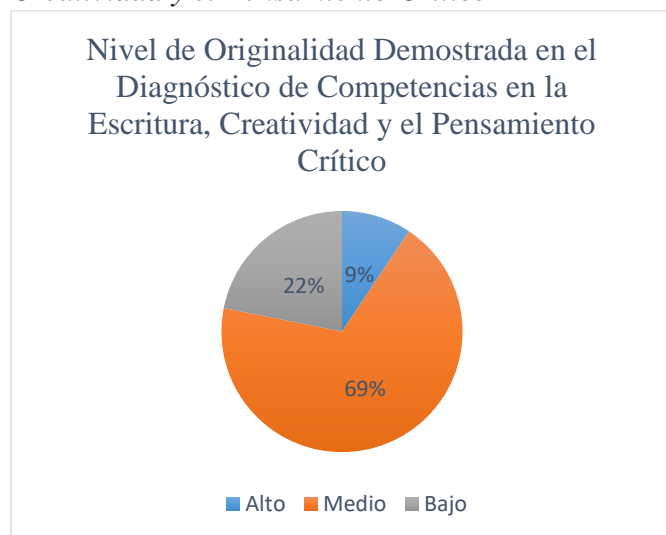
*Nivel de Originalidad en el Diagnóstico de Competencias en la Escritura, Creatividad y el Pensamiento Crítico*

| Nivel | Número de estudiantes | Porcentaje |
|-------|-----------------------|------------|
| Alto  | 3                     | 9%         |
| Medio | 22                    | 69%        |
| Bajo  | 7                     | 22%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 10**

*Nivel de Originalidad Demostrada en el Diagnóstico de Competencias en la Escritura, Creatividad y el Pensamiento Crítico*



*Fuente.* Elaboración propia.

Por último, es menester acercarse a las habilidades que desarrollaron los aprendices en relación con el pensamiento crítico. De tal modo, los estudiantes tuvieron que relacionar la historia de “Marix” (un niño marciano explorador del universo que quiere hacer amigos y

comprender todas las lenguas existentes) con el contexto colombiano. Así, los estudiantes se enfrentaron a este reto y brindaron explicaciones como “Marix quiere comprender las lenguas indígenas de Colombia que han sido olvidadas y recuperarla historia y la cultura de los pueblos ancestrales”; “Marix es un viajante del mundo y quiere conocer todos los idiomas existentes para enseñarlos en los colegios de Colombia y brindar una mirada del mundo entero a los niños se evidenció que buena parte de los estudiantes pudieron relacionar el cuento con el contexto y problemáticas colombianas. Esto da prueba de ciertas habilidades para el pensamiento crítico en los estudiantes en tanto establecen relaciones con conocimientos previos y toman decisiones frente a una problemática en particular (Robles, 2019). No obstante, se presentaron trabajos en donde las respuestas no demostraban un esfuerzo por analizar y proponer una respuesta argumentada. Ante esto se propone desarrollar espacios que permitan fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

Llegados a este punto es oportuno brindar una mirada global de los resultados de la prueba diagnóstica entorno a las habilidades comunicativas en la escritura creativa y pensamiento crítico. De tal manera, se obtuvo que un 79% del desempeño de los estudiantes se encuentra en el rango “debe mejorar” puesto que se registraron distintas falencias tanto en términos de la forma de la escritura (desarrollar textos coherentes y cohesionados); como en el contenido (adelantar una propuesta que pueda imbricar aspectos creativos y críticos). Por este motivo, resulta necesario diseñar una propuesta que permita el desarrollo de competencias comunicativas en la escritura y el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico. 18 % de los estudiantes, por su parte, se encuadraron en el nivel “suficiente” puesto que pudieron desarrollar propuestas creativas y críticas de manera parcial. Además, fueron recurrentes las faltas ortográficas (uso de las tildes y puntuación) y la ilación de las ideas en los párrafos fue

irregular. Por último, un 3% de los participantes obtuvo un nivel “sobresaliente”. Ver tabla 14 y figura 11.

**Tabla 14**

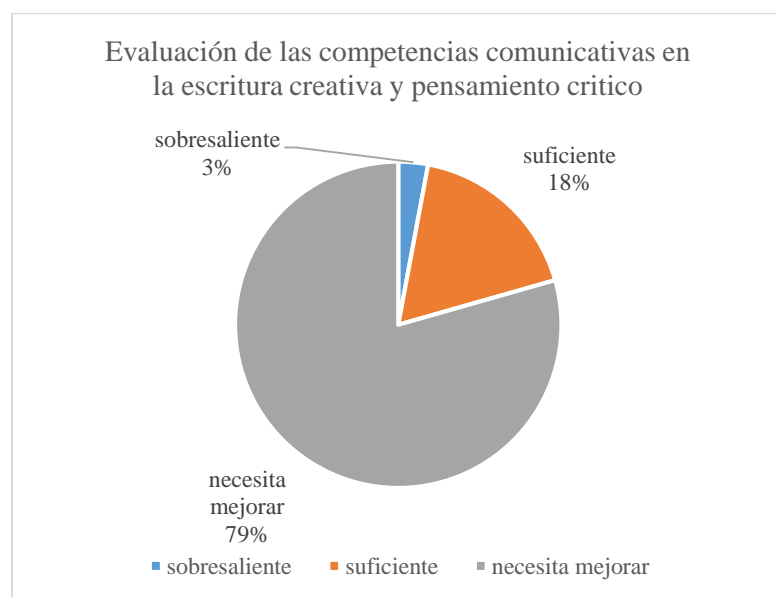
*Diagnóstico General de Competencias Comunicativas en la Escritura creativa y Pensamiento Crítico*

| Nivel            | Número de estudiantes | Porcentaje |
|------------------|-----------------------|------------|
| sobresaliente    | 1                     | 3%         |
| suficiente       | 6                     | 18%        |
| necesita mejorar | 27                    | 79%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 11**

*Representación Gráfica del Diagnóstico General de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico*



*Fuente.* Elaboración propia

### **Hallazgos al aplicar el formato de diario de campo: Registro de percepciones sobre el desarrollo de competencias escriturales, creativas y críticas**

El desarrollo de la prueba diagnóstica implicó la realización de un proceso sistemático de observación y toma de notas, con el propósito de evaluar el desempeño, la disposición y el comportamiento de los estudiantes durante la clase. En este sentido, el objetivo de la sesión se

estructuró a partir de una serie de preguntas orientadoras que guiaron la observación en el aula, a saber: ¿cómo perciben los estudiantes la creatividad en la escritura?, ¿de qué manera argumentan a partir de un texto determinado?, y ¿qué habilidades escriturales evidencian los estudiantes de séptimo grado del Colegio Gonzalo Arango? Estas preguntas serán abordadas a continuación con el fin de ofrecer una aproximación cualitativa a los resultados obtenidos en el taller diagnóstico.

En primer lugar, es pertinente referirse a los resultados asociados con la primera pregunta. A partir del desarrollo del primer momento de la sesión, fue posible constatar que los estudiantes se muestran atentos y dispuestos frente a actividades que parten de aspectos cercanos, familiares y creativos para ellos. En particular, durante la actividad inicial de integración (rompehielos), se propuso que cada estudiante enunciara tres oraciones relacionadas con su vida y sus intereses, de las cuales una debía ser falsa, mientras que los demás compañeros debían identificarla. La totalidad del grupo participó de manera activa y mostró un alto nivel de entusiasmo. Este comportamiento puede explicarse en la medida en que el aprendizaje resulta significativo cuando se vincula con el contexto y las experiencias personales del estudiante. Asimismo, la actividad planteó un reto cognitivo al exigir la construcción de enunciados personales verosímiles, capaces de generar duda entre los compañeros. En este sentido, Portilla y Baque (2021) señalan que se trata de “una estrategia de aprendizaje que promueve aprendizajes con sentido, relacionados con el contexto socioeducativo de quien aprende, de tal modo que los aprendizajes se convierten en conocimiento que puede ser utilizado en diferentes situaciones” (p. 76). De esta manera, la actividad permitió identificar intereses, preferencias e historias de vida que inciden en el desarrollo del taller diagnóstico.

Por otro lado, se desarrolló un ejercicio grupal orientado a propiciar un ambiente de debate y discusión a partir de las preguntas planteadas tras la lectura del texto. Los resultados

evidenciaron que la mayoría de los estudiantes se mantuvo involucrada en la actividad, aportando ideas y expresando sus puntos de vista. Este aspecto resulta especialmente relevante para la concepción de la escritura creativa, en tanto el trabajo colaborativo se configura como una estrategia que favorece la generación de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Al respecto, Aguilar y Marco (2010) afirman que “la realización del trabajo en grupo permite utilizar la técnica del brainstorming, en la que cada uno puede exponer libremente las ideas y sugerencias que le surjan espontáneamente” (p. 23). De tal manera, se considera pertinente organizar las actividades posteriores de manera que incluyan espacios de creación y discusión colectiva.

No obstante, durante el desarrollo individual del ejercicio diagnóstico escrito, se evidenciaron diversas dificultades para incorporar elementos creativos en la producción de una narración breve. En este sentido, algunos estudiantes manifestaron expresiones como “no sé cómo escribir algo creativo”, “no se me ocurre nada” o “no sé cómo relacionar las palabras para hacer un texto creativo”. Dichas manifestaciones pueden atribuirse, en parte, a la carencia de herramientas discursivas y estrategias de escritura que les permitan elaborar textos originales y con mayor carga imaginativa.

Por otra parte, en términos del pensamiento crítico desarrollo de las preguntas que implicaba un pensamiento crítico de manera escrita (por cuanto debían situar el cuento en el contexto colombiano), fue posible entre ver que los estudiantes necesitaban el acompañamiento docente. Se encontraron en una situación aparentemente nueva para ellos puesto que debían establecer un puente entre sus conocimientos previos (un bagaje cultural) y el cuento dado. Una vez las dudas fueron resueltas, los aprendices, en su mayoría iniciaron la discusión, aportando ideas y perspectivas.

Llegados a este punto, resulta pertinente abordar el desarrollo de las competencias comunicativas en la escritura. En este sentido, una parte significativa de los estudiantes se mostró concentrada durante el taller, consignando sus ideas tanto en la sección de preguntas como en el ejercicio de creación textual. Este comportamiento se explica, en gran medida, porque las actividades propuestas estuvieron diseñadas para que el estudiante construya su propia perspectiva a partir del contexto social y cultural en el que se encuentra inmerso.

No obstante, durante el acompañamiento progresivo realizado a lo largo de la sesión, se evidenció que varios estudiantes tienden a restar importancia a los aspectos formales de la escritura, tales como la ortografía, el uso de marcadores discursivos y la coherencia tanto interna como global del texto. Esta situación puede relacionarse, en parte, al limitado acompañamiento pedagógico que recibieron durante el periodo de educación remota ocasionado por la pandemia entre los años 2020 y 2022. Al respecto, el Banco Mundial (2020) advierte que se produjo una “pérdida de aprendizajes y la ampliación de brechas entre estudiantes de distintos contextos sociodemográficos y económicos, así como entre diferentes territorios de Colombia” (p. 23). Adicionalmente, se pudo constatar que, si bien los estudiantes poseen ideas valiosas y participan de manera activa en los espacios de debate, presentan dificultades para articular y transformar dichas ideas en textos escritos claros, coherentes y accesibles para el lector.

### **Hallazgos al aplicar la estrategia didáctica “Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura, la imaginación y el pensamiento crítico”**

En el siguiente apartado se abordarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la estrategia didáctica llamada “Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura y el pensamiento crítico”. Este instrumento (dividido en cinco fases) se desarrolló en procura de materializar el segundo objetivo de investigación (implementar una estrategia didáctica enfocada

en la escritura creativa con el fin de fortalecer los procesos de producción textual y pensamiento crítico en los estudiantes de 7º grado del Colegio Gonzalo Arango). A continuación, se presentan los hallazgos, interpretación y discusión de los datos obtenidos.

### ***Hallazgos taller 1: Promoción de la imaginación en procesos de escritura.***

El desarrollo de este primer taller se adelantó con el objetivo de aprendizaje de reconocer la escritura creativa como un escenario y ejercicio individual o colectivo de liberación de la imaginación, de creación de nuevos significados y mundos posibles. De esta manera, se retomó dicha tipología escritural desde la propuesta de Gianni Rodari. Este pedagogo plantea una serie de estrategias que permiten el desarrollo de la creatividad en la escritura, a saber: el binomio fantástico, el prefijo arbitrario, la ensalada de cuentos, el niño protagonista entre otros (Rodari, 1983, como se cita en Alvarez, 2006) El análisis de este taller toma en cuenta dos categorías propuestas, a saber: escritura creativa y producción escrita (dividida en “coherencia y cohesión”).

Ahora bien, en términos de creatividad, los resultados se muestran desde dos perspectivas: “originalidad” y “trabajo en equipo”. Así, en primer lugar, se orientó a los estudiantes a desarrollar una serie de retos que implicaban aplicar las estrategias de Rodari de manera grupal e individual. Se obtuvo que un 49% de los estudiantes obtuvo un desempeño alto en el desarrollo de sus ideas en el taller. Esto en la medida en que imprimieron elementos creativos dentro la construcción escritural de las respuestas de cada reto; y crearon mundos posibles que se alejan del mundo estructurado y normatizado.

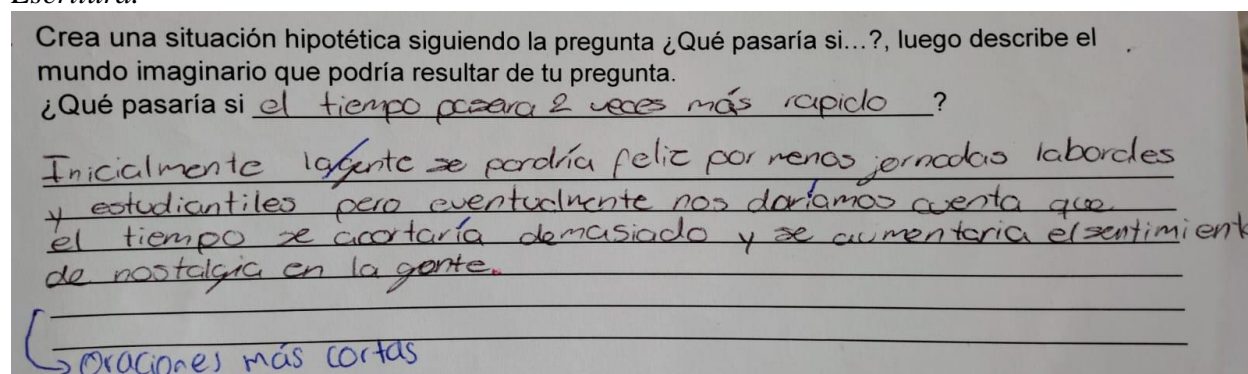
Por ejemplo, en el reto escritural uno (1), los estudiantes debieron crear, explicar y argumentar una situación en que dos palabras completamente distintas entre sí (perro – armario) tuvieran una relación. Se encontraron creaciones como: sangre - televisor: "los televisores y

electrodomésticos del cualquier tipo funcionan a través de una pequeña dosis de sangre y al conectar al televisor funciona" (estudiante 1); globo y piedra mágica: "un niño encuentra una piedra mágica que lo lleva al mundo de los globos" (estudiante 2) (ver Apéndice B).

De la misma manera, en el reto escritural 2, los estudiantes estuvieron avocados a crear una pregunta que sugestionara la imaginación iniciando con la premisa ¿Qué pasaría si...? Y resolver la pregunta creada. Se descubrieron creaciones como "¿Qué pasaría si el tiempo pasara dos veces más rápido?" y como respuesta a esta pregunta se adujo "Inicialmente la gente se pondría más feliz por menos jornadas laborales y estudiantiles, pero eventualmente nos daríamos cuenta que el tiempo se acortaría demasiado y se aumentaría el sentimiento de nostalgia en la gente". De esta forma, se presenta un mundo imaginario (el tiempo pasa rápido) y se argumenta las repercusiones y consecuencias que este tiene en las relaciones sociales. ver figura 12 (estudiante 2).

### Figura 12

*Muestreo del Nivel de Originalidad en el taller: Promoción de la Imaginación en Procesos de Escritura.*



Fuente. Elaboración propia diligenciada por estudiante 2

El desarrollo creativo puede verse en el reto escritural tres (3) donde los estudiantes usaron la estrategia de "ensalada de cuentos" para escoger dos o tres películas animadas que habían visto y presentar una situación en que estas se relacionen y convivan. Producto de este

reto, se evidenciaron propuestas como “Frozen y Tarzan”; “Tarzan, Frozen y Rapunzel”; “Cenicienta, Rapunzel y La bella durmiente”; “La sirenita, Mulan e Intensamente”. Con base en lo anterior se pudo entrever como los estudiantes creaban apuestas originales que partían desde sus conocimientos previos, era una suerte de conexiones de información que les ayudaban a crear un concepto nuevo e innovador.

Por último, en el reto cuatro (4), los estudiantes debieron crear una serie de palabras haciendo uso de la técnica “el prefijo arbitrario”. A través de esta actividad, los estudiantes tomaron una palabra de forma aleatoria y le asignaron un prefijo (tele, súper, ultra, anti) de manera arbitraria para crear un concepto nuevo y creativo. Se encontraron distintas propuestas tales como: “la ultravaca, la ultrahormiga, el superpantalon, el superrelog, o el ultraarbol”. Como se ve, por medio del ejercicio planteado los estudiantes dieron paso a la liberación de la imaginación a través de la escritura creativa.

Un 36% de los estudiantes, obtuvo un nivel medio del desarrollo escrito de sus ideas creativas. Esto se produce en la medida en que desarrollaron sus propuestas de manera superficial, es decir, no se explicó de manera profunda la situación imaginaria o ficcional propuesta. De esta manera, se encontraron propuestas creativas, mediante el uso de la técnica de Rodari llamada prefijo arbitrario, como: “la anti-lavadora” “o el ultra espejo” pero no se justificó cómo podría existir y las repercusiones que este abre en la sociedad. Además, un 17% de los aprendices reflejaron un nivel bajo por cuanto no se mostraron interesados en la actividad y no adelantaron las respuestas del taller o lo hicieron de forma incompleta. En consecuencia, se realiza un plan de acompañamiento docente durante sesiones próximas con miras a integrar y despertar la creatividad en los estudiantes ubicados en este rango. Ver tabla 15 y figura 13.

**Tabla 15**

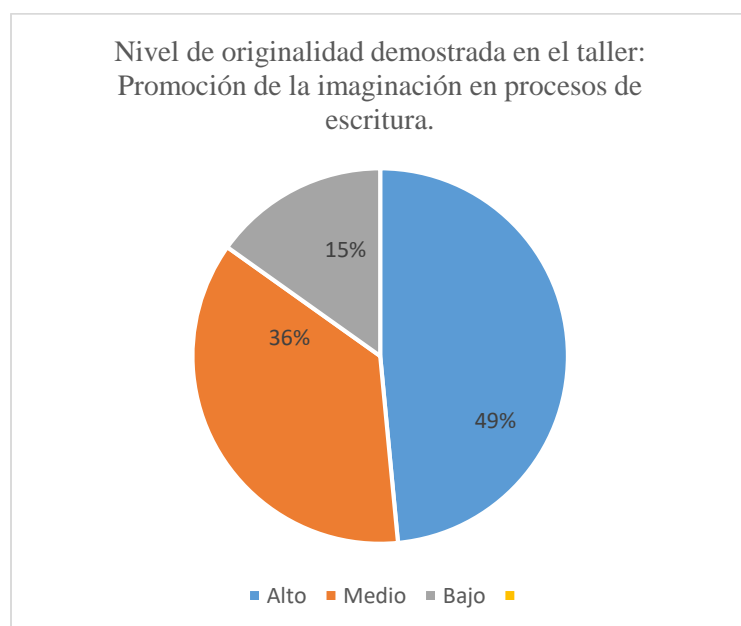
*Nivel de Originalidad Desarrollada en el Taller: Promoción De la Imaginación en Procesos de Escritura.*

| Nivel | Número de estudiantes | Porcentaje |
|-------|-----------------------|------------|
| Alto  | 16                    | 28%        |
| Medio | 12                    | 55%        |
| Bajo  | 5                     | 17%        |

*Fuente.* Fuente propia.

**Figura 13**

*Nivel de Originalidad Demostrada en el Taller: Promoción de la Imaginación en Procesos de Escritura.*



*Fuente.* Elaboración propia.

En relación con el trabajo en equipo como instancia para promover la escritura creativa, se observaron grupos trabajando de manera colaborativa, discutiendo sus puntos de vista y proponiendo soluciones a las situaciones creativas que presentaban inverosimilitud. Esto particularmente repercute en las creaciones textuales en la medida en que Marco y Aguilar (2010) aducen que “La realización del trabajo en grupo permite utilizar la técnica del brainstorming, en la que cada uno puede exponer libremente las ideas y sugerencias que le surjan

espontáneamente” (p. 23). De esto se sigue que los trabajos de desarrollados de manera colaborativa y activa presentaron ideas completas y argumentadas.

Por último, en relación con la producción escrita se encontró en los trabajos distintas fallas tanto en coherencia (unidad de las ideas respecto a un tema); como en cohesión. Así, los estudiantes no prestaron atención a los signos de puntuación y tildes, aspectos que permiten la legibilidad y la cohesión de las oraciones o frases dentro de un texto. Además, como se mostró en la figura 7, los estudiantes tuvieron dificultades para componer un texto legible y accesible a un lector a través de mecanismos de coherencia y cohesión. De esta suerte es que los aprendices presentaron escritos donde: pegaron palabras como “lagente - elsentimiento”, hubieron fallas en añadir tildes en las palabras y en la puntuación de las oraciones y/o frases. Los trabajos fueron revisados y devueltos con algunas recomendaciones con el objetivo de mejorar sus habilidades comunicativas en la escritura. De este modo, se compartieron recomendaciones tales como “escribe oraciones más cortas”; “ten cuidado con las tildes”; “usa las comas para indicar una pausa breve en el texto y usa el punto para cerrar una oración o párrafo”.

### ***Hallazgos taller 2. Reflexión sobre el cuidado de la vida: planificación del tema del cuento***

El planteamiento de este segundo taller se concibe desde dos perspectivas, a saber: por un lado, analizar “el cuidado de la vida” en cuentos desde una perspectiva crítica; y, por otro lado, establecer un tema de un cuento creativo y ficcional. De este modo, las sesiones se dividieron en dos momentos con ánimos de abordar cada uno de los objetivos propuestos.

A partir del primer momento de la sesión (desarrollo del pensamiento crítico a través del cuidado de la vida), se logró observar que los estudiantes tomaban una posición crítica frente una problemática reflejada en el cuento interactivo llamado “kai kai la cuidadora de las aguas”. De esta manera, se crearon mesas redondas donde la mayoría de los estudiantes estuvieron

compartiendo sus ideas y contrastando el cuento presentado con vivencias propias y presentando sus propios puntos de vista. Esto se produce por cuanto el cuento presenta situaciones que, si bien son inverosímiles (como la aparición de monstruos gigantes que cuidan a los seres humanos), están en conexión con la realidad de los estudiantes, verbigracia, la contaminación ambiental, la violencia física y psicológica y la falta de solidaridad. Lo anterior, propicia un escenario para la reflexión crítica y el desarrollo de “procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Macay et al., 2018, p. 361).

Posteriormente, se desarrolló una historieta en donde los estudiantes tuvieron que encuadrar la historia de “kai kai la cuidadora de las aguas” con el contexto colombiano (ver apéndice C). Esto se realizó con miras a propiciar un espacio de creación y reflexión crítica sobre las problemáticas sociales, comunales y ambientales presentes en la actualidad. Así, esta actividad se adelantó en parejas y se obtuvo que el 67% de los estudiantes pudieron desarrollar un comic o historieta que pudiera envolver las problemáticas actuales con el de manera satisfactoria (nivel alto). Lo anterior ocurre en la medida en que, por un lado, los estudiantes se encuentran en un rango de edades entre 12 y 14 años y este es un periodo que, según estudios, está marcado por un pensamiento formal que permite el desarrollo de posturas críticas frente a problemáticas sociales. Por otro, el ejercicio aborda temas cercanos al estudiante que resultan relevantes y significativos. De esta manera, el estudiante se siente interesado por proponer ideas y soluciones de manera argumentada. Lo anterior significa que los estudiantes son capaces de responder a una situación mediante recursos mentales. Al respecto se aduce que “pensar críticamente significa está circunscrito a responder razonadamente ante una situación relevante,

poniendo en juego los recursos mentales apropiados y además conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos” (Robles, 2019, p.14).

Por otra parte, un 27% de los estudiantes realizaron la historieta sin involucrar problemáticas (y soluciones a las mismas) que aquejaran a la ciudadanía o a la población colombiana. Esto sucede en la medida en que los estudiantes mostraron distraídos de la actividad y mostraron dificultades para trabajar en equipo de manera colaborativa. En último lugar, se halló que un 6% de los estudiantes (es decir una pareja de estudiantes) mostró un nivel bajo en el desarrollo del pensamiento crítico en la medida en que no realizaron el taller y enfocaron sus esfuerzos en otras actividades. Ver tabla 16 y figura 14.

**Tabla 16**

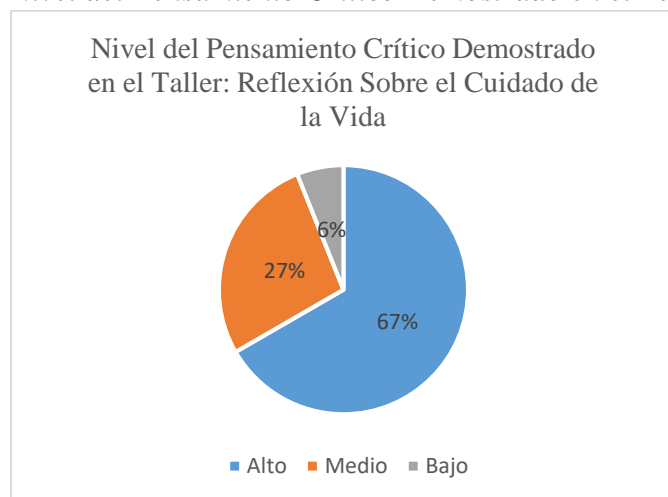
*Nivel de pensamiento crítico demostrado en el taller: Reflexión sobre el cuidado de la vida: planificación del tema del cuento*

| Nivel | Número de estudiantes | Porcentaje |
|-------|-----------------------|------------|
| Alto  | 22                    | 67%        |
| Medio | 9                     | 27%        |
| Bajo  | 2                     | 6%         |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 14**

*Nivel del Pensamiento Crítico Demostrado en el Taller: Reflexión Sobre el Cuidado de la Vida*



*Fuente.* Elaboración propia

Llegados a este punto, resulta pertinente abordar la segunda parte del taller, centrada en la formulación del tema del cuento como eje articulador de la estrategia didáctica. A través de este componente se busca fortalecer las habilidades de los estudiantes en la producción textual. En este sentido, el tema del cuento se constituye en la base a partir de la cual los aprendices desarrollan y organizan sus ideas, expresándolas de manera coherente en forma de prosa escrita.

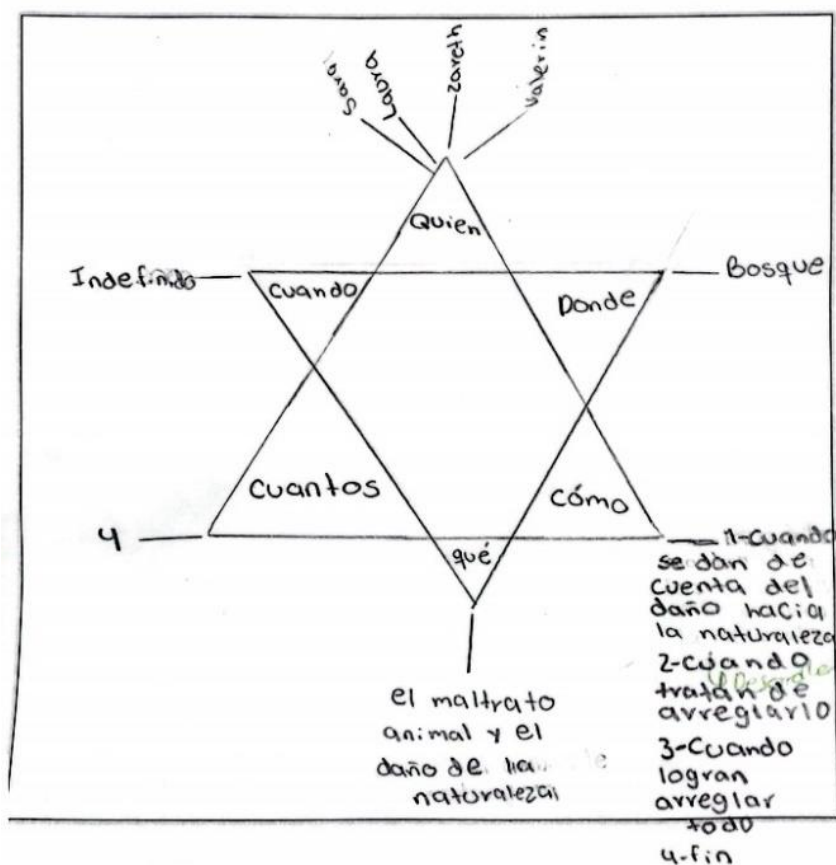
En primer lugar, se orientó a los estudiantes a incorporar los conocimientos adquiridos hasta el momento, respecto al cuidado de la vida y las estrategias para la escritura creativa, con el propósito de plantear el tema de un cuento. Para ello, se empleó el modelo de la “estrella” formulada por Cassany (2000). En ella se respondieron distintas preguntas tales como: ¿Quién? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Cuándo? Cada una de estas preguntas están direccionadas a exponer una mirada amplia y completa de una sucesión de eventos.

Como resultado de este momento, se obtuvo que la gran mayoría de los estudiantes (27 estudiantes) crearon un plan de trabajo para su cuento incluyendo aspectos creativos (el binomio fantástico o el prefijo arbitrario) y temas relacionados con el cuidado de la vida (la protección del medio ambiente y la violencia escolar). Un grupo reducido de estudiantes (3 estudiantes) no alcanzó a desarrollar este acápite por razones externas. Así, se les pidió adelantar fragmento del taller en l

Por ejemplo, la estudiante 3 presentó un plan de trabajo que incluía una serie de personajes (Sara, Laura, Zared y Valerin) situadas en un bosque con la intención de abordar una problemática relacionada con el cuidado del medio ambiente y la naturaleza. Esto significa desarrollar esfuerzos para analizar una problemática latente en el mundo (deterioro en los ecosistemas) desde una mirada creativa del cuento. Ver figura 15 y Apéndice D.

**Figura 15**

Muestreo Gráfico del Plan de un Cuento Creativo con Perspectiva Crítica a Través de una Estrella.



**Nota.** Modelo de la estrella diligenciado por el estudiante 3. Tomado de: *La cocina de la escritura*, Cassany, D., 2000. [https://www.uv.mx/personal/lenunez/-files/2013/06/lr05\\_accionarmaquinas.pdf](https://www.uv.mx/personal/lenunez/-files/2013/06/lr05_accionarmaquinas.pdf)

Con lo anterior, esta fase permitió ilustrar y reconocer la escritura como un proceso que necesita ser planeado, desarrollado, revisado y editado. Por ello, los estudiantes comprendieron la función de la planeación como un estadio primario en donde se plantea la ruta a seguir en una creación textual. Además, se hace patente la intención formativa de escritores *maduros* (concepto dado por Scardamalia & Bereiter, 1992) quienes tienen conciencia sobre los procesos escriturales que incluyen: planeación, esquematización, escritura y re-escritura. De igual manera, reconocen la escritura como un proceso de adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para la expresión subjetiva a través de la palabra escrita.

### ***Hallazgos taller 3. ¿Cómo hilamos nuestras ideas? El esquema del cuento.***

La intervención pedagógica a través del tercer taller se realizó desde dos perspectivas, a saber: reconocer los mecanismos de cohesión textual con ánimos de mejorar las competencias comunicativas en la escritura; y, desarrollar y esquematizar un plan escritural. De esto se sigue que, a partir del primer momento de la sesión, los estudiantes fueron capaces de reconocer estrategias de cohesión textual a través de los conectores lógicos (comparativos, temporales, contraste y oposición, de ejemplo o de orden), el uso de los signos de puntuación y las tildes. Esto se debe al desarrollo de distintas actividades mediadas por las TIC que implicaron el razonamiento, análisis y propuesta por parte de los estudiantes. De este modo, los estudiantes adquirieron herramientas lingüísticas y léxicas para el desarrollo de sus escritos de manera coherente y cohesiva.

En un segundo momento, los estudiantes retomaron el plan de trabajo dispuesto en las estrellas y se dispusieron a explicitarlo y desarrollar las propuestas a través de un esquema. De ahí se sigue que, al aplicar la rúbrica para la evaluación de las competencias comunicativas en la escritura creativa y el pensamiento crítico, el 55% de los estudiantes obtuvo un desempeño suficiente puesto que lograron profundizar sus propuestas creativas y críticas a través de un esquema. Así, por ejemplo, en la pregunta “¿Quiénes?” los estudiantes propusieron una serie de personajes imaginativos en la estrella y ahondaron sobre sus características físicas sus personalidades. De la misma manera, los aprendices profundizaron sobre el ¿Dónde? (referente a una descripción de los lugares); el “¿Cuándo?” (la situación temporal y el avance de la tecnología en el tiempo); entre otros. De esta manera, los estudiantes pudieron amplificar sus ideas añadiendo aspectos creativos y ficcionales que permitiesen alcanzar el objeto del cuento.

No obstante, si bien se reconoció que los estudiantes emplearon distintos mecanismos de cohesión textual que les permitieron comunicar sus ideas; todavía se presentaron dificultades en el uso de signos ortográficos que permitan las pausas, la entonación y la estructura lógica. Prueba de ello es el trabajo del estudiante 4 quien pudo desarrollar su propuesta en el esquema sugerido. Más aun pudo desarrollar su propuesta creativa y una perspectiva crítica frente al cuidado de la vida. Ver figura 16 y Apéndice E.

**Figura 16**

*Muestreo Gráfico de La Esquematización del Plan del Cuento Creativo con Perspectiva Crítica.*

| Aspecto            | Propuesta                                     | Descripción  |
|--------------------|---|--|
| ¿Quiénes?          | Titi<br>Mamá<br>Hermana                       | Titi era un pollito que le gustaba comer pero no comía a montón y por no hacer ejercicio subió un poco de peso, la mamá le gustaba hacer ejercicio, y la hermana es un poco Perifonea. |
| ¿Dónde?            | En una granja al lado de una laguna           | Era en una granja donde la Señora Sandra tenía unos pollitos, tenía su granja hay ya que a ella le gustaba pescar.   |
| ¿Cuándo?           | Fue el día Jueves en la tarde                 | Fue ese día ya que hasta ese día Titi se dio cuenta que estaba un poco gordita   |
| ¿Qué?              | bajar de peso                                 | Titi un pollito que esta gordita para su edad va a bajar de peso   |
| ¿Cuántos?          | 4 Personajes                                  | esta Titi, la mamá la hermana y Sandra que solo es la dueña de la granja, y la mamá y la hermana están para darle apoyo a Titi para que se sintiera mejor.                             |
| ¿Cómo?             | Poner mucha dedicación                        | Ella se va a poner con dedicación y paciencia para bajar de peso y tener mucha fe y alegría  |
| Cuidado de la vida | Tener amor propio, fe y dedicación, Paciencia | Es para motivarse y para sentir que nunca estas sola y tienes apoyo de las demás y que si te lo propones las cosas van a tener solución. ♡   |

Fuente. Elaboración propia diligenciado por el estudiante 4.

Como se ve, el estudiante propone personajes creativos dentro de su propuesta tales como “Titi, un pollito que le gustaba comer; su hermana y la mamá”. Se trata de una personificación de un animal al añadirle características y atributos humanos como lo son: hacer ejercicio, tener

gustos y tener una familia. Más aun, la estudiante logra conectar su propuesta creativa con el cuidado de la vida en relación con los problemas alimentarios y la autoestima. Así, la estudiante propone que para mejorar la condición física es necesario tener amor propio y hacer ejercicio.

Por otro lado, al analizar las habilidades comunicativas del estudiante, es posible observar que se hace uso mecanismos de cohesión textual en su trabajo de. Se encuentra el uso de conectores de adición como: “y, además, ya que”. No obstante, se reconocen dificultades en el uso de los signos de puntuación tanto para separar ideas completas (en oraciones o frases); como para significar pausas cortas, enumerar y aclarar aspectos propuestos en el plan de trabajo. Por ejemplo, la estudiante enuncia los personajes sin hacer uso de la coma para individualizar cada uno “esta titi la mama la hermana y Sandra”. Además, se identifican fallas en el uso de las tildes en palabras como “mamá, comía, subió, dedicación”. A partir de estas falencias, se realizan correcciones en los textos haciendo hincapié en la necesidad de releer los textos con ánimos de identificar fallas en la ilación de las ideas y la expresión escrita y realizar las correcciones necesarias. Al respecto vale la pena aludir a lo propuesto por Flowers & Hayes (2000) quienes aducen que “la revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto” (p. 8).

Por otro lado, un 34% de los estudiantes obtuvo un puntaje en el rango “necesita mejorar” en virtud de que las dificultades para construir una propuesta coherente y cohesiva fueron aún más profundas. Así, se presentaron falencias en términos de construir propuestas coherentes y cohesivas. La misma manera, los aprendices situados en este rengón no presentaron una propuesta creativa y crítica argumentada o no la presentaron el trabajo. Esto ocurre ya sea porque, no abordaron sus propuestas de manera consciente y profunda; o ya por que mostraron desinterés por

el desarrollo de la actividad. Ante este panorama, se orientan acciones pedagógicas que permitan encauzar la atención de los estudiantes al desarrollo del proyecto. Por último, un 11% de los estudiantes pudieron presentar la estructura de su cuento de manera satisfactoria, bien sea relacionado la escritura creativa y el pensamiento crítico, o bien desarrollando sus ideas de manera coherente y cohesiva. Ver la siguiente tabla 17 y figura 17.

**Tabla 17**

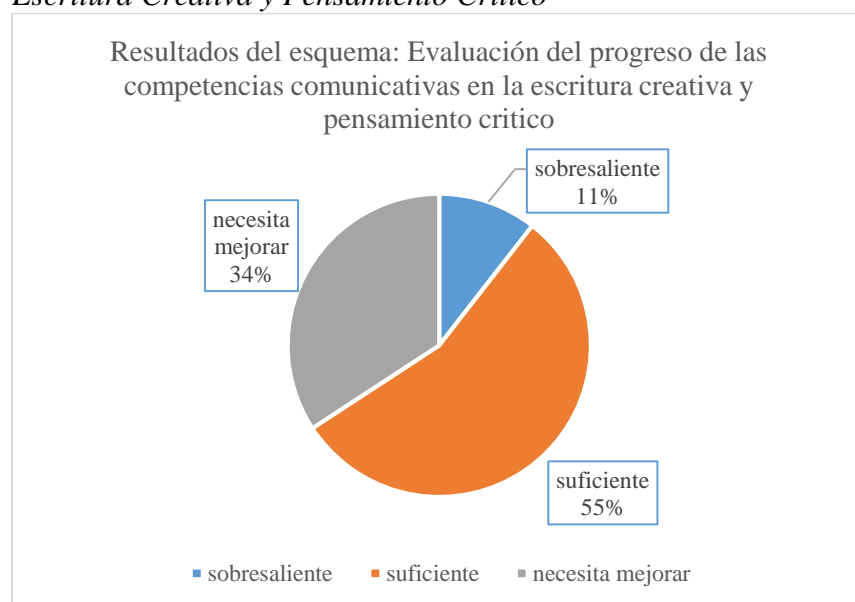
*Resultados del Esquema: Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico*

| Nivel            | Número de estudiantes | Porcentaje |
|------------------|-----------------------|------------|
| Sobresaliente    | 4                     | 11%        |
| Suficiente       | 21                    | 55%        |
| Necesita mejorar | 13                    | 34%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 17**

*Resultados del Esquema: Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico*



*Fuente.* Elaboración propia.

**Hallazgos taller 4. Sumergirse en la escritura: construyendo el inicio del cuento.**

El cuarto taller se orientó a la composición escritural de la primera parte del cuento. Por

tanto, el objetivo de aprendizaje de este taller giró alrededor de reconocer distintos tipos de inicios y aplicarlos al cuento creativo que se está construyendo y de relatar el inicio del cuento creativo.

La sesión inició con una presentación dirigida a explicitar estrategias literarias que permiten el inicio y el desarrollo de una pieza narrativa. Dentro de ellas se encuentra el inicio “de tú a tú” (el narrador cuenta la historia cual si tuviera a su lector en frente de él: “te voy a contar una historia que ocurrió hace muchos años en mi pueblo natal”); el inicio “clásico” (erese una vez, hace mucho tiempo); o el inicio con flashback (se inicia en un punto avanzado de la historia y luego se regresa para relatar el comienzo de los eventos). Por medio de la presentación, se realizaron actividades que estimulaban la imaginación de los estudiantes, ya sea por medio de imágenes, o ya sea por medio de escritos a los que los estudiantes debían crear un inicio de la historia.

Con lo anterior, se pudo colegir que los estudiantes contribuyeron de forma activa y creativa lo cual permitió fortalecer sus habilidades para la composición escritural de cuentos creativos. De esta forma, los aprendices presentaron propuestas innovadoras alrededor del inicio de una historia creada a partir de imágenes tomadas de internet. Se identificó, además, que los estudiantes integraron las estrategias de Rodari (2000) para el desarrollo creativo y original de las propuestas. Es así, pues, como se denota un avance significativo en el desarrollo de habilidades para la creación de texto creativos.

Con respecto al segundo objetivo de aprendizaje de la sesión, se orientó a los estudiantes a crear el inicio de su historia tomando en consideración distintos aspectos, a saber: los distintos tipos de inicios trabajados en clase; la propuesta desarrollada en etapas anteriores (la estrella y el esquema); las estrategias para escribir textos coherentes y cohesionados vistos en clase; y la

perspectiva creativa ficcional y el cuidado de la vida. A partir de este ejercicio, se halló que se obtuvo que buena parte de los estudiantes, alrededor de un 59%, pudo desarrollar el inicio de su historia de manera suficiente. Esto significa que si bien la mayoría de los aprendices direccionaron sus esfuerzos hacia aplicar las correcciones dadas en la fase anterior en términos de forma (cohesión entre las frases y oraciones) y de contenido (el desarrollo coherente de la historia) y desarrollar un inicio de la historia siguiendo las ideas planteadas en etapas anteriores; se presentaron, empero, algunas dificultades en términos de puntuación, uso de marcadores discursivos (comas, punto y coma, el punto seguido y el punto aparte). Esto se debe a que, si bien se aplican las correcciones, no se revisa el texto una vez más con ánimos de identificar nuevos desaciertos a los que se pueda incurrir al añadir en la etapa de composición y redacción del texto. (ver Apéndice F)

Con lo anterior, cada inicio del cuento propuesto por los aprendices fue revisado y se hicieron anotaciones y recomendaciones para el mejoramiento del desarrollo escritural. Ejemplo de tales comentarios fueron “escribe oraciones más cortas”; “una vez acabes con la escritura de un párrafo, léelo en voz alta y descubrirás si tienes que corregir algún término”; “no olvides terminar cada una de las oraciones con un punto seguido, tu lector comprenderá que ahí termina una idea e inicia otra”.

De otro lado, fue posible reconocer que un 27% de los estudiantes obtuvo un desempeño bajo y se consideró como “necesita mejorar”. Esto particularmente se debe al desarrollo de las ideas en etapas anteriores (la estrella y el esquema) y repercute en la composición del texto. Ante esta situación, se facilita a los estudiantes a completar el trabajo en jornada extra clase y se asignan unos estudiantes “tutores”. Estos estudiantes, son escogidos por obtener un desempeño alto en el desarrollo de cada una de las etapas y servirán como ayuda y soporte a los estudiantes

que están más rezagados.

En último término, se obtuvo que un 14% del grupo tuvo un desempeño sobresaliente en el desarrollo de la actividad de la creación del inicio del cuento. Así, si se toma la medición del taller anterior (11% en desempeño sobresaliente) es posible concluir que se ha producido una mejoría sustancial en el mejoramiento de las competencias comunicativas en la escritura creativa y el pensamiento crítico. Ver tabla 18 y figura 18.

**Tabla 18**

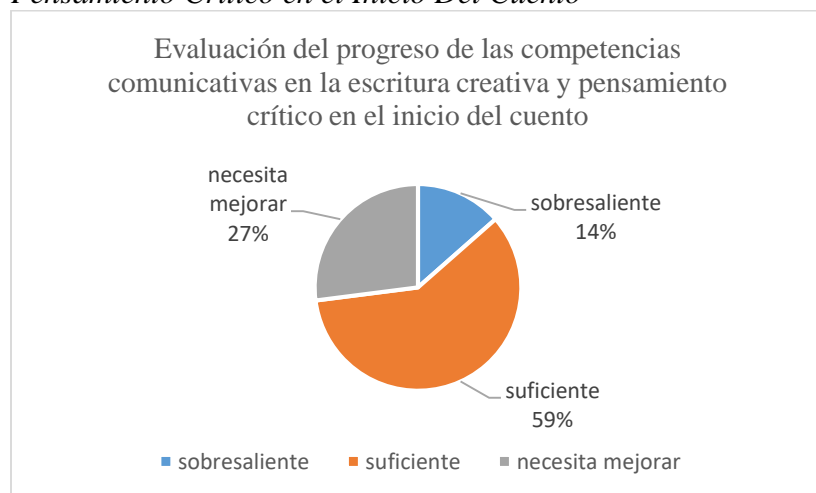
*Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico en el Inicio Del Cuento*

| Nivel            | Número de estudiantes | Porcentaje |
|------------------|-----------------------|------------|
| Sobresaliente    | 5                     | 14%        |
| Suficiente       | 22                    | 59%        |
| Necesita mejorar | 10                    | 27%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 18**

*Evaluación del Progreso de Las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico en el Inicio Del Cuento*



*Fuente.* Elaboración propia

***Hallazgos taller 5: Construyo mi voz como escritor: escribir, revisar y corregir.***

El quinto y último taller se dividió en dos sesiones y significó la composición completa del cuento. En este sentido, se tomaron los siguientes objetivos de aprendizaje: construir una

primera versión de un cuento ficcional a partir del plan y diseño creado en etapas anteriores. Revisar y aplicar correcciones a la primera versión en términos de estilo, coherencia, cohesión y escritura creativa. Además, se desarrollaron actividades mediante el uso de herramientas digitales con el fin de preparar a los estudiantes en el desarrollo de diálogos dentro del cuento y desplegar sus habilidades narrativas.

Para comenzar, a partir de las actividades desarrolladas en el primer momento de la sesión (a través de imágenes y videos presentados en diapositivas) los estudiantes aprendieron estrategias que les permiten establecer distintos tipos de diálogos entre personajes y el desarrollo de la trama narrativa. Así, se tomó el dialogo directo (Consisten en insertar las palabras de los personajes, tal como las dijeron. Ocurren cuando el narrador deja de hablar al lector y son los personajes quienes toman esa función); y, dialogo indirecto (Todo el contenido comunicativo es referido por un tercero que indica quién dijo determinada cosa a otro). Seguidamente, se desarrolló una actividad grupal, en la cual los estudiantes escogieron el tipo de dialogo en la pantalla de manera grupal y justificada. Esto permitió constatar un grado alto de comprensión de los mecanismos para el desarrollo narrativo, por cuanto los estudiantes estuvieron atentos y participativos frente a la actividad.

En un segundo momento, los estudiantes desarrollaron un segundo borrador del cuento incluyendo el inicio creado, las correcciones dadas por el docente y desarrollando el resto de la propuesta (personajes, lugares, problemas, etc.). Es de anotar que se acompañó el proceso de cada uno de los estudiantes mediante rondas alrededor del salón y resolviendo dudas o inconvenientes que se suscitaron. De igual manera, se orientó a los estudiantes a trabajar de manera colectiva una vez se haya terminado de componer el texto completo. De esta forma, los compañeros brindarán consejos y correcciones con el propósito de mejorar el cuento creativo.

Las composiciones fueron recolectadas y analizadas a la luz de la rúbrica de evaluación, lo cual permitió evidenciar que el 49 % de los estudiantes obtuvo un puntaje suficiente en su desempeño general. Este resultado se explica, en gran medida, porque los estudiantes asumieron la escritura como un proceso que requiere revisión y edición constantes. No obstante, aunque aplicaron las correcciones sugeridas en la fase anterior —correspondiente a la creación del inicio del cuento—, se identificaron algunos desaciertos en la composición del resto del texto, principalmente en aspectos formales como la puntuación, el uso de marcadores textuales y la acentuación.

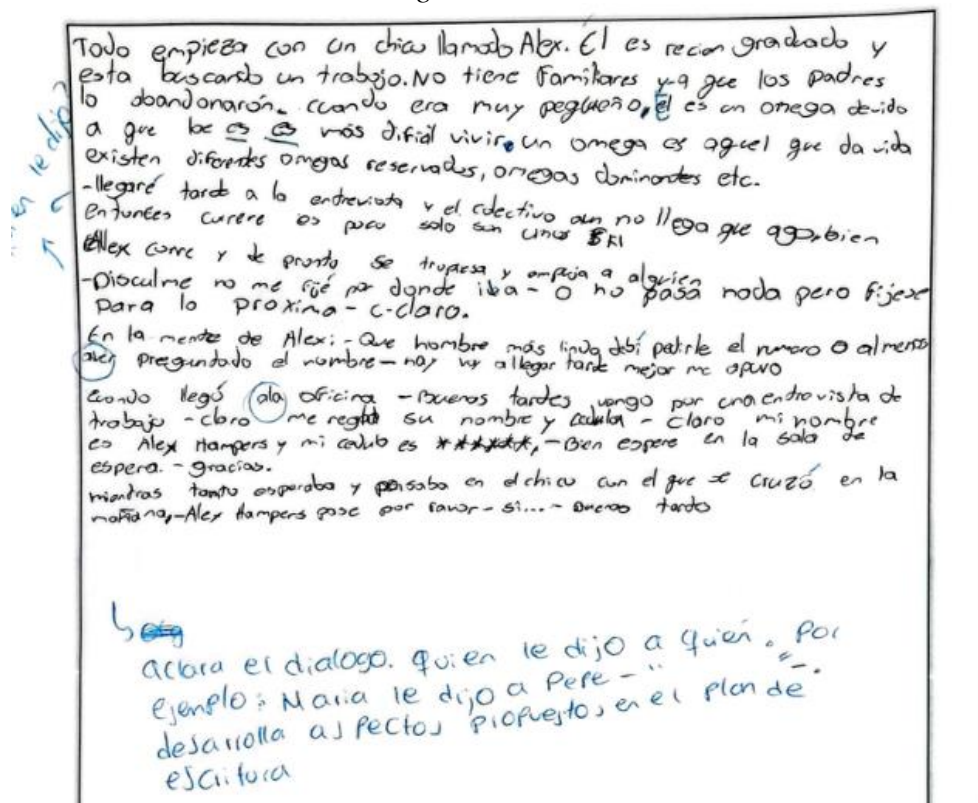
Cabe señalar que dichas falencias fueron de menor incidencia (puesto que fueron menos frecuentes) y que, en comparación con fases anteriores, se evidenció una mejora significativa en el ejercicio escritural. En consecuencia, cada texto fue revisado de manera individual y se incorporaron anotaciones orientadas al fortalecimiento de la escritura de los estudiantes. De este modo, se reafirma la concepción de la escritura propuesta por Hayes y Flower (2000), quienes la entienden como un proceso gradual en el que el escritor no solo planifica la estructura del texto, sino que también lo redacta, lo revisa y lo edita de forma continua.

Prueba de lo anterior es el escrito desarrollado por la estudiante 4 quien desarrolló un segundo borrador de su cuento. Al leer y analizar la propuesta del estudiante, se pudo encontrar mejora en distintos derroteros, a saber. Por un lado, el desarrollo de las ideas fue uniforme (coherente) y se establecieron puentes entre los personajes planeados, los lugares y el tiempo. Por otro, el aprendiz pudo imbricar elementos creativos (chicas heroínas que salvan el pueblo de unas villanas) y relacionados con el cuidado de la vida desde una perspectiva crítica (el cuidado del medio ambiente y el ecosistema). No obstante, se presentaron falencias en términos de forma

(añadir mayúsculas, tildes) y de llevar un cuento cohesivo (oraciones claras y conectadas entre sí). Ver figura 19 y Apéndice G.

### Figura 19

Muestreo de la Escritura del Segundo Borrador del cuento Creativo con Perspectiva Crítica



Fuente. Elaboración propia diligenciado por el estudiante 3.

Un 41% de los estudiantes tuvo un desempeño general sobresaliente en términos de añadir elementos creativos y críticos; y de desarrollar una estructura textual coherente y cohesiva. Esto particularmente ocurre debido al acompañamiento pedagógico realizado en la etapa del inicio (las correcciones y recomendaciones dadas) y durante la sesión. Esto repercute en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en al comprender la escritura como una sucesión de esfuerzos para la composición de un texto legible y posible de acceder a un lector. Por último, se encontró que un 10% de los estudiantes se encontró en el rango “debe mejorar” en tanto sus composiciones se presentaron de manera incompleta y no se siguió un plan de trabajo. Ver tabla 19 y figura 20.

**Tabla 19**

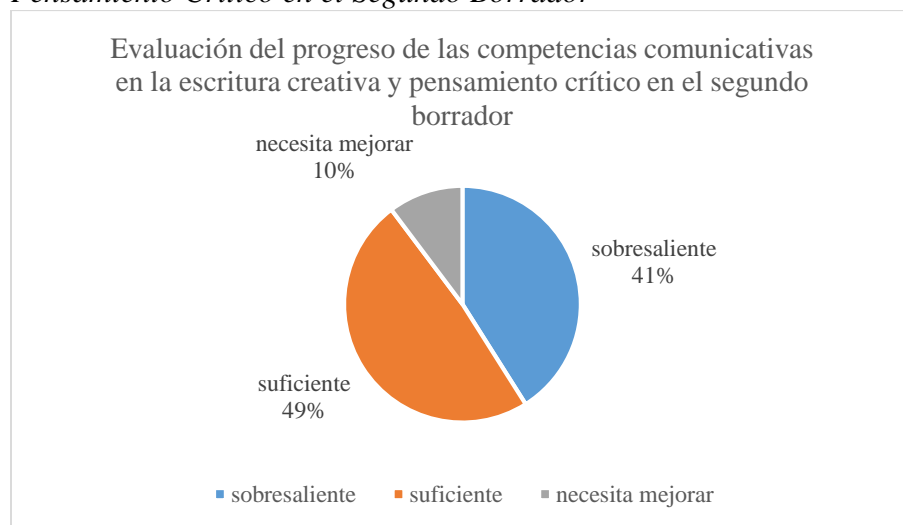
*Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico en el Segundo Borrador*

| Nivel            | Número de estudiantes | Porcentaje |
|------------------|-----------------------|------------|
| Sobresaliente    | 16                    | 41%        |
| Suficiente       | 19                    | 49%        |
| Necesita mejorar | 4                     | 10%        |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 20**

*Evaluación del progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico en el Segundo Borrador*



*Fuente.* Elaboración propia.

En la segunda sesión de este taller se propuso la creación de la versión final del cuento creativo. Esto implicó revisar el cuento de manera general tanto en términos de forma (coherencia y cohesión); como en términos de fondo (el desarrollo creativo y el cuidado de la vida con perspectiva crítica). De esta manera, se orientó a los estudiantes a trabajar en grupos con el propósito de comprender las correcciones brindadas en el segundo borrador. A partir de este ejercicio, los estudiantes escriben la versión final del cuento aplicando las enmiendas dadas y sugeridas por los compañeros de clase.

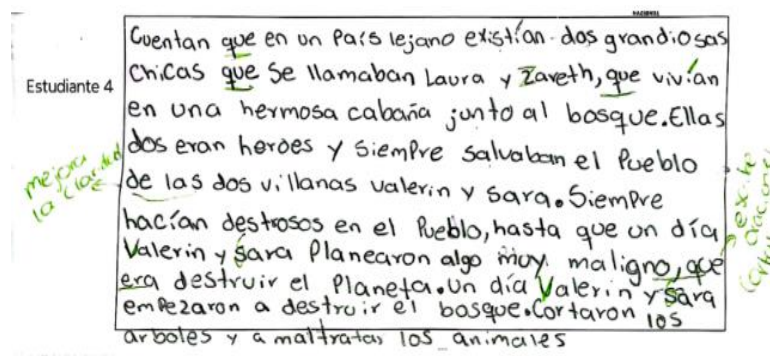
Con todo y lo anterior, las versiones finales fueron colectadas y analizadas a la luz de la rúbrica de evaluación y la experiencia llevada a cabo durante la aplicación de la estrategia

didáctica. De esto se sigue que un 63% de los estudiantes obtuvo un desempeño sobresaliente en el desarrollo de la actividad. Esto se produce en tanto los aprendices llevaron a cabo un proceso de revisión y edición de los textos con el fin de componer un escrito legible en términos de forma (coherente y cohesionado) y que envuelva aspectos originales e innovadores alrededor de una mirada crítica de cuidado de la vida.

Lo anterior genera que los estudiantes sean conscientes de la escritura creativa y el pensamiento crítico como ejercicios cognitivos que permiten la expresión subjetiva, analizar situaciones y proponer soluciones y, al ser textualizados, requieren de mecanismos que permitan la legibilidad y el acceso al texto mediante la coherencia, y la cohesión. Por ejemplo, la estudiante antes reseñada (la estudiante 4) pudo mejorar su texto mediante la aplicación de las correcciones y sugerencias dadas (ver apéndice H). Se creó un texto alrededor del cuidado del medio ambiente a través de una disputa entre unas heroínas (Laura y Zareth) y unas villanas (Valerin y Sara). Su desarrollo temático fue uniforme y se consideraron los mecanismos de cohesión y coherencia textual. Lo anterior se puede apreciar en las figuras 21, 22 y 23 consecutivamente, donde se muestra el avance progresivo de la estudiante 4 en su proceso de composición del cuento.

### Figura 21

*Muestreo del Progreso en la Producción de Textos creativos con Perspectiva crítica: Primera Versión*



Fuente. Elaboración propia diligenciada por estudiante 4

**Figura 22**

Muestreo del Progreso en la Producción de Textos creativos con perspectiva crítica: segunda versión

Laura y Zareth se dieron cuenta del daño que habían causado Valerín y Sara. Decidieron ir al Pueblo y ver que había pasado. Mientras ellas iban caminando, se dieron cuenta de todos los árboles caídos en el sendero. Ellas preguntaron -que pasó aquí-, y Zareth respondió -No sé, pero debemos arreglar esto-. Al llegar al Pueblo vieron demasiadas tiendas con productos hechos por animales. Fueron al castillo donde vivían Valerín y Sara, ellas al ver que Valerín y Sara fueron las causantes de este problema. Laura dijo -Ustedes no tienen derecho a quitarle la vida a otros seres vivos y a talar los árboles-. Valerín respondió -y que además

Fuente. Elaboración propia diligenciada por estudiante 4

**Figura 23**

Muestreo del Progreso en la Producción de Textos creativos con perspectiva crítica: versión final

Estudiante 4  
 M. Laura Sofía Ochoa Moya  
 LAS HEROINAS DEL BIEN  
 CONTRA EL MAL  
 Bien trabajado!

Cuentan que en un País lejano existían dos grandiosas chicas que se llamaban Laura y Zareth, que vivían en una hermosa cabaña junto al bosque. Ellas dos eran heroínas y siempre salvaban al Pueblo de las dos villanas Valerín y Sara. Siempre hacían desastrosos en el Pueblo, hasta que un día Valerín y Sara planeaban algo muy maligno, que era destruir el Planeta. Un día Valerín y Sara empezaron a destruir el bosque. Cortaron los árboles y a maltratar los animales. Laura y Zareth se dieron cuenta del daño que habían causado Valerín y Sara. Decidieron ir al Pueblo y ver que había pasado. Mientras ellas iban caminando, se dieron cuenta de todos los árboles caídos en el sendero. Ellas preguntaron -que pasó aquí-, y Zareth respondió -No sé, pero debemos arreglar esto-. Al llegar al Pueblo, vieron demasiadas tiendas con productos hechos por animales. Fueron al castillo donde vivían Valerín y Sara, ellas al ver que Valerín y Sara fueron las causantes de este problema. Laura dijo -Ustedes no tienen derecho a quitarle la vida a otros seres vivos y a talar los árboles-. Valerín respondió -y que además los animales son horribles y los árboles no sirven de nada-. Laura y Zareth se pusieron super enojadas y pelearon. Zareth se peleó con Sara - Laura se peleó con Valerín. Mientras que se estaban peleando Laura sin querer empujó un interruptor y abrió una puerta secreta. Dentro de esta puerta habían varios planes malignos para destruir el Planeta y destruir a Zareth y a Laura. Laura dijo -Esto ya tiene que parar-. y Zareth respondió -Voy a llevarlos al calabozo-. Valerín y Sara

Fuente. Elaboración propia diligenciada por estudiante 4

El desempeño del resto de los estudiantes se ubicó en un 34% suficiente en virtud de que, no obstante, sus creaciones escritas seguían un desarrollo creativo y conectado con el cuidado de la vida; todavía se presentaron falencias en añadir las tildes o mayúsculas en las palabras. un 3% de los aprendices se encontraron en el rango “necesita mejorar”. Lo anterior se debió a que la estudiante no pudo asistir a distintas fases de la estrategia didáctica por problemas personales. Así, al llegar a la última fase (la composición de la versión final), la estudiante no tuvo las herramientas suficientes para desarrollar un escrito conforme a los criterios establecidos. Ver tabla 20 y figura 24.

**Tabla 20**

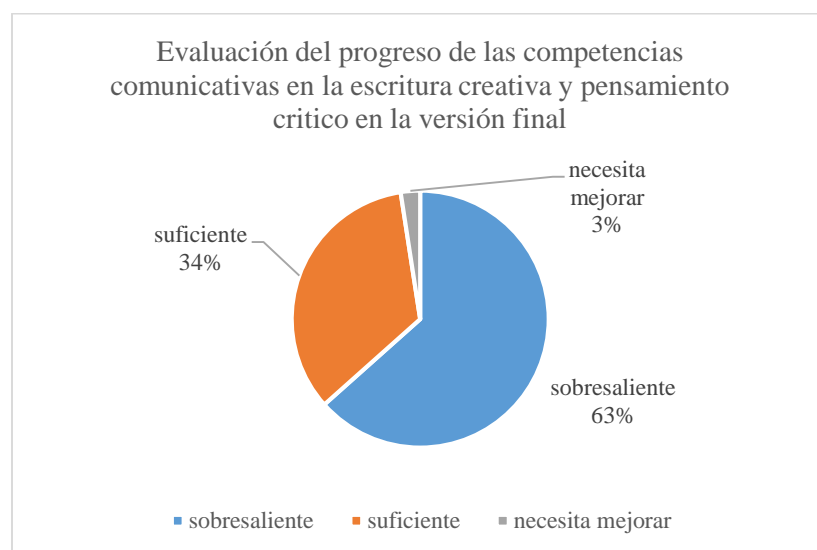
*Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico en la Versión Final*

| Nivel            | Número de estudiantes | Porcentaje |
|------------------|-----------------------|------------|
| Sobresaliente    | 26                    | 63%        |
| Suficiente       | 14                    | 34%        |
| Necesita mejorar | 1                     | 3%         |

*Fuente.* Elaboración propia.

**Figura 24**

*Evaluación del Progreso de las Competencias Comunicativas en la Escritura Creativa y Pensamiento Crítico en la Versión final.*



*Fuente.* Elaboración propia

## **Hallazgos al aplicar la encuesta Likert de evaluación de la estrategia didáctica**

Llegados hasta este punto, es menester presentar los resultados atinentes al tercer objetivo de investigación. Este plantea evaluar el desarrollo de competencias para la producción textual a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica centradas en la escritura creativa y el pensamiento crítico en estudiantes de 7° grado del Colegio Gonzalo Arango. De esta manera, se diseñó y aplicó una encuesta tipo Likert con ánimos de evaluar la percepción del mejoramiento de las habilidades comunicativas en la escritura creativa y el pensamiento crítico a partir de la estrategia didáctica implementada en el aula.

Ahora bien, la encuesta fue estructurada en tres dimensiones fundamentales: la dimensión crítico-creativa, la dimensión comunicativa-lingüística (orientada a las habilidades para la producción de textos coherentes y cohesionados) y la dimensión evaluativa-reflexiva. Esta última esta direccionada a la manera en que el estudiante es consciente de su propio proceso de aprendizaje y evalúa sus fortalezas y debilidades. La aplicación de esta encuesta contó con la participación de treinta (30) estudiantes y se llevó a cabo en el aula de clase, apoyada en el uso de herramientas informáticas, lo que facilitó el proceso de recolección y sistematización de la información.

A partir de los resultados recogidos, se diseñó un modelo gráfico (ver Figura 25) en el que se presentan de manera organizada los datos correspondientes a las respuestas proporcionadas por los estudiantes, teniendo en cuenta la dimensión evaluada en cada uno de los apartados de la encuesta. En este sentido, los resultados serán interpretados en función de la cantidad de estudiantes que seleccionaron cada una de las opciones de respuesta, de acuerdo con

la escala tipo Likert empleada, lo que permitirá identificar tendencias, percepciones y niveles de desarrollo asociados a cada dimensión analizada.

### Figura 25

*Resultados de la Encuesta tipo Likert de Evaluación de la Estrategia Didáctica*

| <b>Dimensión</b>                 | <b>Enunciado</b>  | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |
|----------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Crítico-Creativa</b>          |   |          |          |          |          |          |
| Pensamiento original             | Expreso ideas propias y diferentes a las de los demás.    | 20       | 10       | 0        | 0        | 0        |
| Imaginación y creatividad        | Imagino nuevas situaciones, personajes o historias.       | 11       | 16       | 3        | 0        | 0        |
| Solución creativa de problemas   | Busco nuevas formas de resolver dificultades al escribir. | 6        | 19       | 4        | 1        | 0        |
| Reflexión crítica                | Analizo temas desde distintos puntos de vista.            | 8        | 15       | 7        | 0        | 0        |
| Autonomía creativa               | Expreso ideas sin temor a equivocarme.                    | 17       | 7        | 6        | 0        | 0        |
| <b>Comunicativa- Lingüística</b> |   |          |          |          |          |          |
| Coherencia y cohesión            | Mis textos tienen orden lógico y coherencia.              | 19       | 8        | 3        | 0        | 0        |
| Uso del lenguaje                 | Uso vocabulario adecuado y variado.                       | 13       | 12       | 5        | 0        | 0        |
| Adecuación al contexto           | Adapto mi escritura según tema y destinatario.            | 9        | 15       | 6        | 0        | 0        |
| Expresión oral y escrita         | Me comunico mejor al hablar y escribir.                   | 17       | 10       | 3        | 0        | 0        |
| <b>Evaluativa-Reflexiva</b>      |   |          |          |          |          |          |
| Interacción comunicativa         | Escucho y comento ideas de mis compañeros.                | 8        | 14       | 7        | 1        | 0        |
| Autoevaluación                   | Reviso mis escritos para mejorar.                         | 18       | 11       | 1        | 0        | 0        |
| Coevaluación                     | Uso sugerencias de mis compañeros para mejorar.           | 11       | 11       | 7        | 1        | 0        |
| Retroalimentación docente        | Las observaciones del profesor mejoran mi escritura.      | 9        | 11       | 10       | 0        | 0        |
| Meta cognición                   | Reflexiono sobre cómo y por qué escribo.                  | 15       | 10       | 5        | 0        | 0        |
| Progreso personal                | He mejorado mi forma de escribir y comunicarme.           | 13       | 12       | 5        | 0        | 0        |

*Fuente.* Elaboración propia

Con base en los resultados obtenidos se desarrolló un análisis que toma en cuenta el porcentaje de ocurrencia en cada una de las dimensiones desarrolladas. Al final, se toma como referencia el nivel positivo (niveles 5 “muy de acuerdo” y el nivel 4 “de acuerdo”) con el fin de comprender estadísticamente el impacto de la estrategia didáctica en el fortalecimiento de

habilidades comunicativas en la escritura creativa y el pensamiento crítico. Ver siguiente tabla 21.

**Tabla 21**

*Representación Gráfica Porcentual de la Percepción Estudiantil Sobre la Estrategia Didáctica*

| Dimensión                      | %5   | %4   | %3   | %2  | %1 | % Positivo (4-5) |
|--------------------------------|------|------|------|-----|----|------------------|
| Pensamiento original           | 66,7 | 33,3 | 0    | 0   | 0  | 100              |
| Imaginación y creatividad      | 36,7 | 53,3 | 10   | 0   | 0  | 90               |
| Solución creativa de problemas | 20   | 63,3 | 13,3 | 3,3 | 0  | 83,3             |
| Reflexión crítica              | 26,7 | 50   | 23,3 | 0   | 0  | 76,7             |
| Autonomía creativa             | 56,7 | 23,3 | 20   | 0   | 0  | 80               |
| Coherencia y cohesión          | 63,3 | 26,7 | 10   | 0   | 0  | 90               |
| Uso del lenguaje               | 43,3 | 40   | 16,7 | 0   | 0  | 83,3             |
| Adecuación al contexto         | 30   | 50   | 20   | 0   | 0  | 80               |
| Expresión oral y escrita       | 56,7 | 33,3 | 10   | 0   | 0  | 90               |
| Interacción comunicativa       | 26,7 | 46,7 | 23,3 | 3,3 | 0  | 73,3             |
| Autoevaluación                 | 60   | 36,7 | 3,3  | 0   | 0  | 96,7             |
| Coevaluación                   | 36,7 | 36,7 | 23,3 | 3,3 | 0  | 73,3             |
| Retroalimentación docente      | 30   | 36,7 | 33,3 | 0   | 0  | 66,7             |
| Metacognición                  | 50   | 33,3 | 16,7 | 0   | 0  | 83,3             |
| Progreso personal              | 43,3 | 40   | 16,7 | 0   | 0  | 83,3             |

*Fuente.* Elaboración propia.

Los resultados evidencian una valoración mayoritariamente positiva de la estrategia pedagógica implementada. En la mayoría de los ítems, más del 80% de los estudiantes seleccionó las opciones “de acuerdo” (4) o “totalmente de acuerdo” (5), lo que indica una percepción favorable frente al desarrollo de sus habilidades.

En relación con el pensamiento original, el 100% de los estudiantes manifestó sentirse capaz de expresar ideas propias, lo que posiciona esta dimensión como una de las fortalezas más consolidadas del proceso formativo. De manera similar, la coherencia y cohesión textual y la expresión oral y escrita presentan resultados sobresalientes, con más del 90% de respuestas

positivas, lo cual sugiere un impacto significativo de la estrategia en la calidad comunicativa de los estudiantes.

Las dimensiones relacionadas con la autonomía creativa y la seguridad para expresarse también obtuvieron resultados altamente favorables, destacando que más de la mitad de los estudiantes eligió la puntuación máxima. Esto permite inferir que el entorno de aprendizaje es percibido como seguro, respetuoso y propicio para la experimentación, aspecto clave en los procesos de escritura creativa.

Por otro lado, se identifican áreas con mayor dispersión, particularmente en la reflexión crítica, la interacción comunicativa, la coevaluación y la retroalimentación docente. En estos ítems se observa un porcentaje significativo de respuestas neutras (3), lo que indica que, si bien la percepción general es positiva, aún existen oportunidades de mejora. En especial, la retroalimentación docente se configura como el aspecto más crítico, al concentrar la mayor proporción de respuestas neutras, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer la claridad, frecuencia o estrategias de devolución pedagógica.

Finalmente, el ítem relacionado con el progreso personal confirma la eficacia global de la estrategia, dado que más del 80% de los estudiantes percibe una mejora en su forma de escribir y comunicarse. Este resultado, junto con los altos niveles de autoevaluación y meta-cognición, evidencia no solo avances en habilidades lingüísticas, sino también en la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

## Discusión de los resultados

En el siguiente apartado se presentará la discusión de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de una estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas en la escritura a la luz de investigaciones desarrolladas sobre el tema. Es de anotar que dicho análisis teórico, pedagógico y didáctico será abordado de forma secuencial tomando como punto de referencia los objetivos de investigación propuestos en el presente proyecto. Lo anterior permitirá establecer los alcances nacionales e internacionales que de la intervención realizada en términos pedagógicos, teóricos y didácticos.

Ahora bien, el primer objetivo de investigación giró alrededor de diagnosticar las habilidades y dificultades presentes en estudiantes de grado séptimo en la producción textual con el fin de desarrollar una estrategia pedagógica que potencie sus habilidades comunicativas, creativas y el pensamiento crítico. Así, se obtuvo que un 79% de los estudiantes se encontró en un nivel bajo (necesita mejorar) en el desempeño general del taller. Este resultado se halló a partir del análisis de tres diferentes vertientes, a saber: en primer lugar, tomando en consideración “la producción escrita”, los estudiantes presentaron dificultades para componer un texto legible que integre mecanismos de coherencia (tanto “global” integrando una unidad temática durante todo el escrito; como “local” integrando conexiones lógicas entre las palabras en un texto) y cohesión textual (retomando la postura de Anglés et al (2001) quien aduce que “diremos que un texto es coherente cuando muestra una relación de conexión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el contexto, incluyendo la intención comunicativa del hablante” (p. 45). De esto se sigue que 50% de los estudiantes se situaron en un nivel bajo con relación a la coherencia escritural y un 55% se encontraron en el mismo nivel respecto a la cohesión textual.

Con lo anterior, los resultados obtenidos coinciden con un estudio reciente desarrollado por la UNESCO en Colombia durante el año 2019 llamado *Reporte nacional de resultados de escritura*. Dicha investigación evaluó las habilidades comunicativas en la escritura en estudiantes de tercero y sexto grado en instituciones públicas del país. En este sentido, respecto a los resultados obtenidos en el grado sexto se halló que más de la mitad de los estudiantes evaluados se situó en un nivel bajo en términos de producir textos cohesionados. Así, se afirma que:

En la escritura de la carta a una autoridad, un 40.8 % de los estudiantes de Colombia escriben el texto de manera cohesiva, pues se mantienen los referentes y no se omiten palabras como verbos y sujetos (categorías 3 y 4 de la rúbrica) (UNESCO, 2022, p. 43).

De manera similar, se obtuvo que los estudiantes tuvieron dificultades para el desarrollo coherente de un texto en la medida en que se presentaron textos con distintos temas que hacían difícil al lector comprender la globalidad del texto. Estos resultados, comparados con el taller diagnóstico realizado en esta investigación permiten constatar falencias de aprendizaje latentes en estudiantes que están iniciado la básica secundaria. Así, es menester el desarrollo de distintas estrategias que permitan mejorar habilidades comunicativas en la escritura de estudiantes de básica secundaria con el fin de formar jóvenes capaces de transmitir sus ideas de manera diáfana y acertada.

Por otro lado, el segundo objetivo de investigación giro alrededor de implementar una estrategia didáctica enfocada en la escritura creativa con el fin de fortalecer los procesos de producción textual y pensamiento crítico en los estudiantes de 7° grado del Colegio Gonzalo Arango. El diseño y la implementación de la estrategia didáctica permitió brindar herramientas a los estudiantes para la creación de textos creativos, claros y legibles (coherentes y cohesivos), y con perspectiva crítica. De esto se sigue que un 63% de los estudiantes obtuvieron un puntaje sobresaliente y un 34% suficiente en sus creaciones. Esto permitió constatar la efectividad de la

estrategia didáctica para fortalecer habilidades comunicativas en la escritura en estudiantes de séptimo grado por medio de una serie de talleres, ejercicios en grupo, actividades mediadas por las tecnologías de la información (TIC), entre otros artificios didácticos.

Estos resultados son comparables con la tesis de maestría desarrollada en el año 2024 titulada *la escritura creativa un pretexto para promover la producción textual escrita*. Esta investigación se adelantó en el grado cuarto de primaria del colegio público en Bogotá Florentino González IED y nació a partir de identificar distintas problemáticas en los estudiantes, a saber: falta de motivación por la escritura, escritura mecánica con dificultades para componer textos coherentes y cohesionados. En consecuencia, la investigadora diseñó una secuencia didáctica basado en el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1981) con ánimos de mejorar las anteriores debilidades a través de la escritura creativa. Se obtuvo, pues, que la ejecución de la secuencia didáctica permitió alcanzar los siguientes resultados:

El ejercicio de evaluación se realizó durante todo el proceso de intervención, permitiendo valorar la utilidad pedagógica de las estrategias empleadas en cada una de las sesiones, apreciando el proceso de aprendizaje de cada estudiante, su progreso en el proceso de producción a lo largo de cada actividad, así como su participación en los trabajos grupales y qué se debe modificar en el proceso de enseñanza (Rodríguez, L.M. 2024, p. 54).

La alusión al anterior trabajo de grado permite reiterar la efectividad de la escritura creativa como vehículo para el fortalecimiento de habilidades escriturales a través de una serie de ejercicios concatenados que permitan la escritura, revisión, corrección y reescritura. No obstante, esta investigación careció de actividades intermedias que permitieran brindar herramientas claras y precisas para el desarrollo de los escritos de los estudiantes. Estas actividades o talleres sirven como un espacio de reconocimiento o refuerzo de, por ejemplo, mecanismos de cohesión textual,

estrategias para impulsar la creatividad en la escritura o el trabajo colaborativo como un pilar no solo para compartir ideas, sino para generar un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Finalmente, el tercer y último objetivo específico de investigación propuso evaluar el desarrollo de competencias para la producción textual a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica centradas en la escritura creativa y el pensamiento crítico en estudiantes de 7º grado del Colegio Gonzalo Arango. De ahí, se realizó una encuesta cuyo propósito era medir el impacto de la estrategia didáctica desarrollada en potenciar habilidades comunicativas a través de la escritura creativa y el pensamiento crítico. Los resultados mostraron un nivel de satisfacción alto en cada una de las dimensiones, a saber: respecto a la dimensión crítico creativa 100% de los estudiantes aseguraron haber desarrollado herramientas que les permitían expresar su imaginación a través de la palabra escritas. Por otro lado, en la dimensión comunicativa-lingüística y la evaluativa- reflexiva un 80% de los educandos manifestaron reconocer distintas estrategias que posibilitan reconocer la escritura como un proceso gradual de planeación, revisión y edición. Además, los resultados resaltan el progreso en las competencias lingüísticas para desarrollar textos coherentes y cohesionados.

Los anteriores resultados se contrastan con la tesis de maestría desarrollada en el año 2023 en Ecuador titulada *La escritura creativa como estrategia didáctica para fortalecer la competencia de escritura en los estudiantes de 9no año de Educación General Básica del Colegio “Andrés Bello” en el año 2021-2022*. Este proyecto tuvo como meta “Analizar la escritura creativa como estrategia didáctica para fortalecer la competencia de escritura en los estudiantes de 9no año” (Tituaña, A., 2023, p. 12). De este modo, se adelantó un proyecto pedagógico que partió de identificar dificultades relacionadas con la producción escritura en estudiantes de noveno grado y finalizó en un proyecto pedagógico llamado “nosotros nos

expresamos” cuyo eje central estuvo en la escritura creativa como herramienta para mejoramiento de las falencias encontradas. Además, estuvo compuesto por una serie de cinco sesiones en donde se reconoció la escritura creativa como una herramienta que permite no solo la expresión individual, sino también como un ejercicio de mejoramiento la producción textual.

El documento citado retoma la metodología “Tics tac” (Tituaña, A., 2023, p. 89) para el desarrollo pedagógico de la estrategia didáctica. Dicha metodología, establece una serie de momentos necesarios para la producción de un texto creativo: a saber: la preparación; la incubación; la iluminación; y la verificación. Es una suerte de partir de la adquisición de conocimientos para la creación de textos creativos; se aborda un problema y se consideran posibilidades creativas de solución; y finaliza con la verificación y evaluación de la propuesta. Es de agregar que el proyecto plantea la verificación mediante la creación de una narración escrita que dé cuenta de cada uno de los pasos propuestos.

Finalmente, la investigación formula un cuestionario de satisfacción compuesto por quince preguntas (15) orientadas a medir la percepción de los estudiantes en la importancia de la escritura creativa para los estudiantes; establecer los hábitos lectores y preferencias literarias; y el futuro uso que se dará a la escritura creativa. En consecuencia, dentro de los resultados obtenidos se puede resaltar que la mayoría de los estudiantes (100%) consideraron valiosa la escritura creativa en la vida cotidiana y en la academia. De la misma manera, buena parte de los aprendices consideraron la escritura creativa como una herramienta para adquirir y potenciar el léxico.

Como se ve, la investigación antes descrita plantea una mirada global del fortalecimiento de habilidades en la producción de textos a través de la escritura creativa. Esto ocurre en la medida en que se plantea una serie de talleres para mejorar deficiencias encontradas en la

población objetivo y se plantea una encuesta para valorar el impacto de la escritura creativa en la vida del estudiante. Caso diferente ocurre en la investigación expuesta en este documento por cuanto se plantea una estrategia didáctica para el mejoramiento de las habilidades comunicativas en la escritura a través de textos creativos y críticos y, finalmente, se establece una encuesta que permitió ver el avance o retroceso en los estudiantes. De esto se sigue que resulta beneficioso, que, a partir de una intervención pedagógica con objeto de mejorar habilidades en la creación escrita, se valore el grado de mejoría percibida con el fin de reformular la estrategia didáctica implementada o promoverla y expandirla.

## Conclusiones

Llegados hasta este punto, es posible sentar una serie de consideraciones finales a manera de conclusión. Así, en primer lugar, fue posible diagnosticar las competencias y dificultades presentes en estudiantes de grado séptimo en la producción textual con el fin de desarrollar una estrategia pedagógica que fortalezca sus habilidades comunicativas, creativas y el pensamiento crítico. Dicha medición preliminar permitió entrever un nivel bajo en las habilidades comunicativas para la producción de textos escritos legibles en términos de coherencia y cohesión y que pudieran vincular aspectos creativos y críticos. De la misma manera, fue posible diseñar una estrategia didáctica llamada “Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura y el pensamiento crítico”. Este artificio pedagógico estuvo dividido en talleres (cada uno compuesto por distintas sesiones) y tuvo como objeto fortalecer las dificultades evidenciadas en la etapa diagnóstica.

En segundo lugar, es posible colegir que se implementó se forma efectiva la estrategia didáctica enfocada en la escritura creativa con el fin de fortalecer los procesos de producción textual y pensamiento crítico en los estudiantes de séptimo grado del Colegio Gonzalo Arango. Se pudo constatar que los estudiantes mejoraron gradualmente su forma de expresión escrita; incluyeron elementos que permitían la cohesión (marcadores textuales, signos de puntuación, conectores) y la coherencia global de sus escritos; y fueron conscientes de su propio proceso de escritura (planeación, escritura, revisión y edición). Por otro lado, se reconoció la escritura creativa como un dispositivo que permite reforzar competencias para la producción textual a partir de la liberación de la imaginación, la creación de mundos posibles y la expresión individual de los educandos sin restricciones. Además, se reconoció y potenció el pensamiento crítico no solo como la capacidad de analizar, reflexionar y evaluar situaciones problema de los

individuos; sino también como un espacio en donde se pueden proponer soluciones a problemáticas que tocan a los estudiantes.

Con lo anterior, es posible acuñar que la estrategia pedagógica resultó en un ejercicio de aprendizaje significativo por cuanto conjugó la escritura creativa, la liberación de la imaginación a través de la escritura; y el pensamiento crítico enfocado al cuidado de la vida, es decir, la reflexión y análisis de cuestiones que afectan a los educandos como el matoneo, violencia, la contaminación ambiental. De esta forma, los estudiantes fortalecieron sus habilidades comunicativas en la escritura progresivamente en el transcurso de las sesiones por medio de un ejercicio de creación de un cuento creativo, original, imaginativo; y que problematice situaciones que aquejan a los aprendices.

En tercer lugar, se evaluó el desarrollo de competencias para la producción textual a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica centrada en la escritura creativa y el pensamiento crítico a través de una encuesta tipo Likert. Este método evaluativo permitió constatar que los estudiantes profundizaron y potenciaron sus habilidades para la producción de textos coherentes y cohesivos. Asimismo, la mayoría de los estudiantes aseguraron haber reconocido la escritura creativa como un ámbito que les permite liberar su imaginación y que puede ser tomada de manera crítica en términos de polemizar y evaluar soluciones a situaciones que les aquejan.

Con todo, es posible aducir que el objetivo general de investigación fue alcanzado en tanto se analizó, comprobó y evaluó la manera en que la estrategia didáctica para la producción textual, orientada a la escritura creativa de cuentos ficticiales diseñada y contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y las competencias comunicativas en estudiantes de séptimo grado del colegio Gonzalo Arango. Esto particularmente tiene

implicaciones prácticas y pedagógicas para las ciencias de la educación por cuanto se erige como una alternativa valiosa para disminuir los indicadores de deficiencia en la producción escrita demostrada en colegios públicos. Más aun, significa transformar el aula de clase en un espacio de creación escrita, de liberación de la imaginación con conciencia crítica.

Vale la pena aducir que la enseñanza del español y la literatura, concebida como desde un ámbito creativo y crítico, deja de ser un compendio de contenidos abstractos y alejados a la realidad del estudiante. Por el contrario, significa un ambiente de aprendizaje que permite a los educandos desarrollar su subjetividad de manera creativa, dejar volar su imaginación de acuerdo a sus vivencias, preferencias y propósitos. Igualmente, el aula de clase, así concebida, erige sujetos críticos capaces de dar respuesta a problemáticas sociales y/o ambientales que les afectan a través de creaciones artísticas. La lengua escrita, así vista, es un vehículo que, si bien responde a unos parámetros de formales para su abstracción (coherencia y cohesión). resulta ser un espacio en donde los estudiantes desarrollan su interioridad y su capacidad crítica y original.

Por último, esta investigación abre expectativas hacia el futuro sobre la incidencia de otras tipologías textuales para el desarrollo de habilidades comunicativas en la escritura. Así, entre los géneros literarios que podrían ser medio para tales propósitos se encuentran el género lírico como el poema, la canción; géneros narrativos como la novela, la fábula o la leyenda; o el género dramático, como la tragedia o la comedia. Es claro que la elección de determinada tipología textual obedece a contexto social y a la población por cuanto su elección necesita coincidir con las preferencias de los estudiantes con miras a un aprendizaje significativo.

### Referencias Bibliográficas

- Aguilar, V. M. (2020). *Escritura Creativa Para Activar La Mente*. Digitalbooks.  
<https://reader.digitalbooks.pro/book/preview/135277/>
- Alessandroni, N. (2017). *Imaginación, Creatividad Y Fantasía En Lev S. Vygotski: Una Aproximación A Su Enfoque Sociocultural*. *Actualidades En Psicología*, 45-60.  
<https://www.redalyc.org/journal/1332/133255010005/html/>.
- Amador, M. D. (2018). *Textos Sobre Escritura Creativa. El Origen De Una Disciplina*. Tropelias, 381-402. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/es/article/view/2584>
- Andrés, A. L. (2009). *Escritura Creativa*. Secretaria General Técnica.  
[https://www.academia.edu/4561933/la\\_escritura\\_creativa](https://www.academia.edu/4561933/la_escritura_creativa)
- Anglés, E. A., Cros, A., & Quintana, L. (2001). *Coherencia Textual Y Lectura*. Horsori.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=120808>
- Alvarez, M. (2006). Reseña de "Gramática de la fantasía" de Gianni Rodar. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 233-234. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070116.pdf>
- Avendaño, Y. K. (2023). *El Uso De La Narrativa Transmedia Como Estrategia Para Ayudar A Potenciar Las Habilidades De Lectoescritura, En Los Alumnos De Educación Secundaria*. [tesis de maestría, Universidad El Bosque] Repositorio unbosque.  
<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/cde85a7d-3422-46bd-a372-b31f29d57555/content>
- Ayala, A. C. (2020). *Estrategia Metodológica Para Desarrollar La Producción De Textos En Los Estudiantes Del Curso De Comunicación Escrita De Un Instituto De Educación*

- Superior De Lima*. [tesis de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola] Repositorio usil. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/ff4993dc-e9d7-45c5-9015-8f0f7c73b95b>
- Ayala, B. Y., & Bermúdez Cotrina, J. P. (2018). *Escritura Creativa En La Escuela*. Infancias Imágenes, 80-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992022>
- Bedoya, S. P., & Franco, F. (2020). *Español Y Práctica Textual Desde La Narrativa: “Una Estrategia Pedagógica Para Mejorar Las Competencias Lingüísticas En Castellano”*. Universidad De Sherbrooke.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064417.pdf>
- Cárcamo, G. M. (2020). *Producción De Textos Narrativos Y Expositivos Empleando El Modelo Cognitivo De Composición Textual De Flower Y Hayes Con Estudiantes De 5° Y 6° Año Básico De La Escuela Escuadrón De Coronel*. [tesis de maestría, Universidad Del Desarrollo] Repositorio udd. <https://repositorio.udd.cl/items/aafe88a6-f397-403a-96dd-f38aaffdf609>
- Carrillo, M. R., Silva, E., & Zipa, J. C. (2020). *El Texto Narrativo Como Recurso Didáctico Y Pedagógico Para Fortalecer El Proceso De Comprensión Lectora Y Producción Textual, En Niños Del Grado Tercero En La Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, En Bogotá, D.C.* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa De Colombia] Repositorio ucc. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/5bea617e-6499-4e54-9a34-8465b13c5826>

Cassany, D. (1996). *La Cocina De La Escritura*. Empuries.

<https://lalecturayelvuelo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/leccc3b3n-magistral-pp.-19-35-en-la-cocina-de-la-escritura-cassany.pdf>

Cassany, D. (2000). *Describir El Escribir*. Titivillus.

[https://www.upf.edu/web/daniel\\_cassany/describir-el-escribir](https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/describir-el-escribir)

Chalacán, J. M., & Zapata, M. L. (2019). *De Aventuras, Travesuras e Historias Está Llena mi*

*Vida: Una Secuencia Didáctica Para la Producción de Textos Narrativos*

*(Autobiografía) Con Estudiantes De Grado Quinto De La Institución Educativa El*

*Dorado De La Ciudad De Pereira*. [tesis de maestría, Universidad Tecnológica De

Pereira] Repositorio utp. [https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/dcd34cc8-](https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/dcd34cc8-4af4-43c3-87ff-c326475ff732)

[4af4-43c3-87ff-c326475ff732](https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/dcd34cc8-4af4-43c3-87ff-c326475ff732)

Enrique, A., & Barrio, E. (2018). *Guía Para Implementar El Método de Estudio de Caso en*

*Proyectos de Investigación*. Universidad Autónoma De Barcelona, 1-12.

[https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare\\_a2018p159.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf)

Estévez, M. G. (2022). *Teoría Psicogenética De Jean Piaget. Aportes Para Comprender Al Niño*

*De Hoy Que Será El Adulto Del Mañana*. Cuadernos De Psicología Y Psicopedagogía.

[https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADa-](https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADa-psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf)

[psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf](https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADa-psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf)

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). *Estrategias Didácticas.*

*Transversales en la Educación Secundaria: una revisión Bibliográfica*. Trama Impresores

S.A. p, 246-263.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9842472.pdf>

Flowers, L., & Hayes, J. (2000). *Textos En Contexto*. Asociación Internacional De Lectura.

[https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)

Gil, T. G. (2009). *Flexibilidad y Reflexividad en el Arte de Investigación Cualitativa*. Index De Enfermería, 121-125.

[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962009000200012](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000200012)

González, J. P. (2019). *La Escritura En La Formación Docente*. Revista De Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales.

<https://www.redalyc.org/pdf/652/65200605.pdf>

Graves, D. (2002). *Didáctica De La Escritura*. Ediciones Morata.

<https://es.scribd.com/document/367969866/Didactica-de-la-escritura-Donald-H-Graves-pdf>

GRUPO BANCO MUNDIAL. (2020). Impactos de la crisis del COVID 19 en la educacion y respuestas de política en Colombia. *BANCO MUNDIAL*, 1-66.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461641598291954248/pdf/Impactos-de-la-Crisis-del-Covid-19-en-la-Educacion-y-Respuestas-de-Politica-en-Colombia.pdf>

Lerner, D. (2003). *Leer Y Escribir En La Escuela*. Secretaría De Educación Pública.

[https://www.escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner..pdf](https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner..pdf)

Louwerse, M. M. (2004). *Un Modelo Conciso De Cohesión En El Texto Y Coherencia En La Comprensión*. Universidad De Memphis.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342004005600004](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600004)

- Martínez, L. (2007). *La Observación Y El Diario De Campo En La Definición De Un Tema De Investigación*. Investigación: Experiencias Y Herramientas, 74-80.  
[https://aulaweb.unicesar.edu.co/pluginfile.php/691525/mod\\_folder/content/0/Unidad%203/Complementaria%202%20La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf?forcedownload=1](https://aulaweb.unicesar.edu.co/pluginfile.php/691525/mod_folder/content/0/Unidad%203/Complementaria%202%20La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf?forcedownload=1)
- Mackay, R., Franco, D. E., & Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.  
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Matas, A. (2018). *Diseño Del Formato De Escalas Tipo Likert: Un Estado De La Cuestión*. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 38-47.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038)
- MEN. (2016). *Derechos Básicos De Aprendizaje*. Colombia Aprende, 1-56.  
<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- MEN. (2010). *Estándares Básicos De Competencias En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Y Ciudadanas*. Ministerio De Educación Nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Moral, R. (2022). *El Abc De La Escritura Creativa*. Bonum.  
[https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789876674171\\_A48330089/preview-9789876674171\\_A48330089.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789876674171_A48330089/preview-9789876674171_A48330089.pdf)

- Olivia, S., García, L. M., & Rodríguez, A. M. (2021). *Del Hipotexto A La Intertextualidad, Herramientas Para La Producción Textual*. Universidad Gran Colombia.  
<https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/abc91d63-5c61-4826-92cd-0d5cd4561156/content>
- Orrantia, M. (2022). *La Escritura Creativa En Colombia*. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 287-301.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5037/503750729014.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019 – Colombia*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380957>
- Perassi, Z. (2016). Stake, Robert E. (2010). *Investigación Cualitativa: El Estudio De Cómo Funcionan Las Cosas*. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 152-154.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4486>
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 75-86.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927035.pdf>
- Robles-Ochoa, M. A., & Samaniego-Rivadeneira, M. C. (2024). *El Desarrollo de la Escritura Creativa a través de la Redacción de Cuentos en los Estudiantes del Tercer Año de Educación General Básica Elemental Egbe*. Digital Publisher Ceit, 904-921.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9657222.pdf>

- Robles, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24.  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Rodriguez, I. M. (2009). *Escritura Creativa. Aplicación De Las Técnicas De Gianni Rodari*. *Educere*, 83-87.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Rodríguez, J. (2007). *Guía de Elaboración de Diagnósticos*. Cauqueva, 1-12.  
<https://www.udocz.com/apuntes/717017/guia-de-diagnostico>
- Rodríguez, L.M. (2024) *La escritura creativa un pretexto para promover la producción textual escrita* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia] Repositorio bdigital.  
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c8d797e3-932f-4468-8e24-01192453b1eb/content>
- Rodriguez, L. P. (2019). *Propuesta para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Español en Grado Primero de Primaria*. [tesis de maestría, Universidad Nacional De Colombia] Repositorio unal. <https://repositorio.unal.edu.co/items/fc48d172-e514-4bba-86ce-95ab081295ec>
- Rodríguez, R. D., Leyva, N. A., Fernandez, G., & Tarrillo, M. A. (2023). *Estrategias Creativas Para la Producción de Textos en Estudiantes de Primaria*. *Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 289-296.  
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/421>

Sampieri, R. (2014). *Metodología De La Investigación*. Interamericana Editores, S.A. De C.V.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología De La Investigación*. McGraw-Hill.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Sarmiento, D., Mena, D., & Hoyos, P. (2021). Fortalecimiento de la escritura narrativa en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Mercedes Ábrego de Montería a partir de una unidad didáctica en Mil Aulas siguiendo un modelo constructivista – conectivo. [tesis de maestría, Universidad de Cartagena] repositorio unicartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/db9e1b66-4a41-4ec1-b7ff-a0dd65043a62/content>

Tituaña, M. (2023). La escritura creativa como estrategia didáctica para fortalecer la competencia de escritura en los estudiantes de 9no año de Educación General Básica del Colegio “Andrés Bello” en el año 2021-2022. [Trabajo de titulación - Opción: Proyecto de investigación presentado para obtener el grado académico de Magister en Lingüística y Literatura]. UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/2c7d05aa-8942-4e67-a49c-213adc6b6ae4>

## Apéndice

### Apéndice A

*Evidencia Taller Diagnóstico de competencias en la escritura, creatividad y el pensamiento crítico*

### Estudiante 3

Marix era un pequeño marcianito del planeta Marte que vagaba por las infinidades del universo. Se encontraba muy solo porque nadie más le había acompañado en su aventura. Había pensado que pronto encontraría alguien con quien saltar en los anillos de Saturno y visitar las tres lunas de Júpiter. Se encontraba ya en las proximidades de Alfa Centauri, cuando vio una pequeña nave parecida a la suya. Intentó enviarles un mensaje por radio, pero lo único que obtuvo fue un mensaje ininteligible. Así que decidió seguirles. Durante días y días estuvo siguiendo la nave a lo largo de la galaxia recibiendo mensajes raros en su radio. Llegaron a un planeta que tenía grandes masas de líquido rosado a su alrededor y la nave aterrizó cerca de una de ellas.

Marix se puso rápidamente su traje espacial y corrió para salir de su nave. Se encontró rápidamente rodeado de un montón de bichitos que hablaban un idioma que él no entendía. Por suerte, uno de ellos trajo un aparato que cuando encendió traducía todas las lenguas de la galaxia.

El sabio que tenía el aparato, le explicó que cuando él era joven había recorrido la galaxia para crear un diccionario de todos los idiomas y que estaba preparando otra expedición, pero que él ya era muy anciano para emprender tan arduo viaje, y le preguntó si él quería seguir con su tarea. Marix le contestó que llevaba años viajando y que quería encontrar un amigo con el que jugar porque estaba muy aburrido. El sabio le dijo que no habría problema, y que en cuanto encontrase a alguien retomarían la expedición. A los pocos días el sabio volvió a buscar a Marix y le dijo que había encontrado quien le acompañase. Marix no se lo podía creer, era la criatura más bonita del universo. Y juntos emprendieron el viaje para recuperar todas las lenguas de la galaxia.

¿Qué título le pondrías al cuento?

Marix el extraterrestre lingüístico.

¿Qué le pasó a Matrix? ¿Qué impacto tendría la historia de Marix en el contexto colombiano?

Marix era un marciano muy solitario en sus aventuras espaciales, el cual encuentra una nave parecida a la suya, así que la sigue hasta su destino. Entonces allí otro alien le da la misión de traducir todas las lenguas del universo, y a cambio le da un compañero.

¿Qué situaciones creativas ves en el cuento?

Un marciano sin amigos llega a un planeta nuevo y literalmente al momento de aterrizar ya le dieron trabajo.

Crea un cuento creativo con las siguientes palabras (puedes añadir las que quieras)

Bogotá – colegio – Transmilenio – pasaje – amigos – enfado – aprender - idiomas

En un día normal en Bogotá un grupo de amigos estaba caminando dentro del Transmilenio por llegar rápido al colegio y no llegar tarde a las clases de idiomas (Español e Inglés). Uno estaba enojado porque no tenía dinero.

Fuente. Elaboración propia

[https://drive.google.com/file/d/1eoW3wpG1qBQqxC\\_b7na2FOnnxLQTUKtn/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1eoW3wpG1qBQqxC_b7na2FOnnxLQTUKtn/view?usp=sharing)

## Apéndice B

### Evidencia taller Promoción de la imaginación en procesos de escritura.

En este taller, tú y tus compañeros pondrán en práctica las estrategias de escritura creativa propuestas por Gianni Rodari. Lee cada apartado con cuidado O.O

1. Binomio fantástico

Escoge dos palabras que no tienen relación alguna (perro – maquina) y describe cómo podrían tener relación en un mundo imaginario.

Completar Baloncesto – Mariposa, Nosotras en un mundo imaginario lo haríamos que una Mariposa crea un deporte cogiendo una pelota en un ara y lo llamo baloncesto

2. Crea una situación hipotética siguiendo la pregunta ¿Qué pasaría si...?, luego describe el mundo imaginario que podría resultar de tu pregunta.

¿Qué pasaría si Maica es un superheroe?

Completar tendría poderes salvaria a gente volaria ect.

3. Escoge tres cuentos (películas) y describe cómo pueden tener alguna relación en una historia.

Ortografía la sirenita, Mulan, intensamente lo que pasaría es que se amaría rian las emociones de Ariel y Mulan se dedicaría de hombre para salvar a la sirenita de una bruja malada porque se los quiere cobrar porque no le pago para convertirse en humana Ariel

4. Crea dos palabras usando la técnica del prefijo arbitrario. Luego descríbelas.

dentologos Tele-boca, super-bongo, Teleboca es un canal de dentologos y superbongo es un bongo que hace más fuerte a la gente.

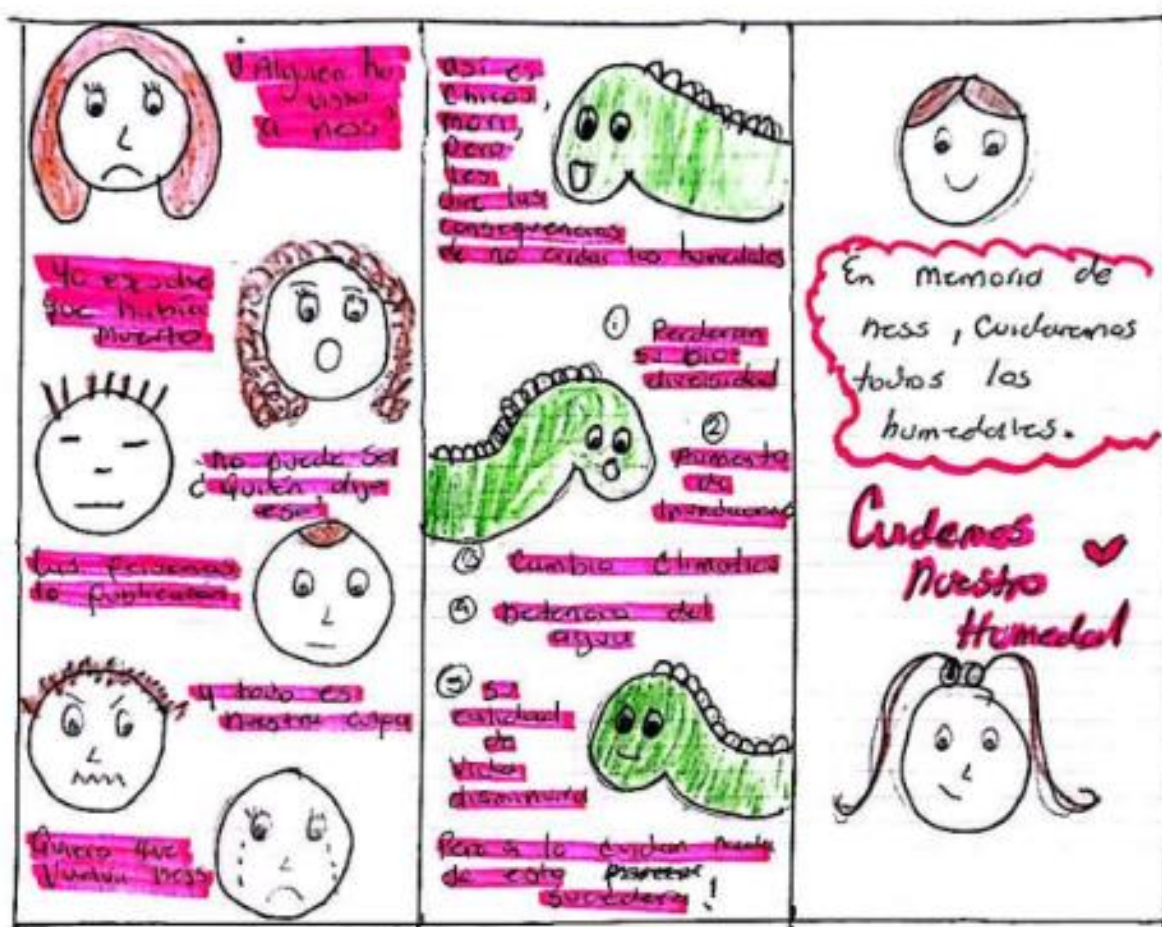
Estudiante 1

Fuente. Elaboración propia.

<https://drive.google.com/file/d/1niRwVBy9uzF0l6Vn5BhRPVYkob-nu5Oi/view?usp=sharing>

Apéndice C

Evidencia taller Reflexión sobre el cuidado de la vida

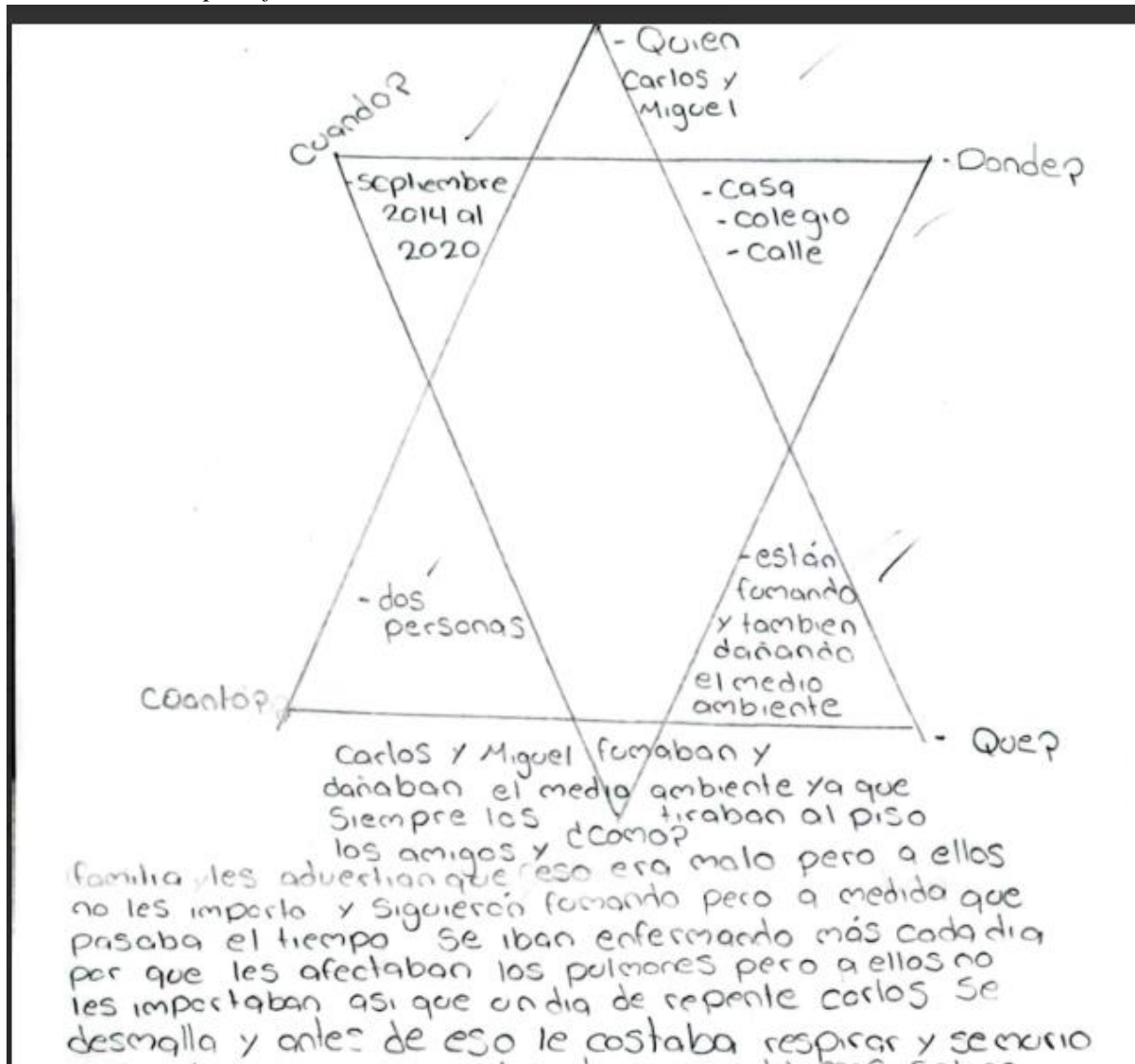


Estudiante 1 y 2.

Fuente. Elaboración propia. <https://drive.google.com/file/d/1NOnKhfK-zxTS2ASQFwD2QuX8CJSrI3pZ/view?usp=sharing>

## Apéndice D

Evidencia taller planificación del tema del cuento



Fuente. Elaboración propia. <https://drive.google.com/file/d/1eW3-LtgKqASBBjOmp1z-6huw53HcZRx/view?usp=sharing>

## Apéndice E

Evidencia taller: Hilando ideas para contar historias: el esquema del cuento

| Aspecto            | Propuesta                                     | Descripción   |
|--------------------|---|---|
| ¿Quiénes?          | Titi<br>Mamá<br>Hermana                       | Titi era un pollito que le gustaba comer pero no comía a montón, por no hacer ejercicio sobó un poco de peso, la mamá le gustaba hacer ejercicio, y la hermana es un poco perezosa. |
| ¿Dónde?            | En una granja al lado de una laguna           | Era en una granja donde la Señora Sandra tenía varios pollitos, tenía su granja muy bonita que a ella le gustaba pescar.  |
| ¿Cuándo?           | Fue el día Jueves en la tarde                 | Fue ese día ya que hasta ese día Titi se dio cuenta que estaba un poco gordito.   |
| ¿Qué?              | bajar de peso                                 | Titi, un pollito que está gordito para su edad va a bajar de peso.  |
| ¿Cuántos?          | 4 Personajes                                  | Está Titi, la mamá, la hermana y Sandra que solo es la dueña de la granja, y la mamá y la hermana están para darle apoyo a Titi para que se sintiera mejor.                         |
| ¿Cómo?             | Poner mucha dedicación                        | Ella se va a poner con dedicación y paciencia para bajar de peso y tener mucha fe y alegría.  |
| Cuidado de la vida | Tener amor propio, fe y dedicación, Paciencia | Es para motivarse y para sentir que nunca estás sola y tienes apoyo de las demás y que si te lo propones las cosas van a tener solución.  |

### Estudiante 2

Fuente. Elaboración propia. <https://drive.google.com/file/d/1k26NEZ19J45mSG-Z801yfoEvzz2Af8F1/view?usp=sharing>

## Apéndice F

Evidencia taller: Sumergirse en la escritura construyendo el inicio del cuento

Estudiante 1

Tipo de inicio: Había una vez.

Organizar las ideas

Había una vez, habían unos amigos que se llamaban  
 Lesebra y Probie. ellos vivían en la selva llama-  
 da o conocida 1660. Eso fue en la prehistoria  
 (Tiempo) ellos una vez iban caminando y cruzaron  
 los límites de un territorio. Ahí vivían unos tigres.  
 entonces los tigres vieron que se metieron en su  
 territorio y se alefaron ~~postieron~~ alefaron y salieron corriendo  
 para ver que estaba sucediendo. y resulta  
 que eran el par de amigos, no está en  
 su territorio y además no le pertenece.

Powered by  CamScanner

Fuente. Elaboración propia.

<https://drive.google.com/file/d/101VyOGWeX0vozsOLsYDHjQgtPZ0h7BqG/view?usp=sharing>

## Apéndice G

Evidencia taller Construyo mi voz como escritor escribir, revisar y corregir. Segundo borrador del cuento

Todo empieza con un chico llamado Alex. Él es recién graduado y está buscando un trabajo. No tiene familiares y a que los padres lo abandonaron cuando era muy pequeño, él es un omega debido a que le es más difícil vivir. Un omega es aquel que da vida existen diferentes omegas reservados, omegas dominantes etc.

- llegaré tarde a la entrevista y el colectivo aún no llega que agarré bien

Entonces correre es poco solo un ~~BR~~

Alex corre y de pronto se tropieza y empuja a alguien

- Disculme no me fijé por donde iba - O no pasa nada pero fijese para la proxima - c-claro.

En la mente de Alex: - Que hombre más lindo debí pedirle el numero o al menos pedir preguntado el nombre - no, un allegar tanto mejor me ayudo

cuando llegó a la oficina - buenas tardes vengo por una entrevista de trabajo - claro me registró su nombre y celular - claro mi nombre es Alex Hangers y mi celular es ~~\*\*\*\*~~, - bien espere en la sala de espera. - gracias.

mientras tanto esperaba y pensaba en el chico con el que se cruzó en la mañana, - Alex Hangers pase por favor - si... - bueno tarde

Ahora el dialogo. quien le dijo a quien. Por ejemplo: Maria le dijo a Pere - "desarrolla aspectos propuestos en el plan de escritura"

### Estudiante 1

Fuente. Elaboración propia.

<https://drive.google.com/file/d/1yZTnZRmp90xAltHrCvf3ls6gxCxK4uw6/view?usp=sharing>

## Apéndice H

Evidencia taller Construyo mi voz como escritor escribir, revisar y corregir. Versión final

1 1.7  
2 1.8  
3 1.8  
4 1.8  
5 1.8  
8.0

N: Allison Yessel Sanchez Carcedo  
T: Sin respeto por el medio ambiente

Buen trabajo

Hace un tiempo una familia que estaba conformada por Diego que es alto y amable, Tania que es muy graciosa, y Steven que es tímido y callado, fueron al parque de San Carlos a jugar y estar en familia. En un momento vieron a unas personas haciendo basura al piso así que ellos se enojaron porque no querían que el parque estuviera sucio, entonces pidieron que los recogieran, así que Diego les dijo:

- Tienen que recoger la basura, ellos le dijeron: no, luego los trabajadores del aseo lo recogerán, Diego se indignó y les dijo: Llámame al vigilante.
- Entonces cuando llegó el vigilante Diego le pidió que pusiera orden para que las personas respetaran los espacios públicos, mientras Tania y Steven trataron de que no se formara un conflicto entonces el vigilante les dijo:
- Por favor, recojan su basura y retírense del parque, si no pueden mantener las zonas y espacios limpios, entonces las personas le dijeron:
- Nos vamos a ir pero no recogeremos la basura, que la recojan las personas que hacen el aseo en el parque, para eso están.

Entonces tanto la familia como el vigilante se enojaron con ellos, así que los sacaron del parque, y pidieron que nadie más hiciera esto.

Entonces Diego pidió que se respetaran los espacios públicos ya que es mejor para todos mantenerlo limpio, e incluso a las personas que realizan el aseo al parque les quedaba más pesado; después de esto Diego y su familia siguieron haciendo sus actividades, y cuando se fueron dejaron el parque limpio.

Al Diego hacen esto siguió a el parque para ayudar a limpiar las zonas y ayudar a las personas que realizaban el aseo.

Allison Yessel Sanchez Carcedo

Estudiante 1


Fuente. Elaboración propia.

<https://drive.google.com/file/d/11SgUIY3hTqwWML0N97YdL364C5XOTBLE/view?usp=sharing>

## Apéndice I

### Formato de consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes

UNAD © 2020. Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en <http://sig.unad.edu.co>

|   |   |                                 |
|---|---|---------------------------------|
|  | <b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>   | <b>CÓDIGO:</b><br>F-11-1-5      |
|   | <b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE TRAVÉS DE TEXTOS CREATIVOS EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DEL COLEGIO GONZALO ARANGO</b> | <b>VERSIÓN:</b><br>0-23-04-2024 |
|   |   | <b>PÁGINAS:</b><br>Página 1     |

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: Colegio Gonzalo Arango - Jornada Tarde

Ciudad o Municipio: \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad, [ ] madre, [ ] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante

\_\_\_\_\_ identificado con documento numero \_\_\_\_\_ del grado 702, he sido informado(a) acerca de la estrategia didáctica "Jóvenes creadores: un espacio para potenciar la escritura, la imaginación y el pensamiento crítico" el cual consiste en 6 talleres divididos en distintas sesiones. Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación del estudiante, resueltas todas mis inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

1. El objetivo de los talleres es crear un cuento ficcional creativo por medio de fases con ánimos de mejorar habilidades escriturales y críticas.
2. La participación del estudiante en los talleres o los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares regulares, evaluaciones o calificaciones generales.
3. La participación del estudiante en los talleres no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
4. No habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de que no autoricemos su participación.
5. El material audiovisual (grabaciones y/o fotografías) registrado se utilizará únicamente para los propósitos pedagógicos y de evaluación interna del proyecto dentro del colegio Gonzalo Arango.
6. La institución educativa y el docente a cargo velarán por la protección de la imagen y el audio del estudiante, garantizando un uso responsable y ético de acuerdo con la normatividad vigente sobre protección de datos personales.

*Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria: DOY MI CONSENTIMIENTO para la participación del estudiante en las sesiones del proyecto.*

Firma del acudiente o representante legal

**Firma** \_\_\_\_\_

Cédula \_\_\_\_\_

Fuente. Elaboración propia. <https://drive.google.com/file/d/1IuQI70CP-bpET34SrFswajRV9P6G-bX2/view?usp=sharing>