

ESCRITURA CREATIVA DESDE NARRATIVAS TRANSMEDIA 1

Propuesta para promover la escritura creativa desde el contexto de las TIC y con las TIC, en estudiantes de educación media de una institución pública del municipio de Suaita, Santander-Colombia.

Autor: Luz Stella Mora Moreno

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en informática para la Educación

Directora

Ana Carmenza Buitrago Sanabria.

Magister en E-Learning

Co-director

Magister Jorge Winston Barbosa Chacón

Magister en Informática.

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ingenierías Fisicomecánicas

Escuela de Ingeniería de Sistema e Informática

Maestría en Informática para la Educación

Bucaramanga

2022

Dedicatoria

Primero que todo dedico este triunfo a Dios porque de seguro que existe un Ser Supremo en quien necesitamos creer que nos anima a seguir adelante y más cuando las cosas se tornan complicadas.

A mi hijo por el inmenso amor que le profeso y por su incondicional predilección para conmigo.

A mi madre por el amor que le tengo y por perdonar mi ausencia física alentándome para seguir adelante.

A mi esposo por su valiosa compañía y paciencia en los tiempos en que tuve que dedicarme completamente a esta labor de aprendizaje.

A mis hermanos y hermanas de quienes me alejé por mucho tiempo a pesar del gran cariño que les guardo.

A mis amigos por su ánimo constante para concluir este proyecto y por comprenderme cuando tuve que alejarme de ellos.

Y a mis estudiantes participantes porque me permitieron compartir saberes y aprender de ellos viviendo una transformadora experiencia.

Agradecimientos

De manera especial reconozco y agradezco la labor de mi director del proyecto profesor Magister Jorge Winston Barbosa Chacón por sus orientaciones cariñosas, por tanta bondad en sus enseñanzas, por atenderme de manera desmedida y en horarios inusuales, por hacerme ver el error para aprender de él, por su exigencia hacia mí, a la vez, por los valiosos aportes e ilustraciones que generosamente me brindó, por ser un excelente profesional y maravilloso ser humano que logra sembrar saberes por donde quiera que va.

A la profesora Magister Ana Carmenza Buitrago Sanabria por su gentileza al brindarme su respaldo y apoyo como directora cuando mi proceso lo requirió.

Al grupo de investigación GENTE por su apoyo.

A cada uno de los docentes tutores, de quienes aprendí y saqué gran provecho, porque de manera particular, cada uno aportó en mi formación.

A mis compañeros de la maestría quienes se solidarizaron conmigo en los momentos de dificultad.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos	3
Tabla de contenido.....	4
Índice de tablas.	5
Índice de gráficas.	6
Índice de ilustraciones.....	7
Índice de anexos.....	8
Resumen.....	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento y formulación del problema:.....	13
1.1. Análisis y formulación del problema	13
1.2. Justificación.....	17
2. Objetivos.....	20
2.1. Objetivo general:.....	20
2.2. Objetivos específicos:	20
3. Marco referencial	21
3.1. Antecedentes de investigación:.....	21
3.2. Marco teórico:	30
3.2.1. La escritura creativa.....	30
3.2.2. Las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento	32
3.2.3. Narrativas transmedia.....	34
3.2.4. La escritura creativa desde los estándares básicos de competencia en lenguaje.	36
4. Diseño metodológico	37
4.1. Contextualización de la investigación.....	37
4.2. Metodología.	40
5. Desarrollo del proceso de investigación acción.....	46
5.1. Plan de acción.....	46
5.1.1. Diagnóstico.....	46
5.1.2. Revisión documental.	63
5.1.3. Diseño de la intervención.	64

5.2. Acción- intervención.....	72
5.3. Observación de la intervención.....	74
5.3.1. Diario de la experiencia.....	75
5.3.2. Conversatorio con estudiantes.....	75
5.4. Reflexión.....	76
5.4.1. Reflexión 1. De la valoración del diario de campo del docente.....	76
5.4.2. Reflexión 2. De la valoración del conversatorio con estudiantes.....	78
5.4.3. Análisis cualitativo complementario.....	83
5.4.3. Reflexión 3. De la valoración de las Narrativas Transmedia.....	93
6. Evaluación final.....	96
7. Conclusiones.....	99
8. Sugerencias.....	101
Referencias bibliográficas.....	103
Anexos:.....	113

Índice de tablas.

Tabla 1. Antecedentes.....	22
Tabla 2. Fases-Etapas de la IA.....	42
Tabla 3. Categorías a priori para análisis.....	76
Tabla 4. Categorías a priori para análisis de conversatorios.....	79
Tabla 5. Desempeño previo y posterior a la intervención.....	98

Índice de gráficas.

Gráfica 1. Propósito comunicativo.	50
Gráfica 2. Cohesión.	51
Gráfica 3. Coherencia.	51
Gráfica 4. Unidad textual.	52
Gráfica 5. Creatividad e imaginación.	53
Gráfica 6. Comparativo entre propiedades.	54
Gráfica 7. Actitud: Escritura creativa.	55
Gráfica 8. Disposición para escribir.	55
Gráfica 9. Iniciativa de participación.	56
Gráfica 10. Actitudes frente a la tarea de escritura.	56
Gráfica 11. Actitud de apoyo del docente.	57
Gráfica 12. Preferencias en escritura creativa.	57
Gráfica 13. Referencia última producción escolar.	58
Gráfica 14. Referencia proyecto lector.	58
Gráfica 15. Actitudes trabajo en equipo.	59
Gráfica 16. Experiencia-creación de historias.	60
Gráfica 17. Herramientas tecnológicas.	60
Gráfica 18. Uso del móvil.	61
Gráfica 19. Redes sociales.	61
Gráfica 20. Narrativas transmedia.	62
Gráfica 21. Actitud de participación-NT.	62
Gráfica 22. Propuesta general.	68
Gráfica 23. Propuesta particular.	71
Gráfica 24. Componentes de escritura creativa.	77
Gráfica 25. TIC-Aprendizaje y conocimiento.	78
Gráfica 26. Efectividad de la herramienta.	84

Gráfica 27. Eficacia de la tecnología.	85
Gráfica 28. Conveniencia de la tecnología.	85
Gráfica 29. Superación de dificultades en escritura creativa.	85
Gráfica 30. Progreso en escritura creativa.	86
Gráfica 31. Trabajo en equipo.	87
Gráfica 32. Rol docente mediador-TIC.	87
Gráfica 33. Disposición en implementación de la tecnología.....	88
Gráfica 34. Producción de escritura creativa.	88
Gráfica 35. Rol participantes.	89
Gráfica 36. Relaciones entre categorías centrales.....	90
Gráfica 37. Red semántica-códigos-niveles-relaciones	90
Gráfica 38. Progreso en escritura creativa: definición-código-segmento.....	92
Gráfica 39. Desempeño inicial-desempeño final	97

Índice de ilustraciones.

Ilustración 1. Ciclo de la IA.....	42
------------------------------------	----

Índice de anexos.

Anexo A. Síntesis Proyecto lector escritor.	113
Anexo B. Diagnóstico individual participantes.	114
Anexo C. Prueba libre de escritura.	115
Anexo D. Formato web diagnóstico escritura creativa.	116
Anexo E. Formato web: escritura creativa-tecnología-redes-transmedia.	117
Anexo F. Consentimiento informado padres de familia-educandos.	118
Anexo G. Consentimiento informado rector.	119
Anexo H. Modelos mapas mentales.	120
Anexo I. Plantilla diseño Narrativas Transmedia.	121
Anexo J. Propuesta-taller-secuencias.	122
Anexo K. Fragmentos diario docente.	124
Anexo L. Reflexión subcategorías desde los roles (Diario docente-investigadora).	125
Anexo M. Reflexión competencias escriturales (Diario docente investigadora).	127
Anexo N. TIC para apoyar el conocimiento (Diario docente investigadora)	128
Anexo O. Fragmentos de conversatorios.	129
Anexo P. Reflexión Desde el desarrollo de la competencia literaria.	130
Anexo Q. Desde la intención comunicativa.	131
Anexo R. Oportunidades de la tecnología.	132
Anexo S. Fortalezas de la tecnología.	133
Anexo T. En torno a los roles.	134
Anexo U. Nube de palabras.	135
Anexo V. Códigos de primer nivel.	136
Anexo W. Presencia de códigos en los conversatorios.	137
Anexo X. Modelo valoración de una narrativa.	138
Anexo Y. Modelo de guión de narrativa (1)	139
Anexo Z. Ejemplo prueba final de escritura creativa.	140

Resumen

Título: Propuesta para promover la escritura creativa desde el contexto de las TIC y con las TIC, en estudiantes de educación media de una institución pública del municipio de Suaita, Santander-Colombia.

Autor: Luz Stella Mora Moreno**

Palabras claves: Escritura creativa, Narrativas Transmedia, TIC.

Descripción:

La presente investigación tuvo como eje central la escritura creativa como parte de los procesos formativos con la mediación tecnológica de las Narrativas Transmedia y se centró en promover la escritura creativa en el área de lengua castellana en estudiantes de educación media. Se diseñaron secuencias didácticas que mejoraron saberes previos favoreciendo a los participantes en el empoderamiento para alcanzar los objetivos. Se despertó la imaginación, la curiosidad, la innovación y el desarrollo del pensamiento creativo; se generó conciencia sobre la importancia del uso del móvil y herramientas de software desde la mediación tecnológica. La intervención se dio desde el contexto de las TIC y con las TIC, encaminada al desarrollo de habilidades de escritura creativa, con mediación pedagógica de las narrativas transmedia. Los resultados evidenciaron que romper esquemas fue una invitación para encausar a los participantes hacia la escritura creativa, puesto que: i) se les permitió usar celular, computador, internet y aplicaciones de softwares como facilitadoras del proceso; ii) Las Narrativas Transmedia contribuyeron al desarrollo de habilidades para la escritura creativa; iii) el uso del móvil se dio de manera racional, enriqueciendo sus historias; y iv) desde el trabajo colaborativo fue notorio el aporte a la historia conservando el hilo narrativo a través de los diferentes medios o plataformas; y v) también, se propiciaron espacios para creación colectiva desde ambientes remotos. Es posible concluir que los recursos informáticos favorecieron un ambiente benéfico para el desarrollo de habilidades para la escritura creativa y se evidenciaron algunos avances en las propiedades textuales de la escritura creativa. La tecnología aportó detalles dinamizadores a las narrativas, facilitaron la publicación en Tiktok, Facebook, YouTube y radio posibilitando la observación y apreciación de las narrativas transmedia generando una reacción positiva por una parte de la comunidad.

** Facultad de Ingenierías Fisicomecánicas. Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática. Directora: Magister en E-learning. Co-director Magister en Informática Jorge Winston Barbosa Chacón.

Abstract

Title: "Proposal to promote creative writing from the context of ICT and with ICT, in high school students of a public institution in the municipality of Suaita, Santander-Colombia"

Author: Luz Stella Mora Moreno**

Keywords: Creative writing, Transmedia Narratives, ICT.

Description:

The present investigation had as its central axis creative writing as part of the training processes with the technological mediation of Transmedia Narratives and focused on promoting creative writing in the area of Spanish language in high school students. Didactic sequences were designed that improved previous knowledge, favoring the participants in empowerment to achieve the objectives. Imagination, curiosity, innovation and the development of creative thinking were awakened; Awareness was raised about the importance of the use of mobile phones and software tools from technological mediation. The intervention took place from the context of ICTs and with ICTs, aimed at developing creative writing skills, with pedagogical mediation of transmedia narratives. The results showed that breaking schemes was an invitation to lead the participants towards creative writing, since: i) they were allowed to use cell phones, computers, the Internet and software applications as facilitators of the process; ii) Transmedia Narratives contributed to the development of skills for creative writing; iii) the use of mobile phones was rational, enriching their stories; and iv) from the collaborative work, the contribution to history was notorious, preserving the narrative thread through the different media or platforms; and v) also, spaces for collective creation from remote environments were fostered. It is possible to conclude that computer resources favored a beneficial environment for the development of creative writing skills and some advances in the textual properties of creative writing were evidenced. The technology provided dynamic details to the narratives, facilitated the publication on Tiktok, Facebook, YouTube and radio, making it possible to observe and appreciate the transmedia narratives, generating a positive reaction from part of the community.

** Faculty of Physicomechanical Engineering. School of Systems Engineering and Informatics. Director: Master in E-learning. Co-director Master in Computer Science Jorge Winston Barbosa Chacón

Introducción

Esta investigación, en el contexto de las TIC y con las TIC mediado por las narrativas transmedia, se adelantó con estudiantes de undécimo grado de un colegio de Suaita Santander-Colombia. El estudio surgió de la necesidad de fortalecer en ellos las habilidades de escritura creativa. En correspondencia, la apuesta investigativa se centró en dar respuesta a la siguiente pregunta *¿Cómo crear una propuesta didáctica, en el contexto de las TIC y con las TIC, que contribuya a formar y desarrollar habilidades de escritura creativa en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa del municipio de Suaita, Santander, Colombia?*

Desde este ámbito, el objetivo general se orientó hacia comprender cómo una propuesta didáctica que, en el contexto de las TIC y con las TIC, contribuye a favorecer habilidades de escritura creativa en estudiantes de grado undécimo. Para esto, se diseñaron secuencias didácticas en concordancia con el modelo pedagógico constructivista de la institución educativa de manera que se interrelacionaron lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar.

Dadas las ventajas de la Investigación Acción, esta se constituyó en el referente metodológico que permitió abordar la problemática; la información se acopió por medio de técnicas e instrumentos como la observación directa, el diario de campo del docente, conversatorios y la valoración de los productos entregables de los estudiantes; se concertó con los estudiantes la forma de trabajo en grupo, teniendo presente el disfrute que ello les genera y los avances que se pueden lograr con la presencia del trabajo colaborativo en favor de la consolidación de apuestas formativas.

En cuanto a los recursos tecnológicos se usó principalmente el móvil de acuerdo con el contexto tecnológico (disponibilidad y uso) de los participantes. La selección de aplicaciones estuvo a cargo de cada grupo de acuerdo a sus preferencias, la acción (intervención) estuvo

mediada por el desarrollo de narrativas transmedia y, al finalizar, los estudiantes crearon publicaron y expandieron su historias a través de diferentes medios y plataformas generando reacciones en usuarios consumidores, que se fueron transformando en prosumidores.

El presente informe se encuentra estructurado con las siguientes partes: i) Planteamiento y formulación del problema que incluye Análisis y formulación del problema, Justificación y objetivos; ii) Marco referencial que abarca Antecedentes de investigación y Marco teórico; iii) Diseño metodológico que contiene Contextualización de la investigación y Metodología; iv) Descripción de los alcances del trabajo de grado; v) Desarrollo del proceso de investigación; vi) Evaluación; vii) Conclusiones; viii) sugerencias.

1. Planteamiento y formulación del problema:

1.1. Análisis y formulación del problema

Los retos actuales de la educación exigen nuevas alfabetizaciones como la informacional, digital, mediática y académica, presentes en una variedad de sistemas lingüísticos, siendo uno de ellos la escritura, muy presente en los procesos formativos indistinto el nivel educativo (Arroyo & Gutiérrez, 2016). Es claro que, esta competencia representa valiosos aportes al desarrollo de los sujetos por ser un instrumento para analizar realidades, una oportunidad de memoria, una reflexión que permite pensar, informar, convencer y conmover, un elemento útil para ampliar la competencia cultural, un principio esencial para aprender a aprender y un medio para crear mundos posibles (Cassany, 2001; Marina, 2010; Álvarez, 2014 & Oppenheimer, 2014).

A pesar de las anteriores bondades, es de conocimiento que uno de los problemas actuales de la educación es el bajo nivel en esta competencia, dado que los jóvenes suelen dar poca importancia a este proceso. Este problema es notorio en su tránsito entre los diferentes niveles educativos, en donde es muy baja la identificación con la imagen de ser lector y menos con la de ser escritor (Savio, 2015); condición que, para el contexto de la educación media, es respaldada desde diferentes estudios entre los que se listan los de Pérez (2018); Angulo & García (2010) y Brown (2017).

Desde la literatura especializada se recalca el hecho de que, aunque la dificultad se presenta de manera generalizada, es importante que las deficiencias del proceso escritor sean atendidas directamente desde los escenarios particulares de formación, para que la problemática no vaya en crecimiento dado que, formarse para la escritura, es un reto que adopta distintas formas y exigencias (Carrasco et al., 2013), además de requerir constancia y compromiso. Considerando

estas alusiones, es claro que la Educación Media puede y debe ser parte del camino que conduzca a asumir el compromiso antes manifiesto.

Sumado a lo anterior, y pensando en las posibles causas del problema, es de reconocer que, buena parte de los profesores activos no poseen una dinámica de escritura, limitándose sólo a lo obligado desde su labor (Molina, 2017; Ruffinelli, 2017). Así, los escolares pueden no disponer de un referente o ejemplo a seguir, a pesar de ser claro que, desde las diferentes disciplinas y desde varios niveles de elaboración, los docentes inciden en el quehacer escritor, creando diferentes condiciones de mediación intencionada y no intencionada (Carlino, 2010). En ello se ha dejado ver que, en la mayoría de instituciones educativas, la tarea se ha relegado a los profesores de lengua, gramática, taller de lenguaje u otros, como así lo indica Smith (1999) citado por Aguirre (2000). De esta manera, se va en contravía del compromiso que debe asumirse desde las instituciones educativas en cuanto a la enseñanza de los saberes prácticos implicados en los diversos modos de escritura, y que resultan necesarios para participar como ciudadanos en un mundo letrado (Lerner, 2001).

Siguiendo ahondando en las implicaciones de la academia tradicional, es de destacar el hecho de que se ha acostumbrado al escolar a transcribir del tablero, de un libro o de lo que el maestro “dicta” para ser copiado al pie de la letra, en donde se puede llegar a desconocer que la escritura es herencia socio-histórica adquirida y desarrollada en sociedad siendo, a su vez, una tarea compleja y reflexiva (Cassany 2001). Esto contribuye a que los estudiantes no se interesen por crear sus propios textos, y menos que desarrollen habilidades para la escritura creativa, dado que, con ella, el estudiante, según Díaz (2008) y López et al., et al., (2017) : i) Se enfrenta a la necesidad de sacar de sí mismo respuestas

que le satisfagan; ii) Vive una posibilidad de construirse; iii) Desafía su capacidad creadora y iv) Aprende a leer y escribir en forma natural.

Desde la experiencia de la autora del presente estudio, se pudo constatar que una institución educativa del municipio de Suaita, Santander, Colombia, no es ajena a la problemática antes descrita. En ello, y tomando como referencia los resultados del Proyecto lector escritor: “Leer me abre fronteras, escribir me lleva a pensar”, proyecto que tiene una vigencia de diez años en la institución, se ha podido detectar en los estudiantes inconvenientes como los siguientes: i) Dificultades para la lectura comprensiva y crítica; ii) Leer por obligación lo dispuesto como tarea escolar. En ello, y a pesar de haberse implementado el proyecto lector escritor, no ha sido suficiente para favorecer ampliamente dichos procesos; iii) Expresión de ideas en donde los argumentos no suelen ser razón suficiente para respaldar lo expresado; iv) No establecer relaciones de cohesión y coherencia entre las ideas, ni se apuesta a la unidad textual v) El no reflejo de una intencionalidad comunicativa. Es poco lo que se escribe, y la calidad de los textos es baja. Es claro que, estas situaciones inciden negativamente en la práctica argumentativa, como así se manifiesta en el estudio de Warley (2012).

Algo complementario de este proyecto, y que fue digno de atender, es la ausencia de uso de recursos tecnológicos para su desarrollo y, en especial, para la socialización de las producciones, en donde esta última se estuvo adelantado a través de la edición impresa del periódico escolar “Horizonte Vadeño”. Al respecto, la autora de la presente investigación, en calidad de líder del proyecto y participante del comité de redacción, dio testimonio de la manifestación de la problemática expresada en los cinco ítems anteriores y que, como es obvio, ha demandado un significativo trabajo de edición para dicho periódico. No obstante, resulta conveniente destacar el gusto y la satisfacción de los agentes educativos (directivos, padres de

familia, educadores y estudiantes) para con este proyecto, durante el tiempo de su ejecución.

Esta problemática, como cualquiera otra del escenario educativo, se proyectó como posible de asumir “desde” el uso de las TIC, y considerando el contexto de las mismas, dado que, con ello se puede reconocer: i) Las posibilidades de producir experiencias que apoyen el desarrollo de competencias, desde la perspectiva de favorecer prácticas significativas (Andrade y Gómez, 2009), y ii) Las bondades de la web 2.0 para designar otros escenarios caracterizados por novedades en aplicaciones, redes sociales, acceso desde dispositivos móviles, conectividad y trabajo colaborativo; sumado a la presencia de receptores con capacidades para interactuar (Cormode & Krishnamurthy 2008). Con estas enunciaciones se hizo factible considerar que, con las TIC, se puede contribuir a promover la escritura creativa, dado que, con el buen diseño de estrategias didácticas, y la incorporación asertiva de dichos recursos, se puede incidir en esta tarea, pudiendo aportar con procesos más activos, además de favorecer el acompañamiento (Rivoir & Morales 2019; Scolari, 2018; Cassany, 2000).

Con base en todo lo anterior, resultó conveniente plantear la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo crear una propuesta didáctica, en el contexto de las TIC y con las TIC, que contribuya a formar y desarrollar habilidades de escritura creativa en estudiantes de undécimo grado en una institución educativa del municipio de Suaita, Santander, Colombia?*

El contexto de las TIC en el que se enmarca el estudio, corresponde a roles y procesos propios de un ambiente de educación media. Este contexto se define desde dos dimensiones: i) Las TIC y la comunidad. En ello, se considera la condición social de las TIC como aquella que incide en diferentes escenarios de las personas (relaciones, modos de vivir, actividades cotidianas, gustos, etc.) (García, 2015) y ii) Las TIC y los procesos educativos. Aquí toma lugar el reconocimiento a una serie de recursos y mecanismos y hábitos que inciden en lo formativo, desde escenarios fuera

y dentro del aula, lo cual toma presencia en la calidad educativa (Bermúdez et al.,2020). También, identificar aquello que hoy las TIC aportan al abordaje de la problemática educativa específica, y que no era evidente en el ayer.

En estas dimensiones, las TIC se configuran como instancia de mediación pedagógica, desde la disponibilidad y uso de recursos habituales de orden institucional y personal, en donde se pueden listar los medios comunitarios, institucionales y personales. Al respecto, fueron considerados algunos medios convencionales como la radio y el periódico escolar, y otros contemporáneos basados en telefonía móvil, aplicaciones y redes sociales.

1.2. Justificación

La necesidad de esta investigación se justificó desde, de manera amplia, desde el ámbito escolar, dado que el aprendizaje de la escritura se funda como un contenido necesario en sí mismo e indispensable para el aprendizaje de otros conocimientos. Así, el desarrollo de las habilidades en escritura es relevante ya que, a partir de esta, se infieren significados dentro del contexto en el que se produce (Sagastizabal & Perlo, 2002).

Este proyecto es de valor para los estudiantes de educación media dado que, en estos grados se ha hecho muy evidente la necesidad de escribir y, adicional, los escolares han manifestado el interés de lograrlo con un mejor nivel. En esta apuesta, son variadas las razones que respaldaron la realización del presente estudio, dentro de las cuales es meritorio enlistar:

Desde lo formativo, la investigación se sostuvo sobre la necesidad de generar ambientes que contribuyeran con la producción de textos creativos como un camino para apoyar la sublimación del lenguaje y, de paso, un aporte a la mejora del proceso educativo asociado a la formación y el desarrollo de competencias literarias a modo de construcción de la persona, aspiración que es igualmente manifiesta desde los estudios de Dueñas (2013) y Díaz (2008).

El desarrollo del proyecto apoyó el atender una necesidad educativa latente, en cuanto la escritura se reconoce como un legado social de tradición, adquirido y desarrollado dentro de un ambiente social y cultural situado, en un contexto histórico concreto. Aquí, aunque el deseo de escribir sea un asunto íntimo, concluirá siempre en un proceso interpersonal que, indiscutiblemente, encierra un proceso comunicativo (Cassany 2001).

Desde lo institucional, con la intervención, se favoreció una transformación del contexto de aula, renovando las estructuras de la palabra escrita, el discurso, el vocabulario, la espontaneidad y el ingenio en un ambiente de libertad y motivación, condiciones que como indican Villalobos et al., (2013) permiten romper esquemas preestablecidos y abrir nuevos horizontes. Con ello, además de contribuir a beneficiar en forma directa a los estudiantes de los grados superiores de educación media, es posible valorar los resultados y consolidar la experiencia como referente para otros grados.

Desde el ámbito académico, y desde la experiencia adelantada, es importante resaltar la iniciativa de sacar provecho de estrategias basadas en TIC, buscando favorecer acciones motivadoras y contribuir al logro de aprendizajes prioritarios en la lectura y escritura, así como el fortalecimiento de habilidades comunicativas (Sánchez *et al.*, 2015). Como parte de este beneficio, es de reiterar que, las narrativas transmedia favorecen la consolidación de espacios participativos, diversos y creativos que se multiplican y generan otras formas de contar historias y de consumirlas (Rodríguez *et al.*, 2015).

En cuanto a la generación de conocimiento, el estudio aportó a la formación en lengua castellana, como disciplina, desde los siguientes aspectos: i) Una producción de significados situados y contextuales, y que emergen a partir del encuentro entre agentes educativos en una intencionalidad formativa particular. Esto implicó comprender la experiencia como un proceso

interaccional y dialógico, desde donde se construye el conocimiento (Cornejo et al, 2011); ii) Una reflexión teórica y procedimental relacionada con la formación y desarrollo de competencias para la escritura creativa, a partir de una experiencia de intervención educativa.

En cuanto al aporte que el desarrollo del proyecto ofreció para la docente investigadora, se estructura en varias dimensiones: i) Una opción de liderazgo en una experiencia investigativa, como referente de emancipación basado en la reflexión sobre la propia práctica educativa; ii) Una experiencia de reconfiguración de competencias informacionales en sus dimensiones de acceso, evaluación y uso; iii) Un espacio para reconstruir la comprensión sobre el relato, no solo como una práctica necesaria en el aula, sino como una oportunidad para la indagación y narrativa personal, que combina la reflexión entre los procesos de aprendizaje escolar y la construcción de narrativas digitales y iv) Un escenario para la toma de conciencia de una apuesta formativa ambientada en el contexto de las TIC y con las TIC, como referente de un proceso de construcción de la identidad del rol docente (Gorospe *et al.*, 2015).

Finalmente, se generó un impacto sobre: i) La disposición de una secuencia didáctica, en el contexto de las TIC y con las TIC, destinada a promover la escritura creativa que incluye parámetros de evaluación y ii) Una experiencia de implementación de la secuencia didáctica, la cual puede ser base de replicabilidad.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general:

Comprender cómo una propuesta didáctica que, en el contexto de las TIC y con las TIC, contribuye a favorecer habilidades de escritura creativa en estudiantes de grado undécimo de una institución educativa del municipio de Suaita, Santander, Colombia.

2.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar las habilidades de escritura creativa en estudiantes de undécimo grado de un colegio del Suaita Santander Colombia.
- Diseñar una propuesta didáctica que, en el marco del contexto de las TIC y con las TIC, se enfoque al desarrollo de habilidades de escritura creativa, desde el uso pedagógico de narrativas transmedia.
- Identificar las características que permitan constituir la propuesta didáctica en una experiencia formativa con estudiantes de grado undécimo de una institución educativa del municipio de Suaita, Santander, Colombia.
- Evaluar la experiencia de implementación como referente para valorar el aporte en el desarrollo de habilidades de escritura creativa y como base para el fortalecimiento y la sostenibilidad de la propuesta formulada.

3. Marco referencial

3.1. Antecedentes de investigación:

Haciendo una indagación en la literatura especializada, fue factible observar los diversos esfuerzos centrados en la escritura creativa, los cuales se enmarcan en problemáticas asociadas con las dificultades, el desarrollo de competencias y el acompañamiento en procesos formativos.

Vale la pena iniciar con el trabajo de investigación de Álvarez (2014), realizado en Venezuela y titulado “Propuesta didáctica basada en las técnicas de Gianni Rodari y los juegos de Edward Bono para la producción de textos literarios creativos”, en donde se muestra que es baja la generación de espacios para la escritura creativa en colegios y universidades, ante lo cual propone una aventura literaria conducente a aprender a aprender al interior de una sociedad cambiante. Supone que la escasa producción textual se debe a que i) No se da la oportunidad de escribir en libertad; ii) Algunos cursos solo evalúan formalidades de la escritura y iii) La destreza no se desarrolla en la escuela y no se propician espacios para la escritura creativa. Entonces, la investigación cobra relevancia al plantear la producción de textos creativos en literatura infantil.

Por su parte, Tinjacá (2018), en su investigación titulada “*Escritura creativa: reconocimiento y resignificación para la vida, aplicación de talleres de escritura en niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual comercial*”, diseña y aplica estrategias para fortalecer la creación literaria y la escritura creativa en poblaciones vulnerables. El estudio se basa en la escritura creativa para el reconocimiento de niños y niñas como parte de un contexto social; además, reconoce que la lectura y escritura deben involucrarse bajo la concepción de la creación literaria, en la que la lectura es una base para la consolidación de la creación literaria, a través del

conocimiento del texto, permitiendo experiencias que fortalecen la habilidad de escribir y mejorar la forma de expresar el entendimiento del mundo.

En el trabajo “*Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral*” de Sánchez (2015), realizado en Colombia, se estudió el avance en las habilidades comunicativas (competencias lectoras, escriturales y orales) como un proceso social encaminado a la producción escritural y oral, cuyo resultado permitió inferir que los estudiantes reclaman libertad e intimidad en el acto de escribir, y evidencian como errores la escritura como castigo o correctivo y el hábito de clases de dictado.

En cuanto a la estrategia de las Narrativas Transmedia (NT), en la investigación de Alonso & Murgia (2018), se reflexiona sobre los alcances de estas narrativas en una experiencia de enseñanza y de aprendizaje, relacionándolas con las habilidades de los estudiantes, el rol docente y el diálogo con la comunidad. Los autores citan a Bacher para respaldar el hecho de que, usar las TIC en la escuela, permite educar en nuevas formas de la cultura que promuevan los valores (críticos, colaborativos y creativos); pues se trata de usarlas para forjar y comprender con visión crítica. Aquí se hace alusión a entornos novedosos en los que se inserta la escuela sin muros, escuela extensa, escuela mundo, de la que somos parte.

Como complemento a los trabajos antes citados, los siguientes son estudios cercanos a la problemática descrita con anterioridad, los cuales representaron un referente para asumir compromisos de intervención en correspondencia.

Tabla 1.

Antecedentes.

Estudio	Características generales/Aporte
Nacional	
<p>1. Caribe colombiano. “Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media” (Tolosa, <i>et al.</i>, 2013).</p>	<p>Objetivo: Incidir positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante una teoría socio constructivista y una pedagogía basada en géneros. Metodología: Investigación acción participación. Incluyó un proceso de recolección de datos por medio de observación y entrevistas en clase y complementadas con reflexiones conjuntas. Resultados: Se muestra un enfoque de enseñanza basado en géneros, favorable para aplicar en colegios con deficiencias en lectura y escritura, y se evidencia la necesidad de acompañar a los docentes en su práctica para lograr transformaciones significativas. Reflexión y aporte al presente estudio: Aporta a la metodología de la Investigación Acción, además de brindar elementos para la transformación de la práctica docente, cuando la apuesta es superar dificultades en la lectura y la escritura.</p>
<p>2. Barranquilla “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral” (Sánchez & Brito, 2015).</p>	<p>Objetivo: Perfeccionar competencias lectoras, escriturales, y orales, y contribuir en el análisis para el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas en estudiantes de primer semestre de educación superior. Metodología: Diseño Mixto. Resultados: Sólo al 32% de los estudiantes encuestados les gusta leer, 64% leían más en la web, 97% han leído un libro completo en toda su vida. Al 68% les gusta escribir; 44%, la ortografía les produce susto; y 66%, les disgusta hablar en público, por miedo e inseguridad personal. Reflexión y aporte al presente estudio: Aporta en lo relativo a las competencias comunicativas en los adolescentes de manera especial desde la reflexión sobre la escritura creativa. Aborda inquietudes sobre la pérdida del sentido de la originalidad en la producción de textos juveniles y la afectación por uso inapropiado de las TIC.</p>

Estudio	Características generales/Aporte
<p>3. “Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora” (Saavedra, et al., 2017).</p>	<p>Objetivo: presentar una revisión de la literatura sobre el estado del arte de la transmedia y su aplicación en diferentes escenarios. Metodología: Revisión de literatura en las bibliotecas digitales utilizando el gestor de referencias Mendeley para identificar, evaluar y analizar algunos conceptos, definiciones y corrientes investigativas en esta disciplina. Además, la discusión entre los integrantes del grupo de investigación sobre los hallazgos en torno al tema objeto de estudio. Resultados: La producción de NT en el ámbito educativo puede contribuir a desarrollar competencias escriturales, estimular la creatividad y mejorar en procesos de construcción de conocimiento. Reflexión y aporte al presente estudio: Desde el valor de la producción transmedia como fenómeno de construcción social que surge en medio de la convergencia digital, brindando oportunidades de ver la realidad, a través de la escritura creativa y colaborativa.</p>
<p>4. Bogotá: “Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela” (Amador, 2018).</p>	<p>Objetivo: Indagar las formas de interactividad alcanzadas por estudiantes de básica primaria y secundaria, en ambientes que fomentaron estilos comunicativos, y cuyos contenidos de aprendizaje se basaron en la producción participativa de NT. Metodología: Enfoque cualitativo y etnografía convencional y virtual. Resultados: Énfasis en la importancia de la comunicación bidireccional al trabajar con contenidos digitales, y en el uso de técnicas como la remediación y la hibridación en la construcción de NT. Reflexión y aporte al presente estudio: Es una experiencia que orienta hacia el análisis del razonamiento y accionar de los estudiantes a partir de nuevos estilos de comunicación en ambientes de aprendizaje, mediados por NT.</p>
<p>5. Bogotá “Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia” (Polo, 2018).</p>	<p>Objetivo: Analizar las prácticas de lectoescritura y estrategias de aprendizaje informal de estudiantes de colegios públicos colombianos en relación a las NT. Metodología: Etnografía, apoyada en un enfoque cualitativo como resultado de un estudio descriptivo sobre las competencias desarrolladas por los jóvenes a partir de la apropiación de las narrativas. Resultados: Se demuestra que la lectoescritura tiene una característica dual: Comprende una multiplicidad de prácticas en diversos entornos, modos y motivaciones; e implica el desarrollo de competencias que, en tiempos de NT y convergencia mediática, se adquieren a través de estrategias informales de aprendizaje. Reflexión y aporte al presente estudio: Contribuye a enriquecer el sustento en</p>

Estudio	Características generales/Aporte
	<p>dos aspectos sobre las NT en: i) Su valor para consumir, interactuar y producir contenidos, logrando un flujo conducido por audiencias de narraciones, desarrolladas en varios medios o plataformas y ii) Su aporte decisivo en el proceso de la creación de la escritura creativa de manera diferente.</p>
<p>6. Mancilla Cundinamarca. Colombia. “Escritura creativa en la escuela” (Guzmán & Bermúdez, 2019).</p>	<p>Objetivo: Examinar el devenir de la pedagogía de la escritura en la escuela, para orientarse hacia la escritura de invención como proceso creativo asociado con textos estéticos mediante los cuales algunos estudiantes se convierten en productores culturales. Metodología: Entendimiento semio-lingüístico del acto escritor a través del diseño de investigación acción en el aula para facilitar el reconocimiento de un estudiante que presentó su historia de vida a través de la escritura creativa. Talleres a partir de categorías teóricas para crear textos a partir de moldes retóricos con predominio de las funciones expresivas y poética para promover la escritura de textos estéticos a partir de la experimentación y el juego con el lenguaje. Resultados: Se determinó que la enseñanza de la EC en la escuela contribuye al desarrollo de la sensibilidad literaria a partir de la creatividad. Reflexión y aporte al presente estudio: Una mirada reflexiva sobre: i) La EC mediante el desarrollo de la imaginación, indispensable para acceder al conocimiento literario; ii) El entorno escolar como una oportunidad para contribuir al desarrollo de la sensibilidad literaria a partir de la creatividad, posibilitando la imaginación y el flujo de ideas y iii) La investigación-acción, como base para problemas surgidos de la práctica educativa, buscando aportar a la transformación pertinente.</p>
<p>7. Cundinamarca: “Narrativa Transmedia y Comprensión Lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana”. (Rodríguez & Silva 2021).</p>	<p>Objetivo: Evaluar el impacto de la NT en la comprensión lectora crítica de estudiantes de quinto grado. Metodología: Enfoque cualitativo. Etnografía virtual para recolectar datos al aplicar una intervención didáctica diseñada desde las competencias transmedia y dimensiones de comprensión lectora. Resultados y conclusiones: Se evidenciaron progresos en la comprensión lectora crítica al identificar diferencias entre dos o más textos y comprender intencionalidades subyacentes a las historias. Reflexión y aporte al presente estudio: Promueve el ejercicio espontáneo de las prácticas lectoras extensivas, relacionales y conectivas.</p>

Estudio	Características generales/Aporte
Internacional	
<p>1. Mérida, Venezuela: “Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura” (Aguirre, 2000).</p>	<p>Objetivo: Reflexionar sobre los problemas que presentan los niños en la ejecución de la lectura y la escritura y la manera de identificar su origen para favorecer la comprensión y el aprendizaje a través de estas prácticas. Metodología: Plantea la intervención pedagógica para ayudar a los alumnos, apuntando a la superación de deficiencias, con esmerada observación e identificación de los problemas para que el trabajo se apoye en los puntos fuertes y fortalecer los débiles. Resultados: Se concluye que introducir en el trabajo diario de aula materiales impresos para poner en contacto a los niños con diversidad de mensajes los compromete a: i) participar en experiencias de lectura y escritura, ii) producir textos y iii) despertar interés por leer sus propias producciones. Reflexión y aporte al presente estudio: Ofrece un enfoque hacia las causas del problema de lectura y escritura en los estudiantes y la importancia del ejercicio constante y presenta un análisis de las concepciones sobre lectura.</p>
<p>2. Murcia, España: “Fanfiction: Fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes” (Abad, 2011).</p>	<p>Objetivo: Aprovechar las ventajas didácticas que ofrece el <i>fanfiction</i> como medio para fomentar la escritura creativa en aulas de Educación Secundaria, además de reclamar la incorporación de las formas emergentes de literatura al ámbito de los estudios culturales. Metodología: Propuestas didácticas: Leer y ver para escribir, la narración y las TIC, en tres fases: preparación, análisis, resultados e interpretación integradas en una metodología de carácter cualitativo-interpretativo. Resultados: El desarrollo del taller literario demostró que la incorporación de los gustos personales a través de actividades creativas y la utilización de los recursos que brindan las TIC tienen repercusión positiva en la motivación y la implicación de los alumnos, así como en su valoración de la escritura como medio de expresión y fuente de placer. Reflexión y aporte al presente estudio: Presenta orientaciones para el acercamiento a la escritura creativa y de cómo ésta, es un medio eficaz de aprendizaje en escenarios con del uso e implementación de las TIC y el trabajo interdisciplinar y cooperativo.</p>

Estudio	Características generales/Aporte
<p>3. Madrid, España: “Taller de escritura creativa de cuentos” (Sevilla, 2012).</p>	<p>Objetivo: Mostrar cómo la escritura creativa beneficia el desarrollo académico y personal del alumno. Metodología: Empleo de procedimientos como explicación de conceptos narratológicos, escritura individual y grupal y lectura de cuentos para recibir comentarios. Resultados: El Taller despertó el interés de los alumnos por la Literatura, produjo en los alumnos una auto percepción de competencia en escritura creativa y les ayudó a mejorar su competencia en escritura creativa. Reflexión y aporte al presente estudio: Contribuye con reflexiones en cuanto al valor de la escritura creativa y su disfrute como apoyo para el desarrollo de los estudiantes como personas, a partir de experiencias formativas relacionadas con lectura, narración de cuentos y compartir de historias.</p>
<p>4. Madrid, España: “Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia” (Salgado & Gómez, 2014)</p>	<p>Objetivo: Proponer modelos de alfabetización multimedia que, aplicados al aprendizaje de la literatura, incorporen formas dinámicas y creativas de abordar los cambios de soportes, lenguajes y contenidos literarios. Metodología: Empleo de estrategias constructivistas que, impulsadas con Rodari a partir de la creatividad y la EC, buscan favorecer la apropiación del lenguaje literario y sus manifestaciones, a través de talleres literarios para interactuar con el texto, valorando el alcance de su significado en la vida cotidiana e integrando entre sí lectura, escritura e interpretación. Resultados: Repositorio de experiencias de EC en pantalla, recopilación de prácticas de estudiantes a partir de plataformas (blogger, glogster, wix, etc), programas específicos para la creación de textos (storybird, hippo animator, redes sociales...). Reflexión y aporte al presente estudio: Contribución desde: i) El uso e implementación de las TIC en el aula, desde el aprovechamiento de las mismas para apoyar el aprendizaje y ii) la escritura creativa desde la apropiación del lenguaje literario, además de analizar la importancia de la implementación una nueva metodología para la EC.</p>

Estudio	Características generales/Aporte
<p>5. Morelos México: “Narrativas transmedia como vía para el fomento a la lectura y la reflexión inclusiva” (Zorrilla, <i>et al.</i>, 2015).</p>	<p>Objetivo: Presentar hallazgos de un proyecto de intervención-investigación en el que se exploraron premisas relacionadas con una novela transmedia para jóvenes. Metodología: investigación etnográfica con observación participante, híbrida en que el investigador usa métodos de registro para luego analizar los aspectos del fenómeno. Resultados: Funcionó según lo previsto en la escuela privada participante, pero en la escuela pública, con tan pocos lectores, la dinámica era dominada por los no lectores, dificultando el logro de los objetivos. Reflexión y aporte al presente estudio: es referente metodológico para el fomento a la lectura entre adolescentes a través de la incorporación de las TIC y la ficción literaria como estrategia para involucrarlos en la reflexión individual y colectiva.</p>
<p>6. Internacional, Madrid, España: “Escritura creativa para una educación emocional en las aulas” (García, 2017).</p>	<p>Objetivos: Reflexionar sobre enfoques didácticos para aproximarse a la literatura en nuestra sociedad digitalizada y aumentar el placer por la lectura activa de la poesía a través de la escritura creativa en las aulas. Metodología: Basada en el desarrollo de la escritura creativa digital en entornos de colaboración grupal, se recopilan ejemplos de escritura creativa utilizando las redes sociales. Resultados: Una página web pensada para la formación de formadores, que contiene más de treinta experiencias de escritura creativa digital realizadas por estudiantes. Reflexión y aporte al presente estudio: Aporta miradas didácticas favorables para la literatura en la cultura digitalizada, expone una relación entre literatura digital, imagen y escritura creativa en diferentes niveles.</p>
<p>7. Argentina: “Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina”. (Alonso, 2018).</p>	<p>Objetivo: Reflexionar sobre las implicaciones de las NT en el proceso educativo. Metodología: Cualitativa, basada en observación participante y revisión bibliográfica. Resultados: Reflexión en torno a la vinculación de las NT con las competencias de los estudiantes, el rol del docente y el diálogo con la comunidad. Reflexión y aporte al presente estudio: Es un soporte para justificar la importancia de las NT cuando el énfasis se centra en la interacción con los usuarios.</p>
<p>8. Cuyo, Argentina: “La</p>	<p>Objetivo: Revelar desde la praxis mecanismos de construcción de los textos que permiten valorarlos a posteriori. Metodología: Narración de dos experiencias de fenómenos vinculados con la creación artística:</p>

Estudio	Características generales/Aporte
<p>escritura creativa durante la adolescencia” (Urquiza, & Carrizo, 2018).</p>	<p>El Ciclo de Arte Joven “Oídos aturdidos por palabras jóvenes” y el Taller “Frankenstein”. Fueron espacios para adolescentes en los que primó la horizontalidad y el protagonismo de los jóvenes. Resultados: No se puede obviar que la avidez de escritura se corresponde a la avidez de la vida, el deseo de conocer el mundo y de vivir nuevas experiencias. La escritura adolescente es una herramienta de autoconocimiento y resguardo. Esta actividad revela una identidad que siempre está en construcción. La escritura es andamio y defensa frente a la opresión. Reflexión y aporte al presente estudio: Posturas en relación con la importancia de la producción escrita dentro del aula y la necesidad de propiciar la escritura creativa.</p>
<p>9. Barcelona, España: “Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes” (Scolari et al., 2019).</p>	<p>Objetivo: Reflexionar sobre conceptos como transmedia Storytelling, ficción transmedia, periodismo transmedia, entre otros, para evitar abusos semánticos y avanzar en una caracterización de las posibles aplicaciones de las lógicas de las NT a los procesos de aprendizaje. Metodología: Estudio de caso basado en una experiencia de lecto-escritura. Este análisis se ubica en el cruce entre educación, medios, narrativa y culturas participativas. Resultados: La intervención resultó posible y deseable para el aprendizaje y creó una disposición positiva hacia la narrativa. Reflexión y aporte al presente estudio: Es un referente para aclarativos conceptuales y procedimentales.</p>
<p>10. Quito, Ecuador: “El Microrrelato como propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura creativa en los estudiantes de décimo año “K” de la Institución Educativa Fiscal “Quito”. (García, 2020).</p>	<p>Objetivo: Desarrollar la escritura creativa en los estudiantes del décimo año de educación básica de la Institución Educativa Fiscal “Quito”. Metodología. Se utilizó un enfoque cualitativo y cuantitativo, un nivel descriptivo, un diseño de campo y cuasi experimental con la técnica de la Observación y un instrumento de Escala de Likert. Propuesta didáctica que logra el desenvolvimiento de procesos de escritura breve y creativa. Resultado: favorables en el Grupo Control obtuvo el promedio de 1,9/4 que es bajo a comparación del Grupo Experimental que obtuvo 3/4. Los participantes, construyeron monólogos, confesiones de cariño, completaron frases y reescribieron otras narraciones breves, utilizaron la imaginación y la creatividad para la elaboración de sus escritos. Reflexión y aporte al presente estudio: Es referente sobre: i) los recursos necesarios para la EC y el valor de la imaginación para lograr avances al respecto y ii) las dificultades en la escritura y la necesidad de nuevas alternativas para la misma.</p>

De cada uno de los estudios anteriores se valoró el aporte para llevar a la práctica, dado que, en la actualidad, esta temática ha cobrado importancia, pues como lo sostiene Lorente (2013), la escritura creativa se potencia como cauce para la reflexión sobre la propia vida y contribuye a desarrollar la conciencia del alumno como usuario de su lengua, además como parte de la literatura especializada en la experiencia investigativa en torno a la escritura creativa, en cuanto a las narrativas transmedia se tuvieron en cuenta los aportes pertinentes.

3.2. Marco teórico:

El marco teórico que respalda el presente estudio, se fundamenta en los referentes que respaldan las categorías teóricas que subyacen a la pregunta de investigación. Estos son: La escritura creativa, como la pretensión formativa; las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, como el andamiaje de apoyo al desarrollo de narrativas transmedia, las narrativas transmedia como un camino para contribuir a evidenciar la pretensión formativa y, finalmente, la escritura creativa desde los estándares básicos de competencia en lenguaje, como la normativa que respalda el diseño de la intervención formativa.

3.2.1. La escritura creativa.

Es imprescindible hablar de escritura y su inminente relación con el proceso lector. Es por esto que se afirma que la lectura y la escritura son habilidades humanas necesarias en la comunicación, son valiosas para acelerar y mejorar el aprendizaje, se pueden lograr en un proceso más allá de descifrar códigos, y son requeridas para la construcción de significados (Cassany, 2009). Asimismo, la visión sobre el papel de la lectura y la escritura, para el pensamiento, se aclara al advertir que, mediante estos procesos, se accede a nuevas formas de conocer, pensar y razonar, a partir de representaciones construidas y organizadas en categorías y estructuras (Serrano, 2014).

Centrando la mirada exclusiva en el proceso de escritura, resulta pertinente enunciar los siguientes referentes teóricos: i) Olson (1995), quien otorga gran poder a la escritura apoyándose en que ésta ayuda a fijar sentidos del mundo, a aportar definiciones para ellos, a transformar las ideas en conocimiento, a conocer y recordar lo pensado y lo dicho, y a verlo de manera diferente; ii) Ong & Hartley (2016) reconocen que la escritura viene a ser un sistema de modelado secundario, dependiente de la lengua hablada y que no ha existido antes de la oralidad, sin embargo, posibilita el descubrimiento de mundos maravillosos en los que aún vive la oralidad.

En el marco del proceso escritor, tiene lugar la escritura creativa, de la cual son referentes teóricos los siguientes: i) Álvarez Rodríguez, Maritza (2014) quien reconoce la escritura creativa como proceso generador de ideas novedosas orientadas al desarrollo del conocimiento a través de la actividad escritural; ii) Hanán (2018) resalta la escritura creativa como las técnicas que aplica el lenguaje escrito mediante práctica de registros y toma de conciencia del proceso que, él define en tres etapas: **la pre-escritura** que incluye la intención, el deseo de escribir, la planificación, la selección del tema, la “idea”, **la escritura** propiamente dicha, es el encuentro con el lenguaje, la visita y revisita de lo normativo, la construcción de sentido, la selección y mezcla de unidades del universo maravilloso del lenguaje y, finalmente **la reescritura**, que da paso a la voz interior, reconstrucción del escrito, se dialoga con el texto, se pule, se retoca el orden de la ideas, se borra y reordenan la unidades de sentido, buscando la satisfacción; iii) Según Giraldo (2015) la escritura es un medio para aprender y para dar sentido a la existencia, es una manera de existir, de construir y reedificar el mundo propio, reformar la conciencia; así que, la expresión escrita causa efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite. En ese sentido, Hernández (2005) apoya, el manifiesto de que, con la escritura se descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras

actitudes y nuestros sentimientos, no sólo es un cauce de exteriorización, sino una vía de interiorización.

Sumado a los mencionados referentes teóricos, es posible poner de manifiesto y de manera sintetizada, que para *el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)* desde el marco del proyecto *Escribir en la Escuela*, considera que una propuesta de escritura creativa debe: i) Favorecer la relación lúdica, efectiva y estética con el lenguaje; ii) Liberar el impulso creador, iii) Activar el pensamiento divergente; iv) Propiciar sensibilización frente al lenguaje y promover la imaginación, fundar tejidos para producir otros nuevas; v) Sustentarse en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura; vi) Dar lugar a la autonomía; vii) Invitar a observar la cotidianidad desde nuevos matices y descubrir su belleza poética; viii) Propiciar lecturas de lo no verbal, lecturas: del mundo y sus criaturas, de formas y sonidos; ix) Facultar y enfatizar el valor de la oralidad, dar lugar a series en el decir, a mejorar la dicción y disfrutar de la sonoridad de la palabra y x) Dar valor a la lectura como proceso inherente a la producción escrita.

Derivado de lo anterior, fue necesario considerar las mencionadas particularidades de la escritura creativa aportadas desde La CERLALC y, en correspondencia, orientar la propuesta para que mantenga el respectivo enfoque hacia la escritura creativa, dado el valor que esta representa en el proceso comunicativo de los jóvenes.

3.2.2. Las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento

La presencia de las tecnologías en las aulas, cada día se hace más indispensable desde la premisa de que, estas permiten, entre otras cosas, optimizar el tiempo y recursos, así como apoyar la generación de procesos de aprendizaje motivadores, más dinámicos, de mayor productividad e incluso innovadores. Al respecto de la inclusión de las TIC en los procesos formativos, se ha

llegado a acuñar la expresión de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Casablancas, 2014; Lozano, 2011; Enríquez, 2012; Hernández, 2016), como respuesta a la necesidad de un aprendizaje significativo, orientadas al servicio del aprendizaje y la adquisición de conocimientos, en donde se favorece la dinámica de entornos de aprendizaje personalizados, desde donde se puede contribuir a que el alumno sea protagonista de su conocimiento.

Enfocando la reflexión desde esta perspectiva, resulta oportuno hacer alusión a algunos referentes como: i) Rodríguez (2016) quien considera que el uso de las tecnologías favorece el aprendizaje del alumno, cuando éstas son adaptadas a la actualidad y son asumidas desde el aporte al Aprendizaje y el Conocimiento; para lo cual el docente se debe preparar, sobrepasar obstáculos, reflexionar sobre el entorno educativo y concientizarse de la importancia de las TIC en el aula; ii) Celaya, et al., (2020) recalcan los diferentes niveles del profesorado en cuanto a las competencias digitales y expone la necesidad de los denominados planes continuos de mejora; iii) Sánchez, et al., (2020) valoran las TIC como esenciales para apoyar la transformación pedagógica y metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y como instancia para la educación que favorecen la adaptación a nuevos paradigmas, así como a la incorporación de herramientas que mejoran la eficiencia, calidad y los resultados de procesos académicos.

Una relación directa entre TAC y la escritura creativa toma lugar a través de las denominadas narrativas transmedia, en donde la diversidad de recursos tecnológicos, ofician como escenarios para la interacción, producción, socialización y memoria de las creaciones de escritura creativa.

Para complementar: i) Almenara (2015) enuncia que es necesario valorar la importancia de incorporar las TIC para la formación y la enseñanza en las prácticas de aula, pero generando nuevas acciones y ambientes comunicativos; ii) Area (2014) afirma que las nuevas políticas TIC,

buscan centrar la atención en el uso de Pizarras Digitales Interactivas, dotación de tabletas, cambio de los libros en papel por plataformas de contenido digital y creación de portales de recursos en la nube; pero, pone en cuestión la ausencia de una política educativa TIC regulada; iii) Begoña (2012) sostiene que la investigación sobre el uso de las TICs en la educación está aún muy centrado en el análisis de las virtudes de una determinada tecnología y iv) Adell (2018) pone de manifiesto la necesidad de pensar detalladamente el carácter y efectos de la tecnología en la educación revelando la relación entre supuestos educativos y tecnológicos previos, dejando de lado la atracción acrítica por los artefactos.

Dados los anteriores referentes, se ratifica que la implementación de las TICs en la educación debe hacer presencia como TAC de tal manera que, su uso sea más formativo, crítico y pedagógico generando experiencias significativas tanto para el estudiante como para el docente.

3.2.3. *Narrativas transmedia*

En la apuesta de mejorar las habilidades de escritura creativa, tiene presencia las narrativas transmedia (NT), en donde son varios los autores que la respaldan teóricamente, por ejemplo, Scolari (2018) analiza la importancia de la NT en la vida cotidiana y de que los jóvenes entiendan sus dimensiones. Los estudiantes deberán interpretar y analizar contenidos diferentes de una misma NT. El autor, plantea su estrategia de crear una narrativa que una los escenarios de consumo, para él la NT genera un relato que se cuenta a través de diferentes medios y plataformas y el lector, consumidor usuario o espectador, ingresa por algún medio al mundo narrativo, dándose una expansión oficial con la participación de otros. Para Scolari, la NT es una técnica mediante la cual la historia se desarrolla o divide en diferentes escenarios o plataformas para formar un relato coherente, es decir, podría entenderse como una historia contada en capítulos que se encuentran en diferentes formatos (Scolari, 2015).

El concepto de narrativa transmedia o transmedia storytelling fue un término usado por Jenkins en el 2003 para denotar la narrativa que se cuenta a través de varios medios y posibilita al receptor ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales (Scolari, 2014). En complemento, y en pro de la practicidad del concepto, Scolari (2018) resalta que, dado que los jóvenes son muy activos en las redes sociales, en donde se hallan inmersos en prácticas digitales interactivas, ello representa unos escenarios favorables para apalancar el desarrollo de NT, desde donde se puede sacar provecho para el logro de competencias en el aula como lo es la producción textual de tipo creativo (Scolari 2018).

De otra parte, para la redacción de los textos de escritura creativa es significativo el apoyo de la gramática de la fantasía de Rodari (1999) motivando a escribir, pero dando libertad; un proceso en el cual el maestro debe cumplir un rol de mediador (Álvarez, 2014). En este horizonte, y por citar un caso, elaborar comics y videos en los dispositivos móviles es algo muy factible por ser herramientas de fácil acceso para los escolares, además de la posibilidad de compartir las creaciones en recursos como Facebook, YouTube, WhatsApp, entre otros; de tal manera que las NT se puedan alimentar a partir de la valoración de los demás (Scolari 2013).

Entre tanto, Odetti (2018) propone motivar el uso de las TIC y la valoración de la experiencia del film para estudiantes consumidores y productores activos, que interactúan en varias plataformas, además que perciben y comprenden el mundo de otra forma. Pero la incorporación de la tecnología orientada a la revisión pedagógica, de lo contrario no tendría sentido.

Con las NT se busca que los estudiantes puedan producir textos en donde, para el caso, se debe buscar el compromiso voluntario de los educandos, teniendo presente que ellos se suelen sentir cómodos en los ambientes TIC, ante lo cual se aspira a que hagan un uso significativo de la tecnología que les permita descubrir y aprender y, además, que logren la construcción de relatos.

Sumado a lo dicho, y de acuerdo con Alonso & Murgia (2018) como las NT, ni las TIC generan por sí solas la construcción de conocimiento, la reflexión, la problematización, ni la producción, se exige su integración en favor del mismo fin para que los estudiantes logren experiencias exitosas que los motiven al uso provechoso uso, que les permitan generar aprendizajes, los compartan y, de ser posible, que logren una buena reflexión en torno a la experiencia.

Respecto a lo anterior, Lion (2020) manifiesta que, las TICC, en las prácticas de aula, pueden ocupar un lugar importante; siendo necesario revisar qué y cómo enseñar con mediación tecnológica. En ello, se reitera que las TICC forman parte de una oportunidad para invitar a que los estudiantes escriban, ya que, en el caso de las NT, es claro que éstas brindan tiempos para crear relatos no lineales, expandidos y basados en los intereses del estudiante. Además, es un proceso, una estrategia, un modo de relatar, un acontecer ampliado que torna el relato en casi infinito y permite a cada quien escribir su propia historia con otro enfoque hacia la construcción de conocimiento y articulaciones que rompen con la limitación física de las aulas y, a su vez, contribuyen a despertar curiosidad e interés por crear libremente, aunque se forjen creaciones que terminan siendo colectivas.

3.2.4. La escritura creativa desde los estándares básicos de competencia en lenguaje.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) da lugar a la escritura creativa y formula estándares básicos de competencias en lenguaje para valorar los diferentes niveles de desarrollo y, al respecto, en su parte preliminar, específicamente en las metas, da importancia a: la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas. En ello, reconoce que el lenguaje: i) permite la representación de la realidad ii) ofrece la oportunidad de darle forma, iii) genera expresiones emotivas y artísticas, iv) posibilita la expresión de sentimientos, iii) propicia modos como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura. Se considera que el

lenguaje forma en la expresión artística e implica el desarrollo de habilidades estéticas del estudiante, para de ver y comprender el mundo, de recrearlo y ofrecer otros matices. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015).

Luego, desde el apartado “Cómo orientar la formación en lenguaje”, este referente de estado reafirma el valor de incidir en el desarrollo de competencias estéticas, emocionales y culturales, entre otras y, en “la pedagogía de la literatura”, ve necesario formar en procesos para: i) potenciar el gusto por los productos literarios, ii) llenar de sentido la experiencia vital de los estudiantes, iii) beneficiar la dimensión humana, la visión de mundo y la concepción social a través de la expresión propia, buscando leer más allá de lo evidente, para reinterpretar el mundo y construir sentidos transformadores de este. Así, el MEN considera importante incidir en el desarrollo de competencias estéticas, y aborda la obra literaria en la escuela, en aras de apoyar la generación de lectores críticos de su cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con disposición para disfrutar de la ficción literaria y libertad de leer cuando y como lo considere oportuno.

Es claro que estos estándares enfocan hacia la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria para: i) explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje; ii) desarrollar procesos de pensamiento, creatividad e imaginación; iii) estimular la capacidad creadora; iv) propiciar la escritura de cuentos, socio-dramas, poemas y ensayos, permitiendo expresar el sentir, la visión del mundo; avanzando en la producción escrita y, a su vez, apoyar el mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas.

4. Diseño metodológico

4.1. Contextualización de la investigación.

La intervención se llevó a cabo en una institución educativa del municipio de Suaita, Santander, Colombia. Esta institución oferta educación desde Preescolar hasta la Media en cinco sedes rurales. La modalidad de la sede central es académica con profundización en Tecnología e informática. Además, cuenta con dos convenios con el SENA en formación técnica de Contabilidad y sistemas.

Su población escolar es variada y proviene de familias que se dedican al comercio, trabajan en el agro, llegan temporalmente o viven en municipios cercanos. Los estudiantes, en algunos casos, presentan conflictos de convivencia, disciplina, desconcentración, y/o desmotivación; intuyendo situaciones de crisis familiar; sumado a que, la mayoría de los padres de familia no tienen un alto nivel de escolaridad, por tanto, es poco su apoyo en la formación académica de sus hijos, considerados factores de riesgo para el bajo nivel académico, como así lo analizan Enríquez et al. (2013).

Sin embargo, se ha podido ver que, los estudiantes de esta institución presentan tendencia de cambio, en particular los de educación media; son más participativos y, de manera notoria, mejoran su convivencia escolar, sus procesos académicos y la visión frente a la vida. Ello es evidente en los registros diarios de clase al compararse con conductas de años previos. Los jóvenes participantes en este proyecto, suelen ser emotivos y apasionados en lo que emprenden.

Se hace necesario expresar que una de las consecuencias generadas por la pandemia ha sido el retroceso académico puesto que la forma de estudio adoptada para el tiempo de aislamiento no permitió un buen desempeño de parte de ellos, ni aseguró la continuidad firme en el sistema escolar, además los intereses de los estudiantes variaron puesto que tanta flexibilidad ocasionó cambios que los afectan. Para ellos fue complicado organizar y asumir sus propios horarios de estudio. Posterior a la pandemia sólo 16 estudiantes regresaron a la presencialidad de manera

voluntaria, los demás solo cuando fue obligatorio. Sin embargo, se presentó deserción en algunos casos que en parte la justificaron por la situación económica. Otra de las situaciones en la baja de la calidad académica estuvo relacionada con la pandemia por la afectación debido a la mezcla de labores hogareñas, desarrollo de Guías desescolarizadas y atención de docentes exclusivamente por WhatsApp desencadenando que muchas de las tareas escolares hubieran sido realizadas por terceros y no por el mismo estudiantes, ello fue evidente al comparar las labores enviadas durante la pandemia y el reflejo del nivel de desarrollo de las habilidades evidenciadas dentro del aula.

Los estudiantes que formaron parte del presente estudio, son de grado undécimo, de los cuales se comparte que: i) Su rango de edad se encuentra entre los 16 a 17 años, ii) Tienen una situación socioeconómica bastante desigual. iii) Aproximadamente un 30% vive en la parte urbana, mientras el porcentaje restante habita en veredas cercanas al municipio o en veredas de municipios aledaños a Suaita, iv) En cuanto a la actividad económica de sus familias, un 70% están ligadas al agro, mientras el resto se dedican a la ganadería, al trabajo doméstico, al comercio, transporte formal e informal, y empleados de empresas públicas o microempresas privadas; v) El 60% de la población se traslada a la institución educativa caminando, la población restante se desplaza en motocicleta, bus escolar, transporte escolar o transporte informal; vi) En cuanto a conectividad, el 30% cuenta con acceso a internet en el hogar y un 70 % eventualmente recargan datos o se trasladan a un cibercafé ; vi) Un 10% la población posee computador y vii) Todos los participantes cuentan con un dispositivo móvil.

Es necesario tener en cuenta que este es el último grado de la educación media y de preparación para la universidad, afortunadamente la intervención fue posible de forma presencial y se dieron los espacios durante las horas de clase de lengua castellana, además, se conformó un grupo de WhatsApp con el fin de compartir información o aclarar dudas en tiempo extra de acuerdo

a lo requerido por los estudiantes, este hecho fue valioso sobre todo en los tiempos de finalización de detalles de videos, publicación y expansión de las narrativas transmedia y permitió dar orientaciones y realizar acciones que dentro del aula no era posible por motivos de conectividad.

4.2. Metodología.

Para favorecer el desarrollo de la escritura creativa, desde experiencias con incorporación de TICC y, en particular, con la vivencia de narrativas transmedia, metodológicamente resultó válido pensar en la Investigación Acción (IA), herramienta innovadora de la práctica educativa, la cual según Latorre (2003); Elliott (1990); Mckernan (1999); Colmenares & Piñero (2008): i) Permite reflexionar sobre la práctica educativa; ii) Faculta el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales; iii) Aporta para comprender, de forma más profunda, el problema práctico en cuestión; iv) Accede a una postura exploratoria; v) Consiente una interpretación de lo que sucede desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación y vi) Favorece el diálogo entre investigador y participantes, entre otras ventajas. Por tanto, y de acuerdo con lo mencionado, es posible inferir que, con la implementación de la IA se pueden abandonar prácticas de aula tradicionales no favorables y considerar una oportunidad para contribuir a apoyar, de manera significativa, la creación literaria (Sánchez & Brito, 2015) y, especialmente, la escritura creativa.

Desde las orientaciones de la IA, se consideró importante llevar un diario de campo para plasmar impresiones, informaciones y reflexiones con el fin de dejar huella. Lo anterior, se resignificó al momento de la escritura y de la oralidad, pues elaborarlo fue valioso dentro del proceso de investigación, pero éste debe ser objeto de reflexión para mantener la visión y lograr que la información se sistematice; tal como lo explica Jurado (2011), y lo enfatiza Gibbs (2012).

Según esto, la IA se desarrolla a partir de observaciones y registro de datos relevantes, los cuales favorecerán: i) La reflexión y el aprendizaje colaborativo, el que se reafirma al compartir ideas, retroalimentar procesos, y generar cuestionamientos (Barbosa, Lizcano & Villamizar 2019) y ii) El indagar con mayor profundidad, y para el caso particular, la curiosidad por los pequeños.

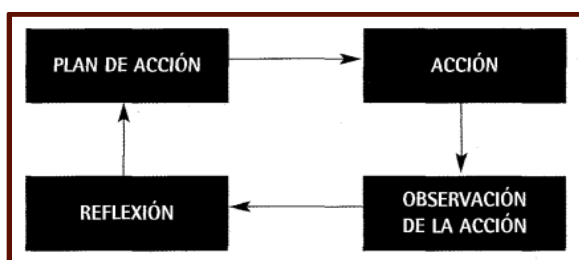
La IA brindó gran aporte puesto que permitió al docente hacer indagación práctica colaborativa en fases para mejorar su ejercicio educativo, a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre 2003) y que, es una herramienta innovadora de la práctica educativa (Sagastizabal, y Perlo, 2002). Además, en correlación con la problemática, la IA i) Permite reflexionar sobre la práctica educativa; ii) Faculta el análisis de las acciones humanas y situaciones sociales; iii) Aporta para entender, de forma más amplia, el problema práctico en cuestión; iv) Accede a una postura exploratoria; v) Consiente una interpretación de lo que sucede desde quienes interactúan en la situación; vi) Favorece el diálogo entre investigador y participantes, entre otras ventajas (Latorre, 2003; Elliott, 1990; McKernan, 1999; Colmenares & Piñero, 2008).

Es valioso, considerar las cuatro fases y tener presente que, ninguna se puede desconocer, ya que todas conducen al logro de los objetivos propuestos, orientando a la solución de la situación problémica planteada. En concordancia McKernan (1999) y Sagastizabal y Perlo (2002) con las fases como las plantean Latorre (2005), las fases se particularizan así: i) **Plan de acción**. En el que se identifica la situación problémica, se hace un diagnóstico, se genera un planteamiento de

una hipótesis y la formulación de estrategias para orientar hacia el cambio educativo; ii) **Acción**. Ataño a los pasos planteados en la fase anterior, siguiendo protocolos y tiempos, iii) **Observación de la acción**. En la que cobra importancia la recolección de datos y iv) **La Reflexión**. En esta fase, toma lugar el análisis respectivo de datos de forma sistemática y rigurosa, aspecto que otorga el carácter de investigación. Con ello se denota un esquema cíclico, puesto que se conduce a la toma de decisiones y un nuevo plan de acción, desde la reflexión de los resultados obtenidos (Latorre 2005). (Ver Ilustración 1).

Ilustración 1.

Ciclo de la IA.



Fuente: Latorre (2005).

Una manera de particularizar las fases que enmarcan el proceso de IA, a la luz de la problemática abordada, fue a través de la definición de etapas y acciones circunscritas como se muestra en el cuadro siguiente, las cuales se pueden enmarcar en el horizonte de los objetivos específicos planteados.

Tabla 2.

Fases-Etapas de la IA.

FASE	ETAPA	ACTIVIDADES
I. Plan de Acción Planeación	Etapa 1: Diagnóstico	Acción 1. Elaboración y diligenciamiento de consentimientos y asentimientos informados según correspondió. Se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes en fases 1 a 4.
		Acción 2. Confirmación de evidencias que generan la situación problemática, así como la disposición y uso de TIC. Incluye: i) Diseño y aplicación de una actividad para valorar la condición previa de la práctica de escritura creativa. Incluye análisis de producciones textuales y ii) Encuesta TIC (Formato web).
		Acción 3. Reporte de diagnóstico: Corresponde a la caracterización de la situación problemática, expresando hallazgos que posibilitaron responder a cuestionamientos del qué, del cómo y del porqué de los dos aspectos diagnosticados.
	Etapa 2:	Diseño de protocolos que optimizan y amplían el acceso, la valoración y el uso de fuentes de información en dos referentes: i) El problema de la escritura creativa desde el contexto de las TICC y la IA como soporte metodológico y ii) Los referentes del marco teórico. Esta etapa incluye:
		Acción 1: Diseño de protocolo de búsqueda de información.
		Acción 2: Diseño de protocolo de revisión de información.
		Acción 3. Diseño de protocolo de selección de información.
	Acción 4: Ejecución de protocolos y generación de corpus documental.	
	Etapa: 3 Diseño de la intervención	Acción 1: Reflexión sobre la problemática en el contexto de y con las TIC. El producto de la revisión documental es la base para la realización de esta acción.

FASE	ETAPA	ACTIVIDADES
		<p>Acción 2. Diseño de propuesta de intervención general (o de mundo), como base para abordar la problemática en contextos análogos. Corresponde a una propuesta en un ambiente de aprendizaje con TICC, encaminada a fortalecer las competencias para la escritura creativa. Esta acción se basa en el diseño de una secuencia didáctica con enfoque pedagógico constructivista (En armonía con el Modelo pedagógico del contexto de intervención). En esta secuencia, toma lugar el diseño de un Taller Investigativo como estrategia para apoyar el desarrollo de habilidades en correspondencia.</p> <p>Acción 3. Diseño de propuesta de intervención en el contexto específico. Etapa que toma como insumos las dos precedentes. La propuesta, de manera particular, se apoya en secuencias didácticas basada en los fundamentos de la escritura creativa y a las narrativas transmedia como referente procedimental, bajo el horizonte del taller investigativo.</p> <p>Acción 4: Diseño de pautas (parámetros) para la selección de recursos TIC en coherencia con el contexto de la escritura creativa y las particularidades de la población a intervenir.</p>
II. Acción Ejecución (Intervención)	Etapa 1: Iniciación de la propuesta	<p>Acción 1: Organización del cronograma que define tiempos de intervención para alcanzar las metas establecidas.</p> <p>Acción 2: Construcción de guión para el desarrollo de las sesiones de intervención.</p>
III. Observación (Simultánea a la fase II.)	<p>Etapa 1. Durante la intervención</p> <p>Etapa 2. Al finalizar la</p>	<p>Acción 1. Diseño de diario de experiencia del docente (Digital).</p> <p>Acción 2. Diligenciamiento de diario (Digital). Se aclara que este registro se aborda desde la fase I.</p> <p>Acción 1: Registro de interacción con estudiantes. Técnica: Conversatorio dirigido con un grupo focal.</p>

FASE	ETAPA	ACTIVIDADES
	intervención	Acción 2: Recopilación y análisis de producciones (Narrativas elaboradas por los educandos).
IV. Reflexión. Valoración final.	Etapa 1 Extracción de la significación de los datos.	Acción 1 – Indagar e interpretar: Reflexión sobre lo vivido. En esta óptica, la experiencia de la acción cobra sentido cuando, de forma exhaustiva, se permite la indagación de la intervención desde el tratamiento analítico de los datos recogidos. En otras palabras, se estudia la información acopiada para establecer si el horizonte de la investigación obtuvo el avance previsto y, a su vez, encontrar vacíos que pudieron darse en el camino de la misma, para encaminar, a posteriori, un segundo ciclo teniendo en cuenta los efectos de la intervención.
		Acción 2 – Identificar la variación: Se pretende dar cabida a una reflexión que permita valorar cambios después de la experiencia de intervención. Se hace necesaria una mirada introspectiva para determinar si existieron transformaciones y en qué nivel, de esta forma se obtienen elementos pertinentes para la sostenibilidad de la propuesta en la institución educativa.
	Etapa II Sistematización de la reflexión.	Acción 1 – Análisis de datos: Se lleva a cabo a través de un análisis categorial, y con apoyo de software especializado para análisis cualitativo.
		Acción 2- Reformulación de propuesta. Representa un compromiso con la sostenibilidad de la propuesta de intervención. Se aborda, desde una visión pragmática, los resultados expuestos por la comparación y, de ella, emergen los aspectos por mejorar, los que podrán tenerse en cuenta desde el nivel organizativo en la institución para la continuidad de la propuesta.

5. Desarrollo del proceso de investigación acción.

El desarrollo del proceso de investigación acción, se realizó tomando como base las fases proyectadas para dicho proceso: Plan de acción, intervención, observación y reflexión. A continuación se describen aspectos adelantados en torno a dicho proceso.

5.1. Plan de acción.

Esta fase se concretó desde el diseño e implementación de las etapas y acciones que son pormenorizadas a continuación.

5.1.1. Diagnóstico.

Referente al aprendizaje de la lengua castellana y el desarrollo de las habilidades que esta concierne, es necesario considerar que, de manera tradicional, ha sido una tarea encargada a los docentes de la enseñanza de la lengua, y que la concepción que se ha tenido al respecto, es que dicha área es la responsable de todo lo concerniente al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, desde que inician su etapa escolar. A esto se suma el hecho de que, frente a cualquier dificultad que los escolares presentan en cuanto a sus competencias comunicativas, es señalado el docente de lenguaje, prueba de ello es que a éste es quien se le indaga por el cumplimiento de la responsabilidad asociada.

Vale aclarar que, en los últimos años, y aunque muy lentamente, esta idea ha ido evolucionando, seguramente por el cambio de roles en los docentes, en donde se ha llegado a comprender que esta es una tarea de todos. De acuerdo con lo expresado, en la institución participante, se observaron falencias frente a los procesos de escritura y, de manera particular, de la escritura creativa. Ante ello, la autora del presente estudio, ha logrado liderar un proyecto lector-escritor involucrando a todos los docentes y estudiantes, además que, siendo avalado y apoyado por la dirección y coordinación, se ha convertido en uno de los proyectos bandera de la institución.

En este marco, y desde lo investigativo, se hizo un diagnóstico de segundo nivel, es decir, guiado por la formulación teórico-metodológica del problema de investigación y es aquí justamente donde comienza el proceso de la investigación-acción (Sagastizabal & Perlo, 2002). En el caso específico, evidencia el estado actual de los participantes en su desempeño en escritura creativa, y como una base para la proyección de la intervención asociada. Para este diagnóstico: i) Se tomó como referente el Proyecto Lector-escritor “Leer me abre fronteras, escribir me lleva a pensar”, proyecto institucional que, durante muchos años, se ha implementado con el fin de superar algunas dificultades a nivel de lectura y escritura pero que, al ser reflexionado, permitió identificar debilidades y fortalezas, constituyéndose, además, en un punto de partida para avanzar en el proceso lectoescritor de los estudiantes (ver anexo A). De ello fue posible concluir que, las debilidades se encuentran enfocadas hacia el desarrollo de la competencia escritural, especialmente en aspectos relativos a la cohesión, la coherencia y el propósito comunicativo. Por su parte, las fortalezas han tenido que ver con el componente actitudinal de los estudiantes, dado que la mayoría quieren hacer las cosas y aceptan, de muy buena manera, las correcciones y sugerencias y ii) Se hizo una valoración de escritos de los estudiantes, de lo cual se dedujeron aspectos detallados y relevantes en cuanto a fortalezas y debilidades en el proceso de la escritura. En ello, cada situación fue identificada con un código (ver anexo B)

Posteriormente, se realizó un diagnóstico relacionado con la escritura creativa y, otro, enfocado a la disposición y usos TIC. Para lo primero, se aplicó una prueba individual de escritura, de manera libre, mediante la cual los estudiantes crearon un texto que fue susceptible de reflexión y que fue valorado desde el fondo de su contenido, más no se tuvo muy en cuenta la formalidad, ello teniendo presente que, la construcción de la escritura es un proceso, y que en éste, cuando el texto se revisa y se reelabora, permite solucionar aspectos de forma (ver anexo C).

Los resultados obtenidos fueron categorizados teniendo en cuenta los hallazgos referidos a las propiedades textuales de acuerdo con lo distintivo de la escritura creativa asociada la capacidad crítica, la imaginación, los niveles de coherencia, expresión y estructura de la historia, los datos se plasmaron en un documento de Excel, desde donde se generaron gráficos por estudiante y por grupo.

Luego, a través del diseño y aplicación de un formato se buscó identificar falencias presentes en los participantes en cuanto a experiencias de escritura creativa. El formulario se consolidó teniendo en cuenta antecedentes institucionales relacionados con la escritura en general y, de manera particular, con la escritura creativa. Este diagnóstico se elaboró de manera procesal y, a través del análisis de la información, se posibilitó la confirmación de algunos supuestos, además de ampliar la información previa (ver anexo D).

Para lo tercero, es decir, para el diagnóstico sobre TIC, se diseñó y aplicó un formato web, en el que los participantes tuvieron la oportunidad de responder algunos cuestionamientos relacionados con la disposición y uso de recursos TIC, al igual que el manejo de algunas herramientas de software (ver anexo E).

5.1.1.1. Elaboración y diligenciamiento de compromisos de participación. Se elaboraron y diligenciaron los consentimientos y asentimientos informados, se tuvo presente hacer las aclaraciones referidas a la participación voluntaria y no obligatoriedad de la permanencia durante la experiencia en sus diferentes fases, se aclaró el compromiso, por parte de la docente, de no referir los nombres propios de los estudiantes en los documentos, sólo de asociarlos a un código (ver anexo F). De igual manera se elaboró la carta de consentimiento dirigida al señor rector de la institución solicitando el permiso y comunicando lo referente a la intervención (ver anexo G).

5.1.1.2. Reporte de diagnóstico. El desarrollo del proyecto, la evaluación constante, los productos de clase, entre otras evidencias, permitieron observar que, para los estudiantes, era posible leer y comprender aunque no se alcanzara niveles mayores en este proceso, como es el caso de la lectura crítica. Fue evidente que, al momento de producir textos, los estudiantes entraban en conflicto, su escritura creativa era escasa y, razón de ello, fue necesario indagar al respecto, compromiso que instó a la realización de una prueba casual de escritura.

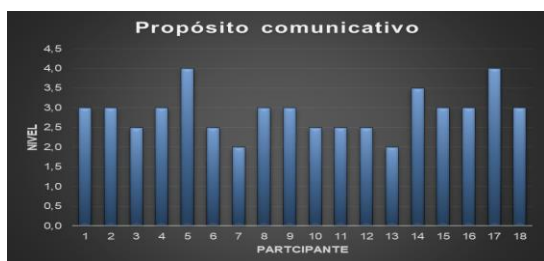
5.1.1.2.1. Prueba libre de escritura. Mediante esta técnica se compiló información del estado del grupo objeto de intervención, en cuanto al nivel de desarrollo de habilidades de escritura creativa. Para ello se aplicó la misma escala de valoración cuantitativa utilizada en la institución educativa, con un margen de 1 a 5, lo que permitió establecer rangos de valoración con sus respectivos descriptores. Esta forma de valoración, además, está soportada en las propiedades textuales asociadas a la escritura creativa (Propósito comunicativo, cohesión, coherencia, unidad textual y creatividad e imaginación) definidas por Cassany (1994), Marín (2000), Morris y Sharplin (2013). En correspondencia, a continuación se presentan los criterios de valoración: i) 1-1,9: “muy bajo”. Dificultad para producir oraciones simples y frases, unen palabras que deben ser separadas o separan algunas que son unidas; 2-2,9: “bajo”. Falencias para escribir frases compuestas por el uso inadecuado de los conectores, presencia de palabras unidas que deben ser separadas y viceversa, error al usar palabras con el sentido equivocado y fallas en la aplicación de plural y singular; iii) 3-3,9: “básico”. Redacción de frases compuestas, pero con dificultad referida a la construcción de párrafos por el uso inadecuado de algunos conectores; iv) 4-4,5: “alto”. Se crean oraciones generando una relación adecuada entre sujeto, verbo y complemento, sin embargo, en ocasiones, la manera de lograr conexión con el complemento refleja algún tipo de dificultad y

v) 4,6-5 superior. Fortaleza para escribir textos haciendo uso correcto de los signos de puntuación generando un mensaje claro, coherente y atendiendo al hilo temático y a la unidad textual.

Mediante la valoración de los textos presentados por los estudiantes, y de acuerdo al nivel en las propiedades textuales encontradas dentro de cada escrito, fue posible generar algunas gráficas y sus respectivas reflexiones. En estas, en el eje horizontal se indican los códigos asociados a cada estudiante y, en el eje vertical, la valoración cuantitativa de la propiedad textual.

Gráfica 1.

Propósito comunicativo.



En cuanto al propósito comunicativo, la siguiente fue la distribución de los participantes: Muy Bajo: 0 %; Bajo: 38.9 %; básico: 50 %; alto: 11.1 %; y superior: 0 %. La gráfica muestra la ubicación de los participantes en los niveles: Bajo 7 (38.9%) quienes no expresaron claramente su intención comunicativa, con dificultad para definir aquello que deseaban expresar y una falla evidente se dio en el uso de palabras con un sentido equivocado; Básico: 9 (50%) aunque hacen uso del sentido adecuado de las palabras, expresan varias ideas a la vez de manera que no logran establecer un claro propósito comunicativo; alto: 2 (11.11%) en el puntaje considerado como ideal, porque hacen uso de las palabras con el significado adecuado, pero entre uno y otro párrafo no logran establecer un mismo propósito comunicativo de manera que no les es posible crear un texto global en su intención comunicativa; y superior en 0(%)

Gráfica 2.

Cohesión.



En cuanto a la cohesión, la siguiente fue la distribución de los participantes: Muy Bajo: 5,6%; Bajo: 61,11 %; básico: 33,33 %; alto: 0 %; y superior: 0 %. La cohesión es una propiedad decisiva para la construcción del texto de cualquier carácter, incluso de escritura creativa. Se pudo apreciar que evidencia gran conflicto en su logro y, de hecho, es afectante de las otras propiedades. La gráfica muestra en los niveles: muy bajo a 1(5,6%) participante con gran falencia en el desarrollo de la capacidad cohesiva, incluso en redacción de frases básicas, su texto con una fragmentación muy marcada, con frases que no guardan relación entre sí, muestra confusión en el uso de palabras homófonas; bajo 11 (61,11%) participantes en quienes prevalecen dificultades en la cohesión de oraciones compuestas y el mal uso de los conectores es constante; básico: 6 (33,33%) estudiantes que evidenciaron mayor nivel de cohesión en oraciones compuestas, pero con dificultad en construcción de párrafos y en el uso de conectores para relacionar los mismos; alto 0(0%); y superior: 0 (0%).

Gráfica 3.

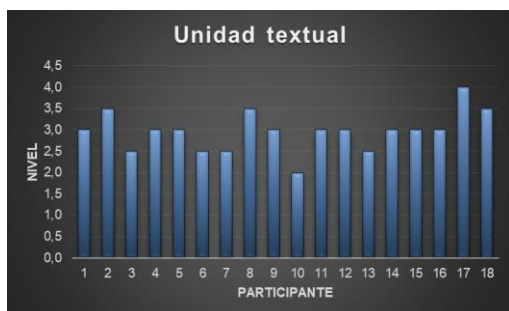
Coherencia.



En cuanto al nivel de coherencia, la siguiente fue la distribución de los participantes: Muy Bajo: 0 %; Bajo: 38.9 %; básico: 55.5 %; alto: 5.6 %; y superior: 0%. El nivel de coherencia permite al lector dar un sentido global al texto, a partir de la construcción de relaciones de sentido de las partes. Los resultados mostraron que, esta condición estuvo en correspondencia con el nivel de cohesión y, de hecho, es consecuencia de esta. La gráfica muestra los niveles: muy bajo 0(%); bajo: 7 (38.9%) que escribieron en singular sin correspondencia con la forma verbal, con marcadas falencias en el uso de conectores perjudicando la comunicación lógica; básico: 10 (55,55%) participantes escribieron frases compuestas coherentes, pero que al intentar consolidar algunos párrafos no lo estructuraron de manera lógica, hacen uso reiterado de expresiones que no corresponden como: “el cual o la cual” afectando el nivel de coherencia; .alto: 1 (5,6%) estudiante redactó oraciones compuestas generando una relación lógica entre sujeto, verbo y complemento, incluso alcanzó a crear párrafos lógicos, pero en alguno de ellos presentó ambigüedad con alguna frase compuesta; y superior 0(0%)

Gráfica 4.

Unidad textual.



En cuanto a la unidad textual, la siguiente fue la distribución de los participantes: Muy Bajo: 0 %; Bajo: 27,8 %; básico: 66,6 %; alto: 5,6 %; y superior: 0 %. Los estudiantes mostraron dificultad para la construcción del tejido textual, en la gráfica se aprecian los porcentajes: muy bajo: 0 (0%); bajo: 5 (27.8%) estudiantes con falencia para crear un párrafo alrededor de una sola idea, no logran consolidar un párrafo con sentido global; básico: 12 (66.6%) participantes que mantienen la unidad textual durante buena parte del párrafo con algunas debilidades frente a la organización de ideas al interior de este y no lograron ubicar al lector al lector en una sola temática; alto: 1 (5.6%) un estudiante mantuvo la unidad textual al consolidar de manera global su escrito, pero presentó situaciones en la construcción general del texto en las que hizo inclusión de una idea ajena a la temática central; superior 0(0%).

Gráfica 5.

Creatividad e imaginación.



En cuanto a la creatividad e imaginación, la siguiente fue la distribución de los

participantes: Muy Bajo: 0 %; Bajo: 0 %; básico: 38.9 %; alto: 61.1 %; y superior: 0%. Desde la gráfica se aprecian los niveles así : muy bajo y bajo: 0 (0%); básico 7 (38,9%) participantes que reflejan ausencia de detonantes creativos en ejercicios de escritura previos y el seguimiento de modelos pre establecidos que no dejan crear de manera muy atrayente; alto: 11(61.1%) han superado en parte el formato tradicional de texto, sorprenden con nuevas ideas y hacen uso de algunas figuras literarias; superior: 0(0%). El nivel mostrado por los participantes no es homogéneo dado que, en ello, median aspectos personales, modelos y formatos preestablecidos.

Gráfica 6.

Comparativo entre propiedades.



Era necesario reflexionar sobre la valoración de los criterios establecidos y compararlos entre sí. Es de resaltar que, la propiedad que presentó mayor afectación fue la Cohesión con 16%; seguido de la coherencia y el propósito comunicativo con 19%; por la unidad textual con 20%; lo anterior es obvio, teniendo presente que, todas las **propiedades textuales** están interrelacionadas y no puede darse una coherencia total si la cohesión falla. En el gráfico hace la diferencia el 26% correspondiente a la creatividad e imaginación, dado que los jóvenes por naturaleza son creativos.

5.1.1.2.2. Formato web: “Sobre mi escritura creativa”. Luego, y en pro de consolidar el diagnóstico, se consideró útil hacer la aplicación de dos cuestionarios; el primero “Sobre mi escritura creativa” cuyo objetivo fue indagar acerca de la forma como los estudiantes escribían y el interés que les

despertaba la actividad. En este, se abordaron temáticas relativas a la EC como: motivación, preferencias, actitud y las experiencias. En concordancia con los resultados obtenidos, a continuación se presentan las gráficas porcentuales de los hallazgos frente a las preguntas planteadas, acompañadas de su respectiva reflexión.

Gráfica 7.

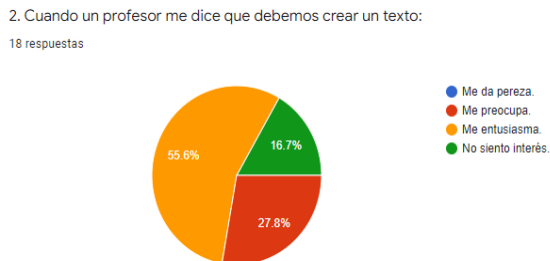
Actitud: Escritura creativa.



El 88.9% de los estudiantes consideran que, cuando escriben, sus ideas no suelen estar lo suficientemente estructuradas y reconocen que les falta claridad, identifican una dificultad al respecto de la composición, esto conlleva a pensar en que presentan una falla a nivel de la propiedad textual de la cohesión.

Gráfica 8.

Disposición para escribir.



La buena disposición de los jóvenes para emprender la labor de la escritura, reflejó un valor cercano al 56%, superando la mitad del grupo, seguido de un 27.8% a quienes les preocupa pero que tampoco reflejan desinterés o pergeza.

Gráfica 9.

Iniciativa de participación.

3. Si me muestran la posibilidad de participar libremente en un proceso de escritura.

18 respuestas



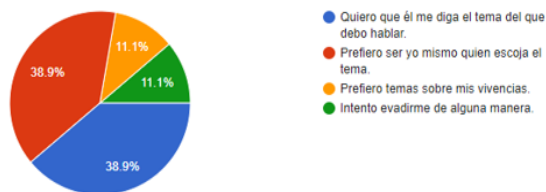
Es importante analizar la disposición que tienen los estudiantes, al definir la participación o no en procesos de escritura, y que sumando porcentajes (94.4%), prima la voluntad en ellos. Es poco notorio el temor de participar por obligación.

Gráfica 10.

Actitudes frente a la tarea de escritura.

4. Si mi profesor me invita a escribir

18 respuestas



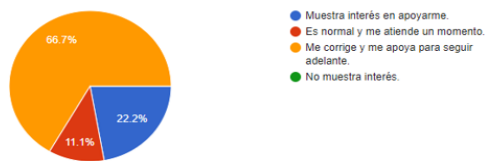
Se visualizaron dos grupos con igual proporción 38.9 %: Preferencia por la libertad para definir el tema. En complemento, dos grupos de proporción 11.1%, manifestaron su inclinación

por contar aspectos asociados con su cotidianidad, mientras otro tanto busca evadirse. Esto forma parte de la realidad en el aula, con algunos estudiantes despreocupados por los retos académicos.

Gráfica 11.

Actitud de apoyo del docente.

5. Cuando he creado un texto y lo comparto a mi profesor (a), siento que él (ella) :
18 respuestas

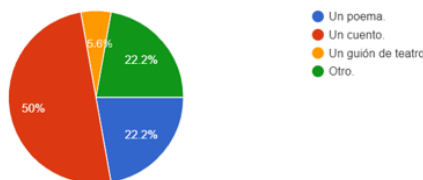


Se observa la importancia que le dan los estudiantes a la actitud del docente. De manera afortunada, un 66.7% de los estudiantes se siente acompañado por su docente, sin embargo un 11.1% de estudiantes que seleccionaron la opción “es normal y me atiende un momento” puede ser el reflejo de situaciones en las que no se brinda el debido acompañamiento.

Gráfica 12.

Preferencias en escritura creativa.

6. Si voy a crear un texto, de manera libre y espontanea, prefiero
18 respuestas



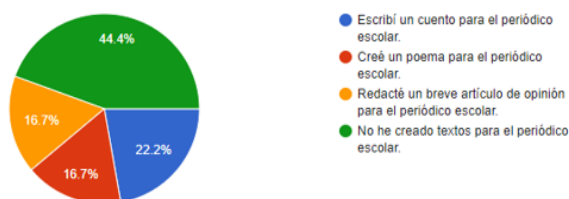
Un 50% demostró inclinación por la escritura narrativa con relación a las otras. De la experiencia con los estudiantes se puede agregar que, es la estructura más conocida por ellos, la que más se les facilita, y con la que han ido conquistando terreno en el proceso escritor.

Gráfica 13.

Referencia última producción escolar.

7. Durante los dos últimos años

18 respuestas



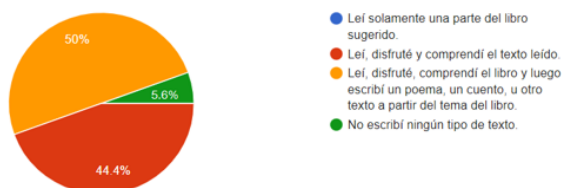
Se pudo apreciar que, a pesar de los esfuerzos institucionales, un 44.4% de los estudiantes no ha creado textos para el periódico escolar, a pesar de ser un proyecto en el que todos los estudiantes han participado y que dicha composición corresponde al producto final del proyecto. En el porcentaje restante (65.6 %), toman lugar el cuento, el poema y el artículo de opinión.

Gráfica 14.

Referencia proyecto lector.

8. A partir del proyecto lector-escritor "Leer me abre fronteras, escribir me lleva a pensar".

18 respuestas



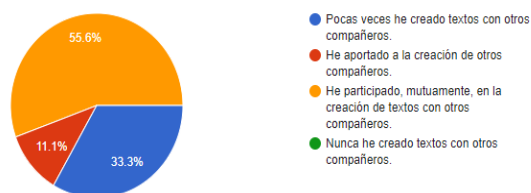
A través de la gráfica se confirma que, el 50% de los estudiantes lograron producir un texto a partir de la lectura, un porcentaje significativo en cuanto al reflejo de la actitud de los estudiantes hacia las actividades del proyecto lector escritor. El 44% señala el porcentaje de estudiantes que no pasó de la lectura a la escritura creativa, sumado a un porcentaje de 5.6% que tampoco escribió ningún tipo de texto. Además en las respuestas no hubo porcentaje referido a que tan solo leyeron una parte del libro, ello hace suponer que el grupo hizo lectura del texto en forma completa.

Gráfica 15.

Actitudes trabajo en equipo.

9. Cuando he trabajado en equipo

18 respuestas



En cuanto a la escritura colaborativa, un 55.6 % ha tenido experiencia. Relacionando con la experiencia educativa del contexto de intervención, se puede manifestar que, siempre ha estado presente la preferencia de los estudiantes por el trabajo en grupo.

5.1.1.2.3. Formato web: “Indagando sobre mi escritura creativa, uso de recursos tecnológicos, redes sociales y Narrativas Transmedia”. El segundo cuestionario fue titulado “Indagando sobre mi escritura creativa, uso de recursos tecnológicos, redes sociales y Narrativas Transmedia”. Con este instrumento se pretendió indagar acerca la tarea de escribir y el uso de recursos tecnológicos en esta tarea (redes sociales, el móvil y las narrativas transmedia), este interés, en sí mismo, permitió complementar el panorama de indagación.

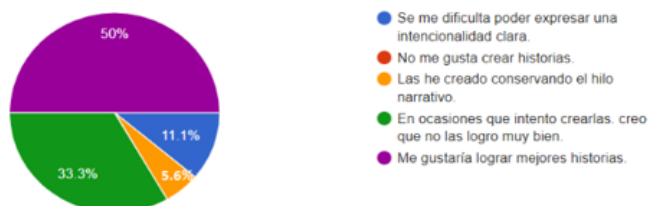
A continuación se relacionan los resultados obtenidos, y la reflexión correspondiente para favorecer su interpretación.

Gráfica 16.

Experiencia-creación de historias.

1. Respecto a la creación de historias

18 respuestas



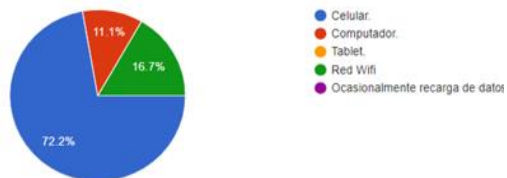
La proporción de mayor presencia, el 50%, correspondió a quienes les gustaría lograr mejores historias, un indicador del interés por trascender en la escritura, seguido del 33% que manifestó tener disposición por crear historias, aunque su autovaloración no sea positiva, es decir, quienes experimentan una “no conformidad” con lo creado y un grupo de 11%, quienes, al momento de escribir, son conscientes de la dificultad en cuanto a la intencionalidad. De lo último se intuye que, esta es una de las causas que obstaculizan la creación de una buena historia, sumado a otras propiedades textuales como cohesión y coherencias, y que no son referidas en la pregunta.

Gráfica 17.

Herramientas tecnológicas.

2. Generalmente, el recurso tecnológico que tengo al alcance, es:

18 respuestas



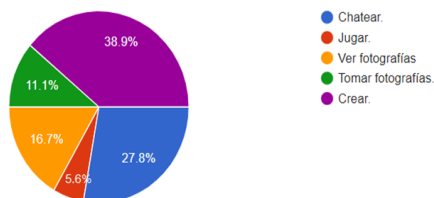
En cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos es importante resaltar: i) Una debilidad en cuanto al bajo porcentaje de estudiantes con acceso a computador 1.1% y la posibilidad de acceso a una red wifi 16.7% y ii) La proporción más significativa 72.2% refiere a la disponibilidad del móvil como el artefacto con el que la mayoría de los estudiantes dispone.

Gráfica 18.

Uso del móvil.

3. El uso primordial que le doy al celular, es para

18 respuestas

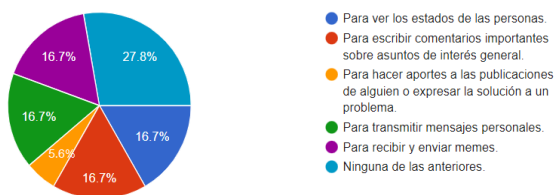


Se observó representatividad en cuanto a la variedad de opciones sobre el uso del móvil. De ello, las proporciones de mayor presencia fueron: i) Un 38.9 % utiliza el móvil para “crear”. (Faltó indagar sobre el tipo de creaciones que se realizan) y ii) El 27,8% indicó que, chatear, es la base del uso del móvil.

Gráfica 19.

Redes sociales.

4. Generalmente hago uso de las redes sociales para
18 respuestas

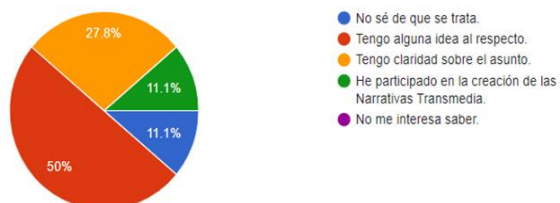


Los resultados tuvieron representatividad para todas las opciones asociadas y la proporción más baja 5.6% está relacionada con la interacción de los participantes como consumidores, no como prosumidores, reflejando su rol pasivo en las redes. En esto, y como lo declara Aparici & García (2018) ser prosumidor representa la capacidad de consumir producciones propias.

Gráfica 20.

Narrativas transmedia.

5. Sobre las narrativas transmedia, creo que
18 respuestas



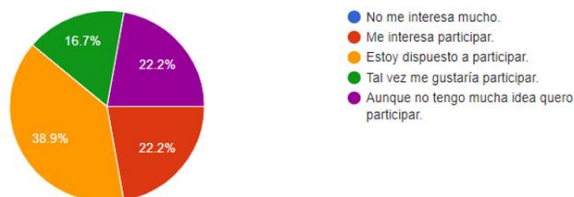
Los resultados muestran una proporción mayor a la mitad 77.8%, manifestaron tener conocimiento en torno a las NT. En adición, un 11.1% dice haber participado en la creación de las NT. Resultó afortunado el hecho de que ningún estudiante manifestó estar desinteresado.

Gráfica 21.

Actitud de participación-NT.

6. Si me convocan a participar en un proyecto sobre Narrativas Transmedia para generar un cambio significativo en mi Institución Educativa.

18 respuestas



En diferentes niveles, fue notoria la disposición de los estudiantes por participar de un proyecto relacionado con NT. Lo más resaltante es que ninguno de los estudiantes manifestó una posición negativa al respecto.

Frente a la pregunta abierta “Por favor escriba alguna duda, inquietud o algo que quiera manifestar al respecto del asunto abordado en este formulario” los estudiantes contestaron de sobre el asunto abordado, la mayoría manifestaron que no tenían dudas al respecto, pero cuatro respuestas que refirieron al deseo de aprender sobre NT y el interés que ello les causaba. Dos respuestas expresaron la importancia que tenía el formulario, porque les permitía autoevaluarse y generar conciencia sobre el uso del celular y la participación en las redes sociales.

Desde la información en el segundo formato es posible concluir que, permitió una reflexión sobre la disponibilidad y uso de recursos TIC. Se confirmaron supuestos sobre la escasez, el uso y la apropiación de estos recursos. Una reflexión sobre el resultado se da al respecto de que los estudiantes han estado acostumbrados a hacer uso del móvil como herramienta de ocio, y esto se nota con respecto al nivel de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes y de la necesidad de ser atendida; se confirmó la buena disposición e intención de los estudiantes para participar en la propuesta.

5.1.2. Revisión documental.

Para soportar el desarrollo del presente estudio, se hizo una revisión y uso de fuentes de información, desde dos ejes primordiales: El problema de la escritura creativa desde el contexto

de las TICC y la IA como soporte metodológico y ii) Los referentes del marco t. Para lo cual, se consideró pertinente traer a consideración aprendizajes sobre competencias informacionales como una fortaleza que permitió establecer la relación con los requerimientos sobre los intereses particulares de la presente investigación. De esta manera se realizaron acciones específicas como:

5.1.2.1. Diseño de protocolo de búsqueda de información. Se consideró la exploración con ecuaciones booleanas para expresar, con la mayor exactitud posible la precisión de información, además de descargar el gestor de citas bibliográficas Mendeley, facilitando la organización y gestión de los documentos y el buscador de información Google académico teniendo presente el marco de tiempo lo más actualizado posible. En cuanto a los Términos de búsqueda, entre otros se tuvieron en cuenta: Competencias, lectora, escritora, lengua, cohesión, coherencia, argumentos, plataformas, contenidos digitales, escritura creativa, Investigación acción, Combinación de términos: Educación Media, dinámica de lectura y escritura, lectura comprensiva y crítica, unidad textual, dispositivos móviles, TIC, TAC, NT, trabajo colaborativo, Investigación Acción, Competencias transmedia.

5.1.2.2. Diseño de protocolo de revisión de información. Para este compromiso, se hizo lectura rápida de los documentos y se dirigió hacia los resúmenes. La revisión se centró en los objetivos, la metodología, los resultados y el aporte al presente estudio.

5.1.2.3. Diseño de protocolo de selección de información. Se hizo una clasificación de acuerdo con la cercanía al asunto de investigación. La información se seleccionó teniendo en cuenta la actualidad, para ello se estableció un rango de búsqueda de publicación de 2010 a 2021.

5.1.3. Diseño de la intervención.

Esta etapa llevó consigo las siguientes acciones: Reflexión sobre la problemática en el contexto de las TIC, propuesta de intervención general, propuesta particular, diseño de pautas (parámetros) para la selección de recursos TIC.

5.1.3.1. Reflexión sobre la problemática en el contexto de las TIC. Al hacer alusión a las TIC, se suele centrar la mirada en la formación y el desarrollo de competencias instrumentales (informáticas o digitales) y, adicional, surge el interés por proveer procesos educativos para dominar las tecnologías, es decir, más tecnología y menos metodología (Lozano, 2011). Así, es válido contribuir a repensar la educación en torno a las TIC, en pro un énfasis menos pragmático y con más valor formativo, con óptica hacia el “aprender a aprender” (Raso-Sánchez, 2019). Con ello se puede tener una apuesta que genere transformaciones en los procesos formativos educativos y en sus intencionalidades pedagógicas, ya que está dirigido a desarrollar competencias que, como lo manifiesta Salmerón-Pérez & Gutierrez-Braojos (2012), permiten construir conocimiento, aprender a lo largo de la vida y afrontar desafíos de aprendizaje. Por todo esto, resulta pertinente hacer referencia a las Tecnologías de la Información, la comunicación y el conocimiento (TIC-C), relación que, en particular, identifica en el horizonte formativo de la Maestría en Informática para la Educación de la Universidad Industrial de Santander.

Las TIC-C tratan de orientar las TIC hacia unos usos más formativos, con el objetivo de aprender más, de mejor manera y con propósitos particulares. Se procura incidir en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de instrumental de herramientas. En definitiva, se trata de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para favorecer el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (Lozano, 2011). Es un compromiso que trasciende las aulas y que tiene presencia en la sociedad y en la formación y desarrollo de otras competencias, como es el caso de las competencias de lectura y escritura.

TIC-C y sociedad. Es de reconocer que, el avance de las TIC-C incide en el surgimiento de transformaciones sociales, económicas y culturales a nivel global, transformando las modalidades de comunicación, la manera de hacer negocios, la forma de trabajar y otras dimensiones del hombre en la sociedad (Sánchez-Torres et al., 2012). Aquí es fácil afirmar que, las TIC-C son apoyo para impulsar innovaciones que afectan a todos los ámbitos de desarrollo humano y que son una opción para generar beneficios que pueden aportar al crecimiento económico, a las iniciativas de inclusión social y, en especial, mejores alternativas y servicios en educación, salud y gobernabilidad (Rovira & Stumpo, 2013). Así las cosas, y al ser los sujetos sociales, sujetos de lo educativo, no se debe desconocer los anteriores condicionamientos y su incidencia en múltiples escenarios (relaciones, modos de aprendizaje y gustos).

TIC-C y educación. El avance vertiginoso de las tecnologías, plantea nuevos compromisos, exigencias y retos al ámbito educativo (Priegue & Leiva, 2012). Esto hace que este sistema se encuentre inmerso en una sociedad multicultural que exige grandes reflexiones sobre las gestiones que deben asumir de cara a aprovechar las ventajas y oportunidades que ofrecen las TIC-C para contribuir a superar las distancias entre la academia y los escenarios socioculturales.

Pensar en la correspondencia entre educación y TIC-C, genera retos, so pena de reconocer la presencia de la dimensión pedagógica en esta relación. De ello, Cadena (2013) insta a tener presente: i) Caracterizar a los agentes educativos participantes y estar en constante actualización; ii) Superar lo relacionado con los modos y el saber operatorio de las herramientas, para enfocar la mirada en la importancia del qué, el por qué y para qué de su uso didáctico; iii) Llevar la enseñanza sin barreras de espacio y tiempo, resignificando la presencia del docente sin perder la integralidad del factor humano; iv) Establecer como continuo la reflexión pedagógica y el reconocimiento del rol de los agentes educativos del proceso formativo; v) Considerar con las TIC-C nuevos

escenarios de encuentro, interacción, producción de conocimiento y generación de memoria educativa y v) No perder la identidad educativa, es decir, no permitir que se impongan las racionalidades del diseño y los determinantes tecnológicos.

En definitiva, las TIC-C, en lo educativo y para lo educativo, exige reconocerlas desde una dimensión global (fuera del aula), como un referente para su presencia significativa dentro del aula. De igual manera, desde las TIC-C se debe reconocer una serie de roles, mecanismos y hábitos, entre otros, que están afectando a la educación.

Desde las dos ópticas anteriores (Sociedad y Educación en relación con TIC-C), y para abordar proyectos educativos, resulta oportuno asumir que estos tengan cercanía con la innovación educativa (Moreira, 2008) y que sean diseñados, implementados y sistematizados en el contexto de las TIC-C y con las TIC-C. Ello cobra importancia cuando la apuesta se enmarca en la formación y desarrollo de competencias ya sean específicas, genéricas o transversales. En las últimas cobran especial interés las Competencias en EC, reconocidas como un proceso generador de ideas novedosas orientadas al desarrollo del conocimiento a través de la actividad escritural (Álvarez, 2014); en la que la creatividad prima sobre el propósito informativo propio de la escritura no literaria, no creativa siendo una competencia comunicativa que requiere la ficción para contrastar su imaginario con la realidad y que posibilita el progreso del pensamiento diferente de los estudiantes. (Labarthe & Vásquez, 2016; Moreira, 2008).

TIC-C y escritura creativa . Es necesario asumir las TIC como TAC para favorecer una relación TIC-C y la EC, de acuerdo con ello y partiendo del contexto educativo actual es posible reflexionar sobre la cercanía que los estudiantes tienen con algunas herramientas tecnológicas, y al respecto referente a la relación de las TIC-C con la EC, viene al caso que: i) el uso de los dispositivos móviles, respetando las etapas de la EC, logran producir una incidencia significativo

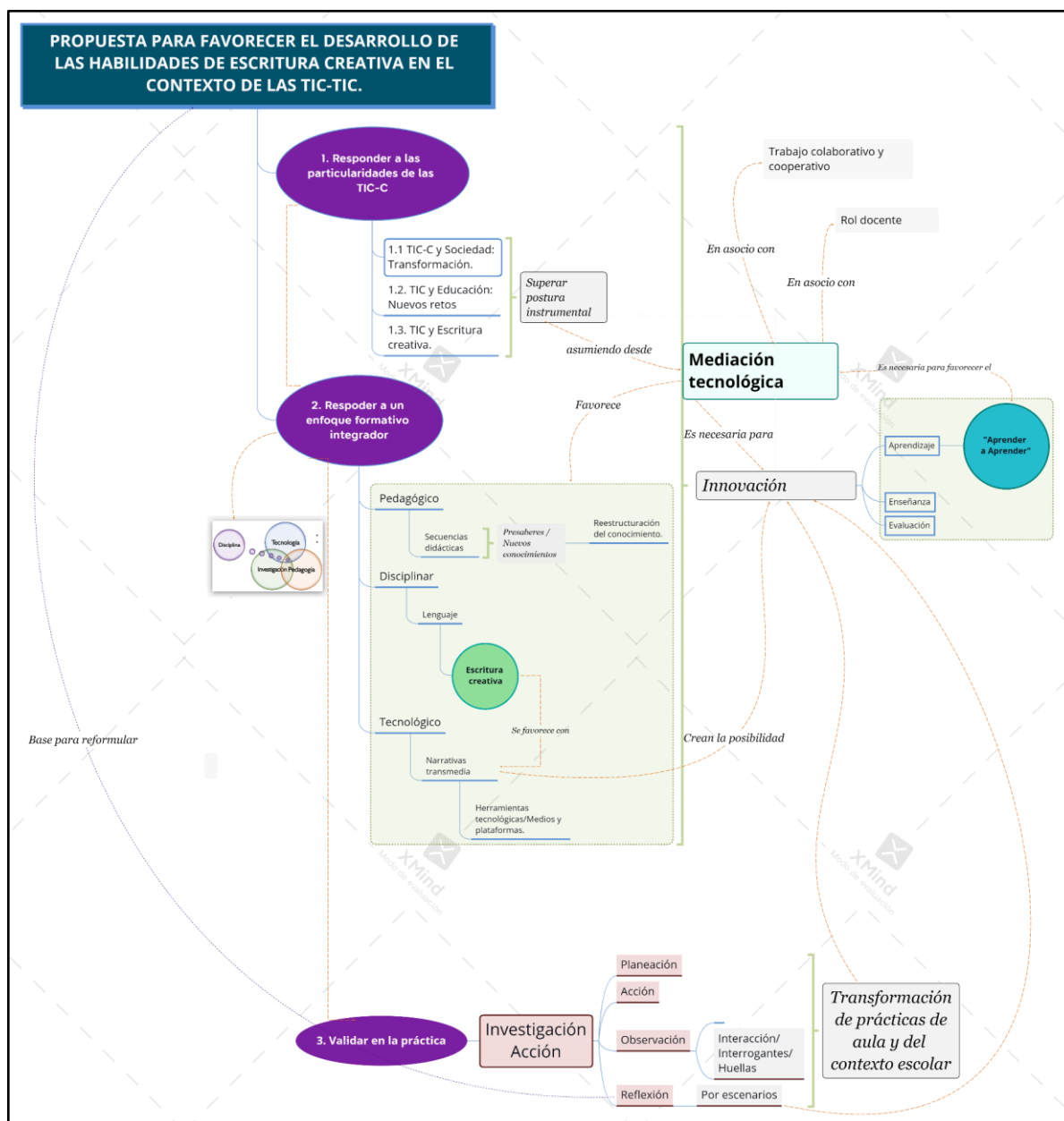
en ella (Castillo & Fernández, 2018); ii) las redes constituyen en un soporte virtual de aprendizaje autónomo, ya que usado en entornos extra clase, los jóvenes logran aprender solos, ya que estas posibilita nuevas formas de lectura y escritura, mediante la creación y recreación del lenguaje que usan a diario (Garzón, 2017); iii) los maestros de lenguaje deben aprovechar las oportunidades del internet y las redes sociales, para promover la EC a través de prácticas pedagógicas para superar, en parte, las barreras espaciotemporales y generacionales (Medina, 2020); iv) elaborar comics y videos en los dispositivos móviles es factible por ser una herramientas de fácil acceso para los escolares, además que permite la posibilidad de compartir las creaciones en recursos como Facebook, YouTube, WhatsApp, entre otros; de manera que las NT se puedan alimentar a partir de la valoración de los demás (Scolari 2013).

De lo anterior, es posible concluir que con las NT se busca que los estudiantes puedan producir textos voluntariamente, dado que se sienten cómodos en los ambientes TIC, y es importante buscar que hagan un uso de la tecnología de manera significativa para que descubran, aprendan logren construir relatos puesto que las NT, ni las TIC generan por sí solas la construcción de conocimiento, la reflexión, la problematización, ni la producción, sino que deben superar la postura instrumental generando una reflexión en torno a la experiencia (Alonso & Murgia 2018).

5.1.3.2. Propuesta de intervención general.

Gráfica 22.

Propuesta general.



Una propuesta para favorecer el desarrollo de las habilidades de escritura creativa en el contexto de las TIC y con las TIC debe: i) Responder frente a las TIC en su relación con la sociedad, la educación y la escritura creativa, pero enfocadas a superar la postura instrumental que supere la postura instrumental asumiéndolas desde la mediación tecnológica en asocio con el trabajo cooperativo y colaborativo; ii) Responder a un enfoque formativo integrador de los componentes: pedagógico disciplinar y tecnológico; y ii) Validar en la práctica a través de la

Investigación-Acción vivenciando sus cuatro fases : Planeación, Acción, Observación y Reflexión se conduzca a la transformación de las prácticas de aula y del contexto escolar favoreciendo la innovación en el aprendizaje procurando el “ aprender a aprender”.

5.1.3.3 Propuesta particular. La implementación de la presente propuesta se asumió con el grado undécimo, teniendo en cuenta que, este es el último nivel cursado de la secundaria, y que siendo tan próximo a la educación superior, requiere especial atención, de renovación de prácticas de aula en la escritura, particularmente hacia la escritura creativa, de tal forma que se buscó desarrollar dichas habilidades desde el contexto de las TIC y con las TIC. Para la intervención se tuvo en cuenta, como referente de pertinencia, los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica.

Dentro de la propuesta, se incluyeron elementos pedagógicos generales sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional para estructurar los planes de aula: Meta de aprendizaje, Derecho básico de aprendizaje, Evidencia de aprendizaje, Estándares de lenguaje y Competencia, se tuvo en cuenta el enfoque pedagógico institucional. Enseguida se estructuró cada secuencia particular de acuerdo a la temática específica, lo que permitió complementar los saberes previos acerca de: i) la secuencia narrativa, ii) Creación de narrativa, recursos literarios y Gramática de la fantasía, iii) Narrativa Transmedia, iv) Producción de Narrativas Transmedia, aplicaciones móviles, redes sociales, medios y plataformas y, v) Competencia digital.

Las secuencias se plantearon teniendo en cuenta el constructivismo como modelo pedagógico institucional. Para el desarrollo de cada secuencia se elaboró un mapa mental (ver anexo H) a modo de pintura enriquecida, para optimizar el tiempo de explicación y compartir este material a los estudiantes. Cada una de las secuencias se trabajó durante dos horas de tiempo y, adicional, otras tres horas que permitieron evidenciar progresos, aprendizajes o estancamientos en el proceso. Sin embargo, la cuarta secuencia requirió el doble de tiempo para su desarrollo y ello

no estaba previsto, la situación se generó en el momento por algunas debilidades frente a saberes tecnológicos y la necesidad de exploración de herramientas tecnológicas.

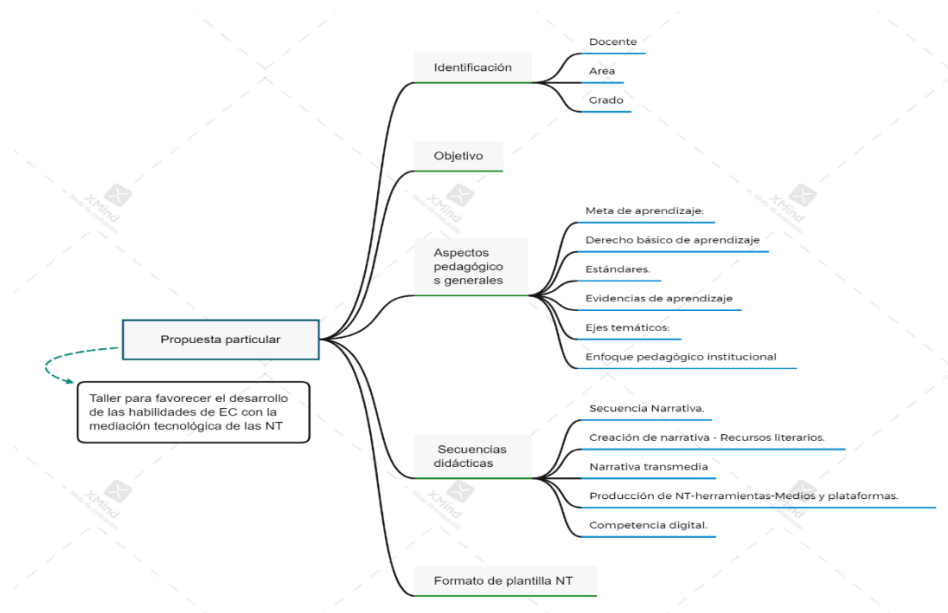
En la tercera parte se incluyó la Plantilla de NT (ver anexo I) con una propuesta que, luego fue abordada y transformada de manera individual o grupal, teniendo en cuenta los gustos y aportes de los participantes. Es importante aclarar que, esta plantilla ofreció un horizonte claro, al ser el punto de partida a la hora de producir las narrativas, puesto que permitió la aclaración de muchos detalles en cuanto a los elementos de las mismas, estas constituyeron una valiosa guía aunque los participantes las iban transformando a medida que avanzaban.

Para el desarrollo de esta propuesta, encaminada a promover la EC desde el contexto de las TIC y con las TIC, fue necesario reflexionar sobre variadas estrategias que permitieron enfocarse a la solución de debilidades encontradas en la etapa diagnóstica, y se buscó formalizar la propuesta didáctica que, en este contexto particular, pudiera contribuir a formar y desarrollar habilidades de escritura creativa en estudiantes de educación media.

Bajo este marco, se presenta la especificidad de la propuesta particular: Taller para favorecer el desarrollo de las habilidades de escritura creativa con la mediación tecnológica de las narrativas transmedia (NT). A continuación se mencionan los elementos esenciales en su composición y en apartado de anexos es posible ahondar en todos sus componentes. (Ver anexo J).

Gráfica 23.

Propuesta particular.



5.1.3.4. Diseño de parámetros para la selección de recursos TIC. Durante el desarrollo de las secuencias didácticas, se ampliaron saberes sobre la disposición y uso de recursos TIC, el uso del móvil y especialmente de las aplicaciones que podrían usar para la práctica de la escritura. El proceso no se limitó a lo explicado por la docente, se trató, además, de un compartir de saberes. Los estudiantes expresaron sus conocimientos y propusieron ideas sobre lo que podría generar un mejor producto con el buen uso del móvil y las aplicaciones software. Fue un proceso agradable, podría decirse que la docente investigadora estuvo como interlocutora válida para responder a las inquietudes de los estudiantes. De igual manera, en lo referente a las plataformas y medios se siguió el mismo proceso y se exploraron y reconocieron muchas aplicaciones, escogiendo los recursos libremente, de acuerdo a su preferencia y, en consenso, eligieron trabajar con el móvil.

5.2. Acción- intervención.

En la parte inicial de esta fase se llevó a cabo la socialización del proyecto, evento para el cual se había invitado a la docente orientadora (Psicóloga institucional) de la institución, quien había sido ilustrada al respecto de la propuesta. Se explicó a los estudiantes el objetivo del

proyecto en el cual decidieron participar. Hubo receptividad por parte de los estudiantes quienes manifestaron gustos y temores, además que aportaron ideas valiosas para el emprendimiento del proyecto. Se dialogó sobre la oportunidad para expresar otro tipo de ideas y sentimientos más positivos y formadores (diferentes a los acostumbrados) a través de los medios y plataformas. Algunos estudiantes expresan ideas sobre temas posibles a tratar a través del personaje y las diversas enseñanzas que este puede comunicar.

La invitación a la psicóloga institucional fue muy acertada, puesto que propició espacios para la reflexión con los estudiantes por su comunicación asertiva y aportó para que esta primera etapa de socialización fuera relevante. Su charla les ofreció apoyo para lograr cambios.

En esta oportunidad, los participantes asumieron el reto de producir escritura creativa para enseñar, para transformar y manifestaron su deseo de expandirse dirigiéndose a las diferentes edades cronológicas y no a una en particular; acordaron entre todos tratar temas de respeto, honestidad, unión familiar y cuidado del medio ambiente entre otros.

Posteriormente, se inició con el desarrollo de la propuesta en el que se incluyeron las cinco secuencias didácticas diseñadas. Para cada secuencia se estableció un tiempo de dos horas para su aplicación, de manera que nos permitió el tiempo necesario para la ilustración en los saberes, el desarrollo de prácticas conducentes al alcance del logro y la conformación de los grupos de trabajo. Durante el proceso se llevaron a cabo ejercicios propuestos desde la fantástica de Rodari, de manera que aportó detonantes creativos. Uno de los ejercicios que surtió mayor efecto creativo fue el de *“Qué pasaría si”* ya que, al trabajar con situaciones hipotéticas, los estudiantes lograron introducirse en el mundo narrativo mezclando realidad y fantasía de hecho, haciendo creer situaciones que eran fantásticas como si fueran reales. Este ejercicio favoreció a aquellos estudiantes que poco hablan y participan porque resultaron con ideas muy variadas.

Para la conformación de los grupos, se tuvo en cuenta la empatía entre ellos, aunque se presentó desacuerdo entre los estudiantes y la docente respecto a que a ellos les gusta trabajar con grupos grandes. Sin embargo, dispuestos los compromisos por parte de ellos, se les permitió organizar los grupos por compatibilidades personales.

La actividad que se desarrolló simultáneamente a la ejecución de las secuencias didácticas se trató de la entrega de una propuesta en la Plantilla de NT, en la que se presentaba un personaje con un nombre, unos acompañantes y la trama de algunos sucesos. Cada uno de los grupos empezó a leer y a hacer los diferentes cambios en su propia plantilla, cada participante en cada grupo estaba atento a escribir en borrador sus ideas para evitar que luego al ir a expresarlas lo olvidaran. Ellos iban conformando su idea en general.

El grupo que primero finalizó su propuesta fue el de mayor número de estudiantes en su conformación, terminaron el proceso de creación y expansión publicando inicialmente en Facebook, luego en Youtube y, por último, en radio. El hecho de publicarlo prontamente en facebook, marcó positivamente la continuidad puesto que generó una sana competencia y un grupo que había manifestado no hacer parte del proceso expresó el deseo de conformar un nuevo grupo para generar su narrativa, toda vez que ellos tenían las herramientas y habían participado en el plan establecido con las secuencias narrativas y la experiencia de los otros era ganancia para ellos.

5.3. Observación de la intervención

Durante el desarrollo del proceso, se realizó el registro de la experiencia. Fruto de esto, se plasmaron ideas, pensamientos reflexiones y sensaciones a medida que se avanzaba. Como respaldo, se recolectaron evidencias de las actividades, se generaron y guardaron fotografías de actividades, texto final, videos de ejercicios, guiones digitalizados, videos editados con apoyo de diferentes aplicaciones y la producción final de NT con los respectivos links de publicaciones.

En correspondencia, la fase de observación de la experiencia se centró en tres escenarios, de los cuales se recolectó información así: i) El diario de la experiencia de la docente-investigadora; ii) Un conversatorio con estudiantes (Interacción) y iii) Las producciones de los estudiantes (Huellas de la experiencia). Estos escenarios se pormenorizan a continuación.

5.3.1. Diario de la experiencia.

Durante cada uno de los días, en que se vivió la experiencia, en particular, cuando se estableció contacto con el grupo participante, se documentó el diario de campo de la docente-investigadora (ver anexo K) permitiendo una reflexión cotidiana con respecto al proceso, además de haber sido una oportunidad para escribir lo observado en los estudiantes, lo que se sentía, aquello que permitía el avance, la motivación y además lo que logré percibir cómo la docente que orientaba el proceso. En ocasiones se plasmaron incluso expresiones de los estudiantes.

5.3.2. Conversatorio con estudiantes.

Con el fin de escuchar a los estudiantes acerca del proceso vivido con las NT y favorecer nuevos hallazgos, se realizó un conversatorio flexible con los participantes evitando las presiones, fue una oportunidad de compartir en completa libertad sus vivencias en la intervención.

Teniendo presente que, se deseaba abordar algunos aspectos específicos de manera intencionada, el conversatorio tomó como base las siguientes preguntas: i) ¿Qué opinión tienen de su historia?, ¿Qué puede decir respecto a las dificultades a la hora de escribir?, ii) ¿Qué pueden contar sobre la producción y expansión de las NT? ¿Cómo fue esta experiencia? ¿Qué pueden decir sobre la aplicación seleccionada? ; iii) En cuanto al desempeño: De la profesora, ¿Cómo fue la orientación? De sus compañeros (as) ¿qué pueden expresar?, ¿Cómo consideran que fue su desempeño? Frente a los cuestionamientos, los participantes respondieron según su punto de vista y contaron sobre la manera cómo vivenciaron la experiencia, primordialmente en tres aspectos: i) sobre la historia creada como tal, ii) importancia del papel que jugaron las tecnologías y, ii)

cómo se asumieron los roles tanto de la orientación de la docente como el desempeño de los compañeros de grupo y de cada uno de los participantes.

5.4. Reflexión

5.4.1. Reflexión 1. De la valoración del diario de campo del docente

Desde las características de la propuesta realizada, son dos las categorías a priori, desde las cuales se realizó el análisis del diario de la docente-investigadora: La EC y las TIC en contexto. No obstante, de la categorización de los datos emergieron otras categorías (Ver anexo L). La descripción de las categorías a priori se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Categorías a priori para análisis.

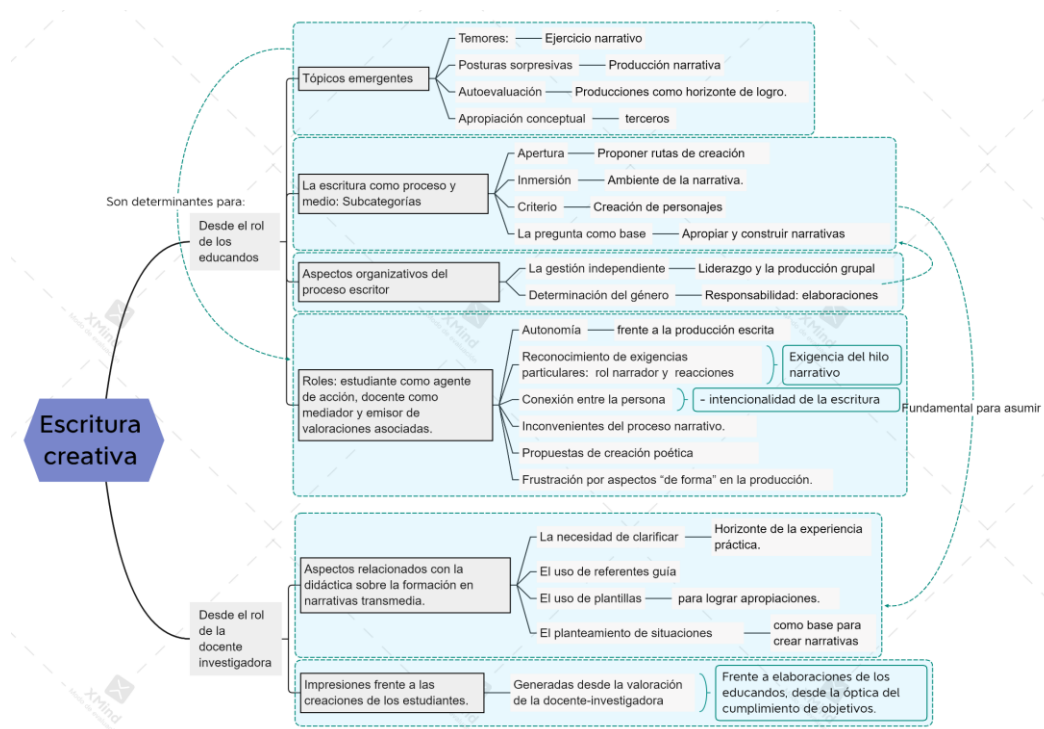
Categoría	Descriptor general
Escritura creativa (Álvarez, 2014; Hanán, 2018; Giraldo, 2015; Hernández, 2005).	Proceso que: Genera ideas novedosas orientadas al desarrollo del conocimiento a través de la actividad escritural. Incluye técnicas en donde se aplica el lenguaje escrito, mediante la práctica de registros y la toma de conciencia del mismo (pre-escritura, escritura y reescritura) Es un medio para: Aprender y para dar sentido a la existencia, es una manera de existir, de construir y reedificar el mundo propio, reformar la conciencia; así que, la expresión escrita causa efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite, descubrir el sentido profundo de los actos, actitudes y sentimientos, no sólo es un cauce de exteriorización, sino una vía de interiorización.
TIC para apoyar el aprendizaje y el conocimiento (Casablanco, 2014; Lozano, 2011; Enríquez, 2012; Hernández, 2016; Rodríguez, 2016;	Son instancias para apoyar: La optimización de tiempo y recursos. La generación de procesos de aprendizaje motivadores, más dinámicos, de mayor productividad e incluso innovadores, el aprendizaje significativo, la adquisición de conocimientos, la dinámica de entornos de aprendizaje personalizados, desde donde se puede contribuir a que el estudiante sea protagonista de su conocimiento. Su implementación exige: Ser adaptadas a la actualidad y ser asumidas desde el aporte al aprendizaje y el conocimiento.

Categoría	Descriptor general
Celaya et al.,2020; Sánchez et al., 2020)	Al docente: i) Preparación, superar obstáculos, reflexionar sobre el entorno educativo y concientizarse de su importancia en el aula; ii) Niveles en cuanto a las competencias digitales, y la necesidad de los denominados planes continuos de mejora, iii) Adaptación a nuevos paradigmas, así como la incorporación de herramientas que mejoran la eficiencia, la calidad y los resultados de procesos académicos.

Con base en la anterior descripción de categorías a priori, a continuación se ilustran las subcategorías emergentes, y se presenta el análisis respectivo, desde la triangulación entre los registros, la postura de la docente-investigadora y los referentes teóricos.

Gráfica 24.

Componentes de escritura creativa.

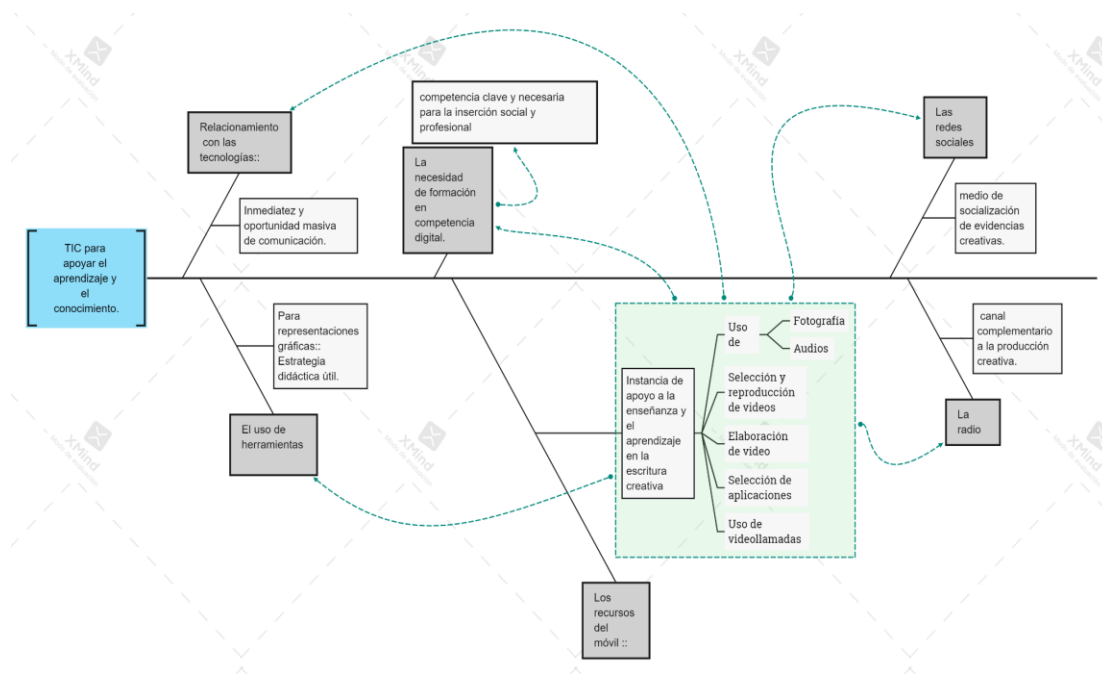


5.4.1.1 Sobre Escritura creativa. Fue evidente encontrar que, los registros hacen referencia, en exclusiva, a los roles involucrados en la experiencia: El estudiante y el mediador. (Ver anexo M).

5.4.1.2 Sobre TIC para apoyar el aprendizaje y el conocimiento. Fue evidente encontrar que, la relación con la tecnología, como herramienta de apoyo o instancia de mediación, involucra a los roles de los actores educativos, ya sea por separado o en relación particular. Así, el análisis se centró en las subcategorías de la siguiente gráfica que luego son relacionados con detalle. (Ver anexo N).

Gráfica 25.

TIC-Aprendizaje y conocimiento.



5.4.2. Reflexión 2. De la valoración del conversatorio con estudiantes

Tomando como referencia el fundamento principal de la pregunta de investigación *¿Cómo crear una propuesta didáctica, en el contexto de las TIC y con las TIC, que contribuya a formar y desarrollar habilidades de escritura creativa?* Se tuvieron en cuenta tres categorías a priori para

llevar a cabo el análisis de los conversatorios con los estudiantes: i) Producción literaria de escritura creativa, ii) Uso de tecnología y iii) Roles. Estas categorías surgen de la intencionalidad de las preguntas formuladas en el conversatorio, encaminadas a establecer hallazgos, ventajas o dificultades a partir de la experiencia en el contexto de las TIC y con la mediación de las NT. Los conversatorios corresponden a participantes representativos de cada grupo y se transcribieron literalmente (ver anexo O).

Para este proceso, se optó por la metodología de carácter cualitativo con el fin de indagar sobre la experiencia y las concepciones de los participantes conllevando a la reflexión acerca del valor que cada uno le confiere y, a partir de ello, estimar la relación que se puede establecer entre las categorías establecidas y la manera en que favorecen la transformación de la práctica de aula.

En la tabla presentada a continuación se condensa la definición de las categorías para análisis de los conversatorios finales de los estudiantes.

Tabla 4. Categorías a priori para análisis de conversatorios.

Categoría a priori	Descriptor
Escritura Creativa (Guzmán & Bermúdez, 2019; Cassany, 2009; Tinjacá, 2018; Serrano, 2014; Olson, 1995; Ong & Hartley, 2016; Álvarez, 2014; Hanán, 2018; Giraldo 2015; Hernández, 2005; Rodari, 1999). CERLALC	La EC es un proceso: Generador de ideas novedosas, benéfico para la relación lúdica, efectiva y estética con el lenguaje y liberador del impulso creador, que emerge en etapas: pre-escritura, escritura y reescritura, que promueve la imaginación y funda tejidos para producir otros nuevos, que se sustenta en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura y promotor de la autonomía que propicia lecturas de lo no verbal.
Tecnología desde la mediación de las NT para favorecer la escritura creativa (Almenara, 2015; Area, 2014; Begoña, 2012;	Las NT son una técnica que: Brinda beneficios en la enseñanza y el aprendizaje y la educación en nuevas formas de la cultura, Promueve valores críticos, colaborativos y creativos, favorece entornos novedosos de la escuela: sin muros, extensa, de mundo, fomenta la escritura creativa en el aula y requiere de formas

Categoría a priori	Descriptor
Adell, 2018; Scolari, 2013; 2014, 2015, Polo, 2018; Jenkins, 2003; Odetti 2018)	<p>emergentes de literatura. Promueve el ejercicio espontáneo de las prácticas lectoras extensivas, relacionales y conectivas, facilita la expansión oficial con la participación de otros, invita a ver la cotidianidad desde la belleza poética.</p> <p>A través de las NT: La historia se desarrolla en varios escenarios o plataformas, formando un relato coherente, una historia contada en diversos formatos, se motiva el uso de las TIC y la valoración de la experiencia del film para estudiantes consumidores y prosumidores que interactúan en varias plataformas, se faculta la innovación, el aprendizaje y la creación del relato casi infinito, no lineal, expandido y basado en los intereses del estudiante, se posibilita la creación de una narrativa que une los escenarios de consumo generando un relato a través de diferentes medios y plataformas, cada quien puede escribir su historia con otro enfoque hacia la construcción de conocimiento, se rompe con la limitación física del aula y se despierta la curiosidad e interés por crear libremente, aunque se forjen creaciones que terminan siendo colectivas.</p>
Roles de agentes educativos (Álvarez, 2014; Alonso, 2018; Amador, 2018).	<p>El rol del docente debe: Ser mediador en la construcción de las NT, ser decisivo en la construcción de estas, relacionarse directamente con las habilidades de los estudiantes y el diálogo con la comunidad.</p> <p>El rol del estudiante se enfoca a: Ser usuario activo y prosumidor, interactuar con los demás usuarios, activarse a partir de nuevos estilos de comunicación en ambientes de aprendizaje mediados por NT.</p>

La reflexión sobre los conversatorios giró en torno a los siguientes tópicos:

5.4.2.1. En torno producción literaria de escritura creativa. En la experiencia vivida, se encontraron, primordialmente, hallazgos referentes a tópicos como: Desarrollo de la competencia literaria y la intención comunicativa.

5.4.2.1.1. Desde el desarrollo de la competencia literaria. De acuerdo con lo expresado

por los educandos, se encontraron hallazgos de aspectos relacionados con dificultades/avances/procesos/ de la dinámica escritora. De ello, emergieron las subcategorías: Avance en las competencias escriturales, Progreso en la propiedad textual de cohesión, El valor de la originalidad, El relato colectivo como construcción permanente, transformación de la historia, Presencia de dificultades en el proceso de la escritura, A medida que se adquiere la experiencia se mejora el aprendizaje, Autoevaluación, La escritura creativa como propuesta de reflexión, el valor del entorno para propiciar la escritura creativa, la escritura creativa como proceso, importancia que el emisor le confiere al receptor, presencia de lo lúdico, La escritura creativa como un medio para dejar fluir la imaginación y El favorecimiento del trabajo colaborativo (Ver Anexo P).

5.4.2.1.2. Desde la intención comunicativa. La escritura es un proceso cognoscitivo comunicativo que implica el desarrollo de estrategias para generar la composición escrita. Estas estrategias son la suma de acciones desde la intención de escribir algo hasta la última versión del texto (Cassany, 1999). Al respecto se puede hablar de la importancia que tiene la intencionalidad comunicativa, a la hora de escribir sobre una temática determinada y un claro propósito. Desde la intención comunicativa emergen las subcategorías: Reflexión sobre as temáticas abordadas, Lo que aporta el relato, Aporte desde lo didáctico y Tener un objetivo en mente. (Ver anexo Q).

Desde este apartado fue relevante ver que los participantes notaron su progreso en el desempeño en desarrollo de las habilidades para la EC desde la intencionalidad comunicativa puesto que posterior a la intervención con narrativas transmedia ellos expresan acerca de sus creaciones con un mejor enfoque hacia un determinado objetivo sin perderlo de vista.

5.4.2.2. En torno al uso de la tecnología. Desde la mirada a los conversatorios adelantados, se evidenció información que permitió emitir juicios sobre oportunidades y ventajas en relación con

el uso de la tecnología.

5.4.2.2.1. Oportunidades de la tecnología. Teniendo en cuenta que la tecnología ofrece ventajas al hacer una apropiación de esta, es necesario reflexionar sobre los hallazgos evidenciados a partir de la intervención, aquellos que son referentes de cambio frente al estado reflejado en la etapa diagnóstica, Desde las oportunidades de la tecnología se encuentran hallazgos como: Eficacia de la tecnología en relación con la escritura creativa, Efectividad de la herramienta, El sentido que tiene para los estudiantes la innovación, Facilidades que brindan las herramientas en la mejora de los productos, La exploración como un medio para aprender a usar las herramientas, tecnología y trabajo colaborativo, Las narrativas transmedia como oportunidad de expansión de información, ventajas y desventajas de las TIC, Buen uso de las redes sociales y Aporte para la transversalidad (Ver anexo R).

En este apartado fue evidente encontrar que, en torno al uso de la tecnología desde la mediación pedagógica, esta fortaleció a los participantes en los procesos de EC y las NT fueron una oportunidad para mejorar sus textos de escritura creativa; las herramientas seleccionadas les aportaron para mejorarlas y enriquecerlas conllevando a hacer composiciones más dinámicas.

5.4.2.2.2. Desde las fortalezas de la tecnología en el aula. Como lo afirma Del Moral (2014), la innovación no radica en la simple incorporación de TIC en las aulas, sino en su mediación para favorecer el aprendizaje; ya que habiendo sido incorporadas al currículo, se hace necesaria la reflexión sobre la contribución a la formación; valoración que se puede y debe adelantar en colectivo, es decir, desde la voz de los beneficiados. Frente a esta posición, se reconoce que, el proceso fue llamativo e innovador para los participantes teniendo presente que ninguno de ellos había participado en un proyecto de este estilo. De la valoración asociada, se consideraron los siguientes elementos emergentes: Herramienta como facilitadora de procesos de

enseñanza y aprendizaje, Los medios favorecen en la información de los ciudadanos, El valor de compartir aprendizajes a través de la tecnología y avances en la escritura creativa (ver anexo S).

5.4.2.3. En torno a los roles. Desde el desarrollo de la experiencia se encontraron hallazgos desde los roles de i) Estudiante: Satisfacción individual por el avance en la escritura, Trabajo en equipo, Liderazgo en favor del alcance de los logros, Trabajo cooperativo y colaborativo; ii) Docente: El uso de TIC y el avance en Escritura creativa, Acompañamiento docente en el trabajo colectivo, Importancia de generar los espacios dentro de lo académico y Apropiación del conocimiento en favor de los educandos (Ver anexo T).

5.4.3. Análisis cualitativo complementario.

De acuerdo con Sabariego (2014), la herramienta ATLAS. Ti favorece el análisis cualitativo, facilita la tarea de dar sentido a los datos, aporta a la codificación y la categorización, a la construcción de redes semánticas y a la obtención de resultados parciales como evidencia de la investigación. Por lo anterior, se consideró oportuno hacer uso de esta herramienta para el análisis cualitativo de la experiencia y tomando un grupo focal, se hizo la transcripción de sus relatos de entrevista, desde lo cual se presentan, a continuación, algunos hallazgos valiosos.

5.4.3.1. Nube de palabras. Con base en los textos de los conversatorios se plasmó una nube de palabras, ello permitió evidenciar el enfoque global de la reflexión de los participantes frente a la experiencia que ofrecen al lector una clara idea de los elementos claves y propios de la implementación de la experiencia. (Ver anexo U).

5.4.3.2. Codificación.

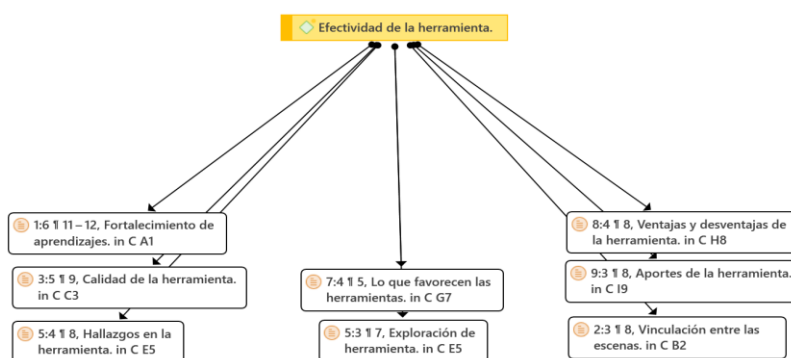
5.4.3.2.1. Codificación de primer nivel. Se trata de extractos o pasajes que cobran algún sentido en el análisis, y son considerados como los segmentos significativos de los documentos

primarios (Justicia & Padilla, 2011). Para este ejercicio, se tomaron segmentos que se consideraron valiosos de acuerdo con el referente de investigación, se crearon 50 códigos de primer nivel a través de una codificación abierta (Ver anexo V).

5.4.3.2.2. Codificación de segundo nivel. A través de un proceso de agrupación de los códigos de primer nivel, y de acuerdo con alguna referencia en común, se generaron códigos inteligentes o de segundo nivel a los cuales se les dio una nueva denominación: Efectividad de la herramienta, Eficacia de la tecnología, Conveniencia de la tecnología, Superación de dificultades para la escritura, progreso en escritura creativa, rol docente mediador en el uso de TIC y en el avance en EC, trabajo en equipo. Cada una de estos código son pormenorizados a continuación con el respectivo título en la gráfica.

Gráfica 26.

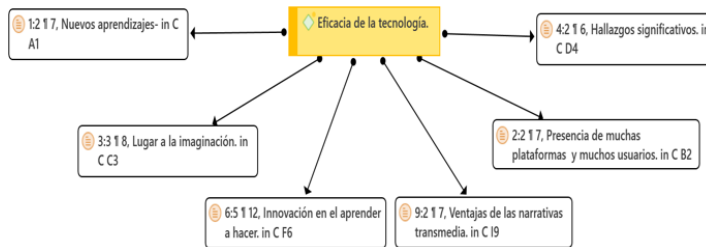
Efectividad de la herramienta.



La gráfica muestra la conexión existente entre los códigos de primer nivel con el código inteligente de segundo nivel correspondiente a “efectividad de la herramienta” y que se define como el carácter que permite valorar las posibilidades que permiten las herramientas tecnológicas a la hora de crear y editar los videos para favorecer la consolidación de las NT.

Gráfica 27.

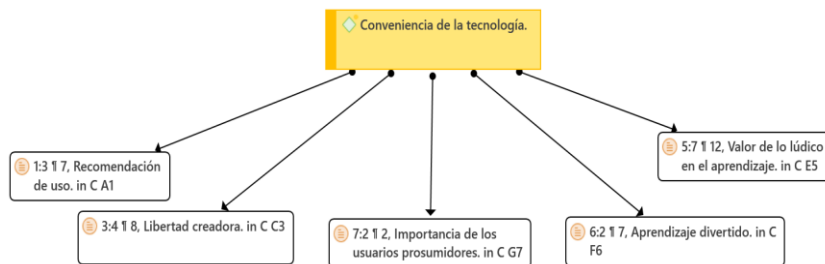
Eficacia de la tecnología.



La gráfica muestra los códigos de primer nivel que convergen con “Eficacia de la tecnología” definido como el código alusivo al alcance que tienen las tecnologías para apoyar la producción de algún cambio significativo en el aprendizaje, para el caso, con mediación de las NT.

Gráfica 28.

Conveniencia de la tecnología.



La gráfica muestra los códigos de primer nivel asociados con “Conveniencia de la tecnología” que se define como la compilación que expresa la importancia de la presencia de la tecnología y el buen manejo de esta para el alcance de objetivos propuestos.

Gráfica 29.

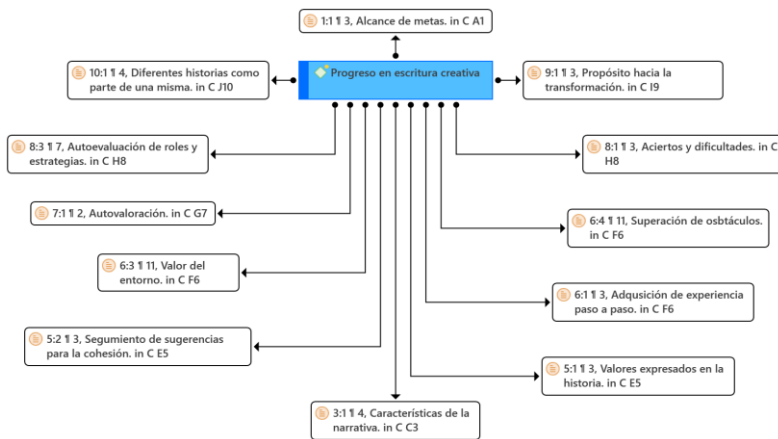
Superación de dificultades en escritura creativa.



El código Superación de dificultades para la escritura creativa es definido como aquel que encierra elementos relacionados con situaciones de conflicto durante la intervención y que fueron dejados atrás, gracias a las estrategias implementadas.

Gráfica 30.

Progreso en escritura creativa.

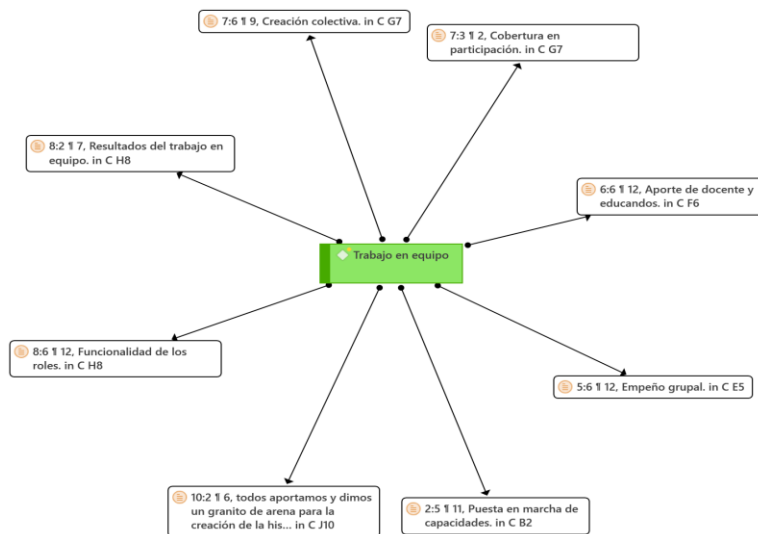


La gráfica anterior permite ver que existe una conexión entre los códigos de primer nivel, confluyendo en “Progreso en escritura creativa”, que representa el avance que los participantes expresan haber alcanzado en el proceso de EC. Este aspecto permite sumar a la respuesta de la pregunta problemática y, por lo tanto, al logro de los objetivos.

El código “satisfacción individual por los avances” incluye el de primer nivel que hace alusión al agrado frente a los logros alcanzados y que es expresado por los participantes; este se generó desde la valoración de una participante quien resaltó el sentido de la experiencia en cuanto a su desempeño personal.

Gráfica 31.

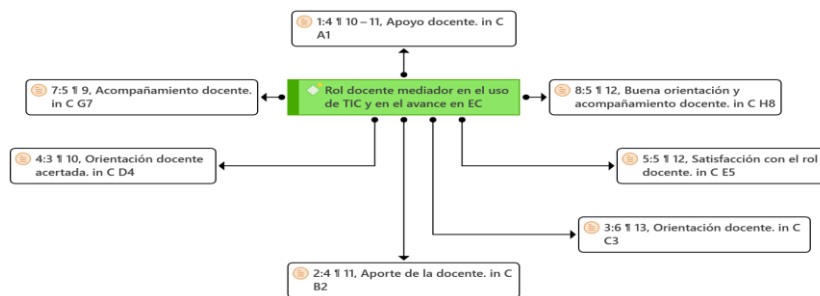
Trabajo en equipo.



El código Trabajo en equipo se define como la suma de manifiestos asociados con los esfuerzos enfocados hacia un solo fin que correspondió al logro de los objetivos de grupo.

Gráfica 32.

Rol docente mediador-TIC.



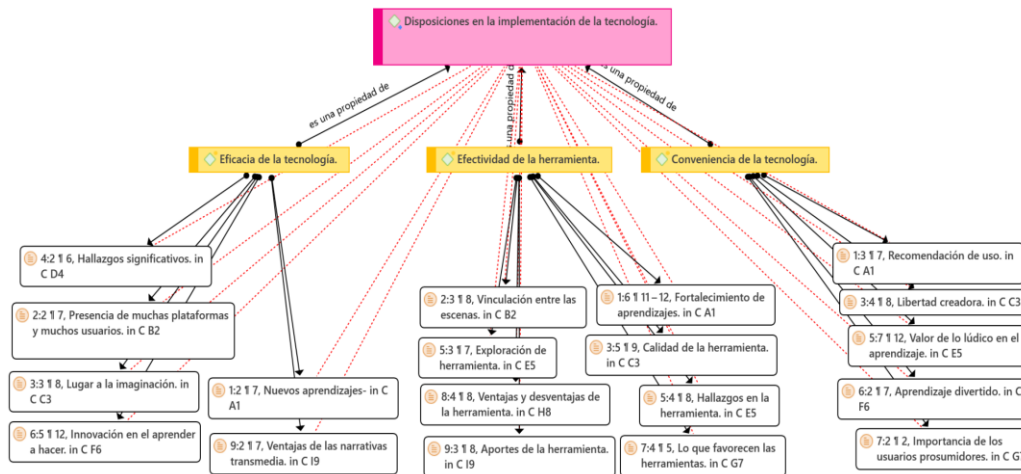
El código anterior es la integración de aquellos códigos de primer nivel que, desde la visión de los participantes, aluden a la valoración positiva del desempeño del docente como orientador, acompañante y aportante en el camino al logro de los objetivos pactados en la implementación.

5.4.3.2.3. Codificación de tercer nivel. Desde la agrupación de los códigos de segundo

nivel se generaron otros de tercer nivel. La agrupación se hizo teniendo en cuenta las características comunes y surgieron las categorías centrales: Disposición en la implementación de la tecnología, Producción de EC y Rol de los participantes, las cuales se pormenorizan a continuación.

Gráfica 33.

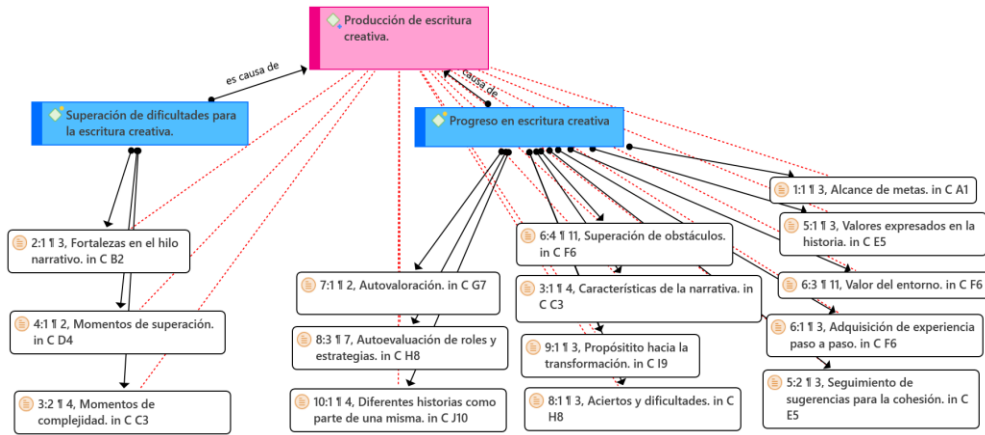
Disposición en implementación de la tecnología.



En esta categoría se asocia la manera en que las TIC hicieron presencia, desde un nivel de apropiación e implementación, que a través de la mediación pedagógica de las NT, propiciaron una reflexión frente a las prácticas de aula, describiendo acciones y estrategias que favorecen el aprendizaje.

Gráfica 34.

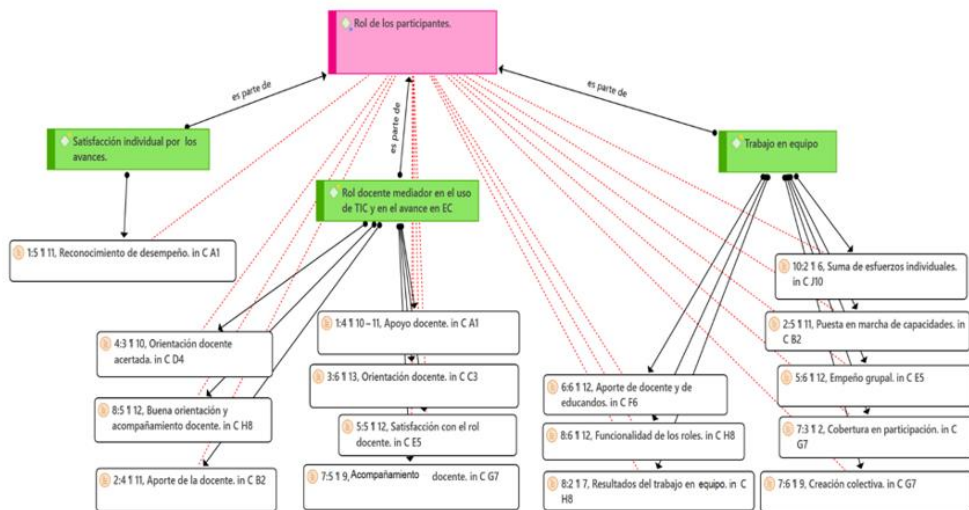
Producción de escritura creativa.



Esta categoría agrupa los códigos asociados con los elementos, acciones y estrategias que guardan relación directa con el favorecimiento de la escritura creativa en los participantes.

Gráfica 35.

Rol participantes.



Esta categoría define la agrupación tocante a los tópicos asociados al desempeño de roles de los participantes en la aplicación de estrategias, uso adecuado de la herramientas tecnológicas y el trabajo colaborativo.

5.4.3.3. Red semántica de la relación entre las categorías centrales. Se pudo establecer una

relación entre las tres categorías centrales, desde lo cual se reafirmó la importancia de los roles y el uso de la tecnología, de cara al logro de la mejora de la escritura creativa.

Gráfica 36.

Relaciones entre categorías centrales

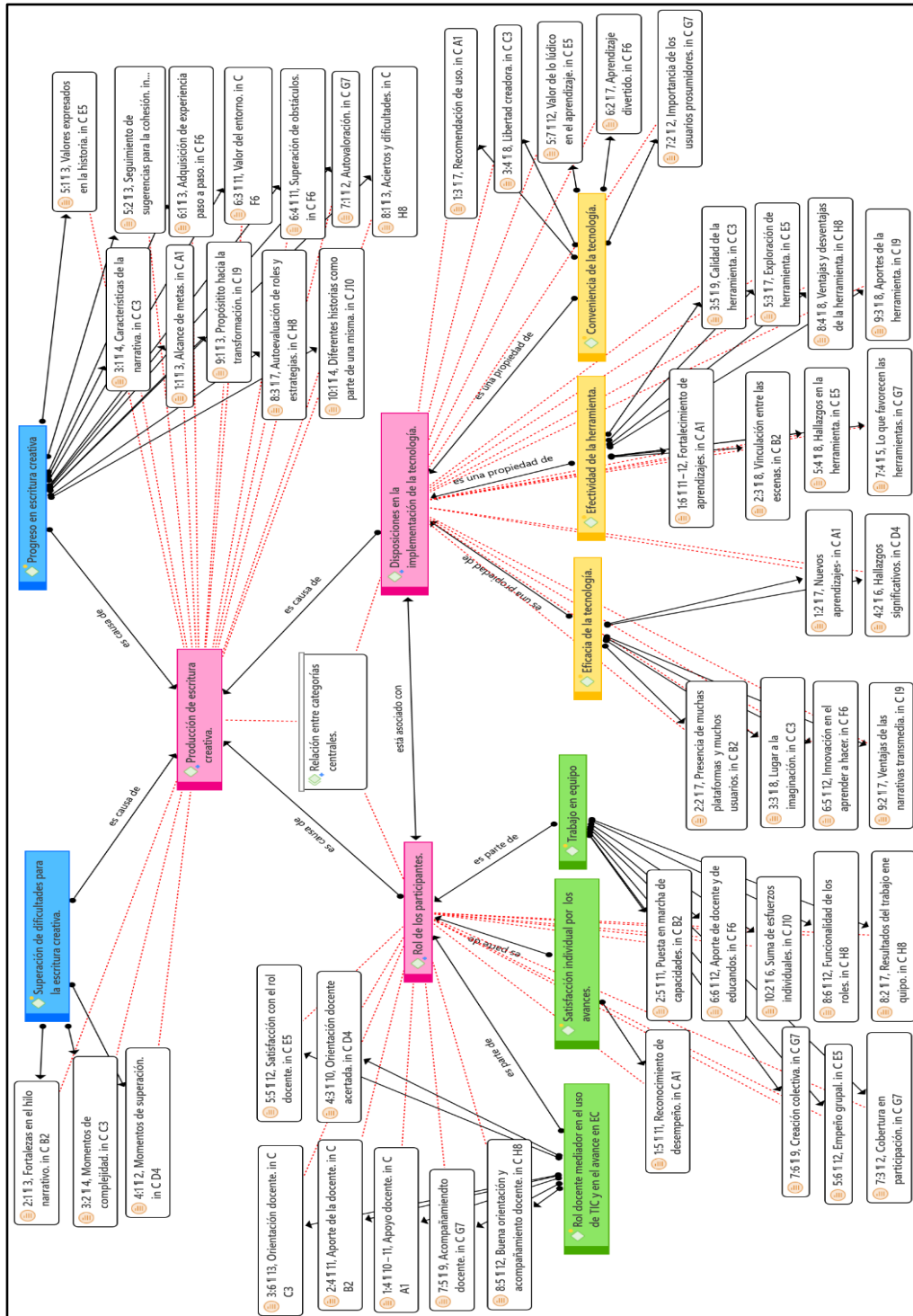


Entre las categorías es posible establecer relaciones, al respecto afirman Flores & Medrano (2019) que, a medida que se avanza en el proceso de análisis se empiezan a relacionar las distintas categorías que van surgiendo a partir de los datos a los que se les otorga sentido y es posible explicarlos en función del planteamiento del problema. La gráfica muestra que, entre las categorías centrales se establecieron relaciones de sentido brindando elementos para responder a la pregunta de investigación, en el sentido de que, el contexto particular de las TIC y con las TIC puede contribuir al desarrollo de habilidades de EC; entre el rol asumido por los participantes en asocio con la implementación de la tecnología, muestra instancias aportantes a la producción de EC.

5.4.3.4. Red semántica de códigos: primer nivel, segundo nivel y categorías centrales.

Gráfica 37.

Red semántica-códigos-niveles-relaciones



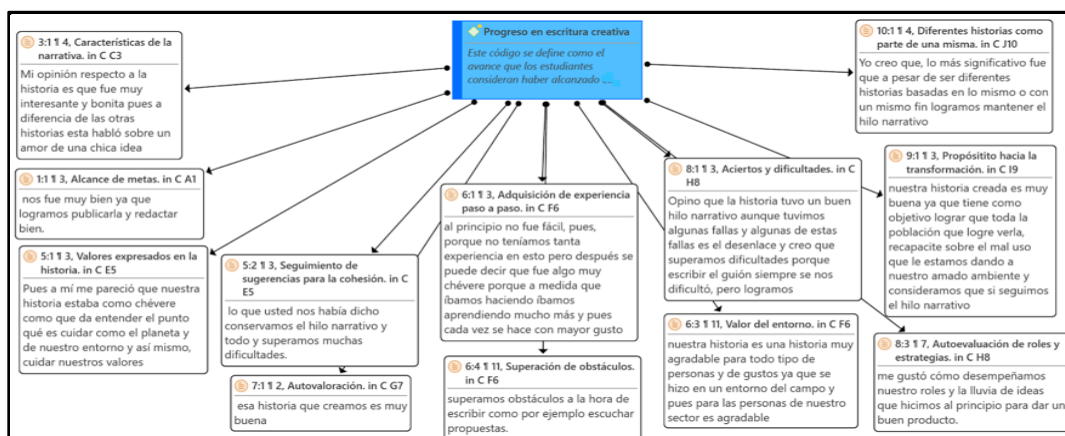
La gráfica corresponde a la red semántica generada entre códigos de primero, segundo nivel y categorías centrales, además de mostrar la conexión existente entre las últimas.

Teniendo en cuenta que la EC es un ejercicio que se da por etapas y que son variados los factores que la ocasionan, la gráfica visualiza cómo los códigos originados desde los fragmentos de las voces de los participantes, van cobrando importancia a medida que se avanza en el análisis facultando su agrupación de acuerdo a alguna afinidad hasta llegar a conformar las categorías centrales. En este sentido, la gráfica evidencia el valor que toma la tecnología a la par de los roles de los participantes posibilitando responder a la pregunta de investigación referida a contribuir a formar y desarrollar habilidades de EC; sin embargo las tecnologías por sí solas no logran el avance, en este caso se llevó a cabo dentro del marco de la mediación tecnológica de las NT y los roles de los participantes fueron decisivos a la hora de activar la tecnología en favor de la EC.

5.4.3.5 Referente al progreso en escritura creativa. Se consideró oportuno hacer alusión especial al progreso en EC, puesto que el objetivo de mejora, a partir de la intervención, era contribuir al desarrollo de estas habilidades. También, era necesario tener en cuenta que este código hace relación al avance que los estudiantes consideran haber logrado en la creación de su narrativa. De aquí se deriva la claridad de que los participantes percibieron un nivel de avance.

Gráfica 38.

Progreso en escritura creativa: definición-código-segmento.



La gráfica muestra una relación de acuerdo a los códigos incidentes en el denominado: Progreso en escritura creativa, y muestra de qué manera fue determinante el proceso, en particular,

para mejorar la cohesión o hilo narrativo que, en la etapa diagnóstica, se evidenció como la mayor dificultad. Fue preciso relacionar, además, con los segmentos correspondientes a la voz de los participantes que expresan haber presenciado el progreso mencionado, y haber logrado superar falencias descritas en la etapa diagnóstica.

Sumado a lo anterior se estableció una comparación entre la presencia de los códigos de segundo nivel dentro de los conversatorios. Con referencia a la relación entre los códigos de segundo nivel y los documentos, en donde se evidencia que, el código con mayor presencia corresponde al **Progreso en Escritura creativa**, ello ocurre porque la motivación y el esfuerzo colectivo fue notorio hacia el alcance de la meta; de igual manera se muestra que, según lo expresado por los participantes, hubo presencia de notorio avance de sus procesos en escritura creativa con relación al estado hallado en la etapa diagnóstica. Por su parte, el código con presencia más débil fue **satisfacción individual**, esto debido a que ellos estuvieron muy enfocados a la creación del producto de manera colectiva. (Ver anexo W).

De hecho, las NT, por sus características de expansión y continuidad, fueron valiosas para favorecer el proceso de EC en cuanto a la superación de las dificultades evidenciadas en la etapa diagnóstica en cuanto a la propiedad textual de la cohesión. Así, en la nueva historia creada, de manera colectiva, se hallaron elementos cohesivos al interior de su propia estructura usando adecuadamente los conectores y los participantes lograron insertar cada una de las historias de manera óptima dentro de la gran NT, a pesar de tomar como base historias diversas. En esto último fue evidente que lograron enlazarlas muy bien y conservar el hilo narrativo.

5.4.3. Reflexión 3. De la valoración de las Narrativas Transmedia.

Luego de generar cada narrativa, se aplicó una rúbrica de evaluación (Ver anexo X) a cada una de las producciones manera independiente sin establecer ningún tipo de comparación entre

ellas puesto que cada una posee su propio valor e identidad y se tuvieron en cuenta los tópicos siguientes: i) La historia desde la escritura creativa según las principales características propuestas por la UNESCO & CERLALC sobre escritura creativa en las escuelas; ii) La NT según los siete principios de Jeckins como el referente más completo; iii) Medio o plataforma, uso del móvil y de herramientas tecnológicas en correspondencia con la mediación tecnológica: la apropiación de manera crítica de los recursos tecnológicos a disposición y de las teorías que subyacen a la mediación en la búsqueda de más y mejores formas de dinamizar los procesos de aprendizaje. De igual manera, cada grupo elaboró un guión que les favoreció para consolidar su narrativa. (Ver anexo Y).

Valoración producto 1: “Las aventuras de Damián” Puesta en escena, grabación de video y toma de fotografía del contexto. Se hizo uso de: i) Herramienta para editar el video: FILMIGO; ii) La Red Social Facebook, tiktok, y radio*. Hay puesta en escena en ambientes naturales, la narrativa gira en torno a la reflexión del cuidado ambiental. Las escenas iniciales muestran un hogar en ambiente campesino, acontecimientos reales sobre situaciones de su entorno: quema de árboles, paseos campesinos, respecto, mejora de conductas.

Valoración producto 2: “Las aventuras de Damián, Hoy desde la Cascada...” Presencia de video del lugar turístico, fotografías e imágenes de la web. Se hizo uso de: i) una herramienta canva para editar el video; iii) La red social Facebook, Tiktok y radio†. Los participantes enlazaron

* Este producto se puede observar en los siguientes enlaces:

<https://www.facebook.com/dana.torres.18062533/videos/1071355740089215>

<https://vm.tiktok.com/ZMLWmrNpJ/>

† Este producto se puede observar en los siguientes enlaces:

<https://vm.tiktok.com/ZMLaY6CxK/?k=1>

la narrativa directamente con la anterior, la temática se basó en la afectación al medio ambiente por el uso de insecticidas con un personaje antagónico destructor quien, a través de la historia, evoluciona y mejora sus conductas. El grupo realizó su NT en las clases y, fuera de esta, generando un ambiente de presencialidad remota para seguir su trabajo en equipo, en compañía de la docente.

Valoración producto 3: “Damián, Pegaso y Sultán, el origen capítulo 1” Creación de dibujos de tipo infantil elaborados por un estudiante del grupo, efectos de sonido. Se hizo uso de: i) herramienta para editar el video FILMORA GO; ii) Red social Facebook, Tiktok y WhatsApp[‡]. A través del dibujo a mano, de tipo infantil forjaron escenas para el desenvolvimiento de la historia que no se quedaron estáticas y generaron los efectos con la aplicación Filmora go.

Valoración producto 4: “Damián va en busca de una chica”. Puesta en escena teatral, grabación de vídeo. Se hizo uso de: i) herramientas para editar videos: Canva e InShot; ii) Plataforma YouTube, Red Social Facebook y radio[§]. Su objetivo fue mostrar hechos de la vida personal de Damián buscando a una joven virtuosa, envían mensajes sobre valores y buenas maneras, y a manera de videoclips, hacen la cohesión con las narrativas anteriores.

<https://www.facebook.com/mariajosemendez2005/videos/306351554923469>

[‡] Este producto se puede observar en los siguientes enlaces:

<https://www.facebook.com/henry.canorodriguez/videos/1465670583853190>

<https://vm.tiktok.com/ZMLuf3Hwo/>

[§] Este producto se puede observar en los siguientes enlaces: <https://youtu.be/5dmeav32txk>

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2063858213774187&id=100004500858343&sfnsn=scwspm

Como cierre, sobre los productos, es posible enunciar que, todos los grupos aprovecharon las indicaciones y sugerencias con respecto a la producción de las NT. Sin embargo, hubo una demora en la exploración de herramientas, puesto que los participantes poco las conocían y no las habían usado. Todas las producciones fueron publicadas en diferentes medios y plataformas, lográndose consolidar el proceso completo de las NT que favorecieron el avance en el desarrollo de las habilidades para la EC, además del disfrute que el proceso produjo en los participantes.

Sumado a lo anterior, es valioso decir que, la comunidad, a través de los medios y plataformas, expresaron reconocimiento sobre el valor de esta experiencia para el crecimiento de los estudiantes. Como docente investigadora no me es posible seleccionar una narrativa como la mejor, puesto que cada una posee su valor único y desde cada perspectiva terminan siendo creaciones maravillosas que logran sumergir al lector en el mundo narrativo. De esta experiencia me es posible reconocer que, un equipo avanzó de manera significativa en la expansión de su NT y, es posible afirmar que, cuando las redes sociales se mueven desde los jóvenes para expresar mensajes positivos se da una reacción valiosa frente al proceso de crecimiento que ello concierne.

6. Evaluación final

Con el fin de establecer un parámetro de comparación con relación al antes y después de la intervención, fue oportuno complementar el análisis de los conversatorios y la valoración cualitativa de las producciones transmedia con una prueba de escritura casual (Ver anexo Z) para generar una reflexión que permitiera establecer una relación directa con la pregunta de investigación y el alcance de los objetivos propuestos. Con esta prueba, se buscó mayor evidencia sobre cómo la intervención contribuyó o no, desde lo colectivo, a la mejora de las condiciones iniciales en cuanto a la producción de EC y para tal fin, se realizó una actividad de producción

escrita, solicitando a los participantes crear una historia libre. Algunos prefirieron crear un texto relacionado con la NT que habían creado. El tiempo disponible para la actividad fue de una hora. Se evidenció que los participantes escribieron más rápido y de mejor calidad, se observaron algunos avances en el desarrollo de sus competencias de EC en todas las propiedades textuales. De igual manera, se propició una comparación entre la situación inicial con la final, dejando claro que la línea de tendencia se elevó en todos los aspectos. Sin embargo, al establecer una relación particular, el nivel de menor ascenso se dio en la cohesión.

Luego de organizar los datos de acuerdo a las propiedades textuales (Propósito comunicativo, cohesión, coherencia, unidad textual, creatividad e imaginación), se dispusieron de manera semejante a como se hizo la etapa diagnóstica y se le fijaron los valores de acuerdo a los hallazgos en cada una de las propiedades. Posteriormente, y a partir de los resultados obtenidos, se generó una gráfica del nivel de progreso de cada uno de los participantes, se tomaron los datos generales arrojados y se hizo un comparativo general de los desempeños. En la gráfica siguiente, en el eje horizontal, se indican los códigos asociados a cada estudiante y, en el eje vertical, la valoración cuantitativa del desempeño evidenciado en EC.

Gráfica 39.

Desempeño inicial-desempeño final



La gráfica muestra hallazgos en el cambio de estado, se presenta una variación importante entre los dos desempeños. La gráfica muestra, además, que sólo un participante mantuvo su nivel inicial, al igual que uno de ellos bajó su nivel, aunque no de manera muy notoria.

En la siguiente tabla se condensan los datos obtenidos de la gráfica anterior, con el fin de facilitar un comparativo entre los desempeños de los momentos (pre y post intervención).

Tabla 5.

Desempeño previo y posterior a la intervención.

	Desempeño previo a la intervención	Desempeño posterior a la intervención
Muy bajo	0 (0%)	0 (0%)
Bajo	7(38,9%)	2 (11,11%)
Básico	10 (55,55%)	12 (66,66%)
Alto	1(5,6)	4(22,22)
Superior	0(0%)	0(0%)

Desde la tabla, es evidente que los desempeños inicial y el posterior no presentan variación en los niveles “muy bajo” y “superior”. Los hallazgos significativos se dan en cuanto a la distribución de los participantes en los demás niveles de desempeño, en donde “bajo” disminuyó y “básico y alto” aumentaron. Es posible reflexionar sobre los hallazgos en la etapa diagnóstica con relación a los posteriores a la intervención; el nivel de avance observado se puede expresar como positivo en relación con la problemática intervenida en el contexto de las TIC y con las TIC, a través del uso pedagógico de las NT. Además, era necesario evaluar la experiencia de implementación como referente para considerar el aporte en el desarrollo de habilidades de EC y

como base para el fortalecimiento y la sostenibilidad de la propuesta; se da por hecho, que hay una incidencia positiva de la práctica de la escritura colaborativa en el desempeño individual.

Desde la experiencia de la autora de la presente investigación es posible reflexionar que esta intervención generó un valor agregado en cuanto a la falencia en la cohesión, problema comúnmente encontrado en los textos escolares y que es demandante en su solución. Por ello, la mediación pedagógica basada en NT, en donde se insta a migrar entre medios o plataformas, con una gran historia en común conformada por otras historias, fue un camino que conllevó a una mejora en los niveles de la mencionada habilidad.

7. Conclusiones.

En concordancia con la pregunta de investigación y los objetivos pactados, es posible concluir que:

- ❖ La fase diagnóstica se constituyó en un buen punto de partida al hallar y reflexionar sobre las falencias encontradas en los estudiantes a la hora de la escritura.
- ❖ Las dificultades analizadas en cuanto a coherencia, cohesión e intencionalidad constituyeron el horizonte hacia la mejora de la práctica educativa referente a la producción escrita.
- ❖ Es posible generar un paralelo entre el antes y el después de la intervención referente al estado de los estudiantes en su proceso escritor, ya que se observó un progreso generado a partir de la mediación tecnológica puesto que antes cuando los estudiantes abordaban la tarea de la escritura mostraban vacíos en la construcción del texto, y posterior a las NT, y en equipo, lograron un producto final que se podría reconocer como gratificante.
- ❖ A pesar de las ventajas que ofrecen las TIC, es necesario que el docente esté presente en todo el proceso para que cumpla un rol mediador y favorezca el logro de los objetivos.

❖ Referente al manejo de las herramientas tecnológicas se vivió una experiencia de exploración y aprendizaje. En ello se descubrieron nuevas posibilidades frente a la EC; los jóvenes lograron construir mundos posibles enriquecidos, apoyándose en las bondades que ofrecen las TIC.

❖ Es evidente que se pudo establecer una relación entre una apuesta de fortalecimiento de la escritura creativa y el uso de tecnología bajo el referente metodológico de la Investigación Acción, de tal manera que, al generarse un proceso cíclico, es factible apoyar la transformación de prácticas de aula en forma sistemática.

❖ Para los participantes fue importante la creación de sus narrativas, apoyados con las herramientas tecnológicas y pudieron reconocer el apoyo que estas ofrecen al darle un uso racional, ellos mismos se admiraron del nivel alcanzado en sus producciones.

❖ Fue significativo el hecho de que los jóvenes aportaron a las creaciones en las redes sociales de las que forman parte en su entorno, asumiendo el rol de prosumidores y, de paso, dejando de lado la postura pasiva de simple receptividad. Es tal que, comunicaron sentimientos, conocimientos, pensamientos, crearon un producto, un nuevo conocimiento y, en este caso, es posible hablar de la presencia de una apuesta formativa con enfoque pedagógico constructivista.

❖ Para la propuesta implementada fue determinante el diseño y la aplicación de secuencias didácticas puesto que, con ellas, se generó claridad y orden y, a la vez, una correspondencia entre los componentes del lenguaje y de la tecnología que favoreció los logros, puesto que el enfoque de estas secuencias contribuyó con la intencionalidad formativa prevista.

❖ La propuesta favoreció el desarrollo de las habilidades de escritura creativa en el grupo participante generando la creación de textos en prosa y en verso, alimentados a partir de situaciones cotidianas, ingresando elementos fantásticos al mundo narrativo, fusionando la imaginación con la realidad y creando efectos especiales a partir del uso de la tecnología.

❖ Es posible considerar que Facebook fue la plataforma que permitió mayor interacción con los usuarios-prosumidores, el hecho de dar “me gusta” y poder aportar con comentarios a cada una de las narrativas fue una condición aportante. En segundo lugar estuvo la plataforma de YouTube, la cual, igualmente, favoreció la interacción, aunque su uso se diezmó debido a problemas de conectividad de la zona.

❖ Con la intervención se dio un valor agregado con el uso de la tecnología referido al avance observado en estudiantes que temen leer o hablar en público y la manera cómo las NT fueron una oportunidad para hacerlo. Esto se probó en la puesta en escena, la grabación de audios y videos, además, del surgimiento de habilidades y cualidades referentes a la oralidad.

8. Sugerencias

De acuerdo con la experiencia, es posible tener presente las siguientes indicaciones, en caso de una réplica o la posible intervención en contextos educativos análogos:

❖ Cuando el objetivo de la propuesta pretende comprender el asunto de la EC en el contexto de las TIC y con las TIC, es necesario, indagar acerca de la EC y además, lo concerniente al saber tecnológico, al nivel de apropiación de los participantes al respecto, ya que hay supuestos de saberes avanzados a nivel tecnológico en los estudiantes que resultan alejados de la realidad y se necesita ampliar este horizonte para favorecer el momento de intervención.

❖ En cuanto a la recolección de evidencias sobre la situación problemática, así como la disposición y uso de TIC, es importante disponer de más instrumentos que permitan ampliar la mirada a la realidad de los educandos.

❖ Para las intervenciones de este tipo de propuestas con mediación pedagógica de NT, se recomienda conformar los grupos pequeños porque al excederse genera mayor dificultad.

❖ De acuerdo con lo expresado por los estudiantes y referente a las vivencias de las NT, se ve la necesidad institucional de promover transformaciones pedagógicas para que se impulsen proyectos mediados por TIC, sin que ello signifique un doble trabajo al docente, por el contrario, que se optimice la carga académica y que sea posible trabajar con proyectos de NT desde otras áreas. Además, que éstas puedan representar un aporte a los proyectos existentes, de manera que pueda generarse una transversalidad mediada por las TIC.

❖ Un aspecto a considerar en el proceso final de reflexión es que al convertir la propuesta en institucional se dé una mediación tecnológica en el proyecto lector, puesto que las NT no han hecho presencia en este y de seguro se fortalecerá con la mediación de las NT.

❖ Se hace necesario que los docentes de lenguaje reflexionemos sobre aquellos formalismos que, en vez de ser liberadores creativos, son limitantes a la hora de escribir. Es importante promover las NT desde el lenguaje y finalmente el resultado se retribuirá grandemente.

❖ Para una replicabilidad de la propuesta, es necesario incluir en las secuencias didácticas alguna que fortalezca el conocimiento y apropiación en la elaboración de guiones, en esta oportunidad se pasó por alto y se vio la necesidad durante la consolidación de las NT.

Referencias bibliográficas

- Abad Ruiz, B. (2011). Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Tonos digitales: Revista de estudios filológicos*, 21: 1
- Adell, J. (2018). *Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Morata.
- Aguirre de Ramírez, Rubiela Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere* [en línea]. 2000, 4(11), 147-150[fecha de Consulta 25 de octubre de 2021]. ISSN: 1316-4910.
- Almenara, J. C. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1).
- Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*.
- Alonso, E., & Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y sociedad*, (33), 203-222.
- Álvarez Rodríguez, Maritza (2014). Propuesta didáctica basada en las técnicas de Gianni Rodari y los juegos de Edward Bono para la producción de textos literarios creativos.
- Amador Baquiro. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela.
- ANDRADE-VELÁSQUEZ, M. R., & Fonseca-Mora, M. C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras Transmedia storytelling in foreign language learning.
- Ansoain Cilveti, M. (2014). La escritura creativa a través de las TIC.
- Aparici, R. & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar* (Huelva, Spain), 26(55), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Arcentales-Fajardo, M. C., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Canva como estrategia didáctica en la enseñanza de Lengua y Literatura. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 115-138.
- Sanchez-Rodriguez, J., Colomo Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., & Ruiz-Palmero, J. (2020). La tecnología como eje del cambio metodológico.
- Area Moreira, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., Moral Pérez, M. E. D., Pablos Pons,

- J. D., Paredes Labra, J., ... & Valverde Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen.
- Arjona Parra, V. C. El arte de contar historias en la publicidad por medio de la narrativa transmedia.
- Aquilla Díaz, J. F. (2018). La poesía y el aula: una propuesta de escritura creativa desde lo lúdico.
- Ayala, B. Y. G., & Cotrina, J. P. B. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias imágenes*, 18(1), 80-94.
- Ayala, B. Y. G., & Cotrina, J. P. B. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias imágenes*, 18(1), 80-94.
- Baquirol, J. C. A. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94.
- Barbosa, Lizcano & Villamizar (2019). Prácticas de aprendizaje colaborativo con incorporación de TIC: Aportes desde la formación universitaria.
- Begoña, G (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales.
- Bermúdez, E. G., Quintero, F. E. P., Arango, J. M. Z., & Rodríguez, H. Y. M. (2020). Estado del Arte de la Importancia de las Tic en la Educación en Colombia. *UNACIENCIA*, 13(25), 30-38.
- Cancino Peña, J. S., Fontecha Barbosa, S. J., Ramírez Amado, N., & Parra Arias, E. P. (2019). La escritura creativa: de las fronteras del conocimiento científico a los límites de la imaginación. García, L. R. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa.
- Carrasco, A., Encinas, P., Castro, A., & López B. (2013). Lectura y escritura académica en la Educación Media Superior y Superior.
- Casablancas, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías.
- Casal, I. I. (2011). Construir (se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 439-452). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Cassany, D. (1999). La escritura como proceso.
- Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. Editorial: Barcelona, Paidós. Madrid, España.

- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. *Barcelona España: Editorial Paidós*.
- Cassany, D. (1999) “Actitudes y valores sobre la composición escrita”, *Alegría de enseñar para maestros y padres*, 40: 22-28, septiembre, 1999. Cali (Colombia). ISSN: 0121-1471.
- Castillo, P. F. N., & Fernández, Y. J. O. (2018, November). Escribir en pantallas: dispositivos móviles en la escritura creativa de estudiantes universitarios. In *[2019] Congreso Internacional de Tecnologías en la Educación*.
- Celaya, L. A. A., Campión, R. S., & Eguizabal, J. M. S. (2020). ¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España.
- Chiecher, A. C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis educativa*, 24(2), 86-100.
- Córdoba Jiménez, T., Carbonero Sánchez, L., Sánchez Aguayo, D., Inglada Moreno, S., Serra Figueroa, M., Blasco, M.,... & Ivanco Casals, P. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional: de la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 2016, Núm. 29.
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011, January). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 12, No. 1, p. 30).
- Cortez, L. A., Velázquez, V. P., & Sánchez, G. V. La experiencia de ocio y su relación con las tecnologías de la información (TICs). *El Deporte y el Tiempo Libre en la Sociedad de la Información*.
- Dávila, A. F., Correa, A. R., & Martínez, E. S. (2021). Estrategias lúdicas para el fomento de la escritura creativa en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 3(9), 92-103.
- Del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., & Piñeiro, M. D. R. N. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67.
- Díaz Pinzón, J. E. (2017). Conocimiento y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente. *Actualidades pedagógicas*, 1(69), 121-131.
- Díaz, M. S. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE.
- Dueñas Lorente, J. D. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro.

- Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 135-156.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria: revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica (lengua y literatura)*.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Enríquez Guerrero, C. L., Segura Cardona, A. M., & Tovar Cuevas, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá.
- Enríquez, S. C. (2012). Luego de las TIC, las TAC. In *II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.
- Frank, C., Rinvolucrí, M., & Martínez, P. (2012). *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL.
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados.
- García Álvarez, E. A. (2020). *El Microrrelato como propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura creativa en los estudiantes de décimo año “K” de la Institución Educativa “Quito”* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- García Carcedo, P. (2017). *Escritura creativa para una educación emocional en las aulas*. En J.F. García, T. de León y E. Orozco (ed.), *Las tecnologías de información y comunicación para la innovación y el desarrollo*, 61-75. Estados Unidos: Humboldt International University.
- García Carcedo, P. (2018). *Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales*. *Didáctica (lengua y literatura)*.
- García Rodríguez, R. J. (2017). *La escritura creativa como proceso de aprendizaje*.
- García, D. V. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79.
- García, D. V. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79.
- García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. *Propuesta didáctica. Lenguaje y textos*, (47), 37-48.
- García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. *Propuesta didáctica. Lenguaje y textos*, (47), 37-48.
- García-Roca, A. (2016). Escenarios virtuales de escritura creativa: claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro Editorial, 2487-2493.
- García-Roca, A. (2016). Escenarios virtuales de escritura creativa: claves para el desarrollo de la

- competencia literaria. Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Octaedro Editorial, 2487-2493.
- Garzón Bohórquez, A. P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Giraldo Giraldo, Camilo (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- Gómez, D. S., Molina, M. D., Mulero, J., Nueda, M. J., & Pascual, A. (2012). Uso de herramientas gráficas para la enseñanza de Estadística en Ciencias Sociales. X Jornadas de Investigación Docente, 689, 698.
- González, J. E. G. (2015). Personajes ficcionales para creación literaria. *Praxis pedagógica*, 15(17), 23-43.
- Gorospe, J. M. C., Olaskoaga, L. F., Barragán, A. G. C., Iglesias, D. L., & Aguirre, B. O. A. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *ELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56.
- Grande, M., Cañón, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características.
- Guarin, J. S., López, J. J. F., & Castañeda, D. Narrativas transmedia como instrumento educativo para el cambio.
- Gutiérrez, C. L., Salmerón, F. S., Garcés, T. E., & Rivero, A. S. (2020). Análisis de satisfacción en estrategias metodológicas en relación a los ambientes de aprendizaje. *Journal of sport and health research*, 12(2), 6.
- Guzmán Ayala, B. Y., Bermúdez Cotrina, J. P. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80–94. <https://doi.org/10.14483/16579089.12263>.
- Fernández, A. M. A. (2019). Literatura y TIC en la enseñanza de ELE.
- Henaó Álvarez, O., Chaverra Fernández, D. I., Bolívar Buriticá, W., Puerta, D., & Villa Orrego, N. H. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas: la calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*.
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, F., & Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo. Informe técnico, (2).

- Hermann-Acosta, A., & PÉREZ-GARCÍAS, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia. Revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano.
- Hernández, J. A. (2005). El arte de escribir. España: Ariel.
- Hernández, R (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*.
- Jurado Jiménez, M. Dolores (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación.
- Justicia, J. M., & Padilla, M. A. S. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS. Ti. *Investigar en psicología de la educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas*, 299-363.
- Labarthe, J. T., & Vásquez, L. H. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (31), 19-37.
- Latorre, A. (2003). Investigación-acción. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción ¿Qué es la investigación acción?
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.
- Litwin, E. (1998). Tecnología educativa. Paidé"s.
- López Berlanga, & Sánchez Romero, C. (2019). La interacción y convivencia digital de los estudiantes en las redes sociales.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.
- Mantilla, M. V. A., & Mieles, J. E. C. (2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa.
- Marín Díaz, V., & Cabero Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. RIED.
- Marin, M. (2016). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Marta-Lazo, C., López, J. G., Ortiz-Sobrino, M. A., & Penalva-Tobias, S. (2020). Revisión de la literatura científica de la radio universitaria como instrumento de educación mediática. *Cuad. inf. comun.*, (ART-2020-119741).
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McKernan, J.M. (1999). Investigación-acción y currículo. Cap. 1: Investigación-acción:

- Antecedentes históricos y filosóficos. Madrid: Morata.
- McKernan, J.M. (1999). Investigación-acción y currículo. Cap. III: Métodos de investigación observacionales y narrativos (79-142) y Cap. IV: Técnicas no observacionales, de encuesta y de auto informe (143-161). Madrid: Morata.
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso micro relato.
- Mejía, Y. A. C. (2017). Transdisciplinariedad y transversalidad.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos.
- Morales López, E., Mallo García, B., & Bobillo García, N. (2020). Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos.
- Morandín, F. (2016). El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39.
- Moreira, M. A. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación En La Escuela*, 5–17.
- Mosquera, M. H. A., Vallés, J. E. G., & de Luna, Á. B. M. (2016). Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos electrónicos en el aula: percepción de los estudiantes de grados en comunicación.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión.
- Nadkarni, A. y Hofmann, SG (2012). ¿Por qué la gente usa Facebook?
- Ohler, J. (2018). Arte: la cuarta competencia básica en esta era digital.
- Ohler, JB (2013). *Narración digital en el aula: nuevas vías de comunicación para la alfabetización, el aprendizaje y la creatividad*. Corwin Press.
- Olson, R. D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En R.D. Olson, y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona, Gedisa.
- Oviedo García, M. D. L. Á., Muñoz Expósito, M., & Castellanos Verdugo, M. (2015). La expansión de las redes sociales. Un reto para la gestión de marketing.
- Parra Rendón, J. F. (2014). Creatividad y tecnologías de la información y la comunicación TIC en la educación media.

- Pedro Félix Novoa Castillo, Juan Carlos Palomino Paredes, & Luzmila Lourdes Garro Aburto. (2020). Estrategia de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) para la Comprensión y Producción de textos narrativos en estudiantes universitarios.
- Peñalver, E. M. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción.
- Plantilla desarrollada por la Red Didáctica - Fundación El Abrojo - Flacso Uruguay - Fundación Telefónica de Uruguay
- Peñalver, E. M. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción.
- Quiñones, L. J. (2016). La escritura creativa como medio para mejorar la producción escrita.
- Rabanillo Herrero, M. (2018). Creatividad y TIC como alternativa a la educación tradicional.
- RIVERA, C. R. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria.
- Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Colihue SRL.
- Rodríguez Ruiz, J. A., López Peinado, L. D., & González-Gutiérrez, L. F. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados.
- Rodríguez Valerio, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología.
- Rodríguez, F. J. L. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. *3C TIC*.
- Rodríguez, J. B., Argüello, M. V. G., & Font, J. T. P. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa Transmedia y Comprensión Lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana.
- Saavedra-Bautista, C. E., Cuervo-Gómez, W. O., & Mejía-Ortega, I. D. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. *Revista científica*, (28), 6-16.
- Saavedra-Bautista, C.E.; Cuervo-Gómez, W, O.; y Mejía-Ortega, I.D. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora.
- Sabariego Puig, M., Vilà Baños, R., & Sandín Esteban, MDLP (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. Ti.

- Sagastizabal, M.A., y Perlo, C.L. (2002). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones (pp. 12-26).
- Salgado, B. R., & Gómez, L. S. (2014, October). Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia.
- Sánchez Ortiz, J. M., & Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral.
- Salmerón-Pérez, H., & Gutierrez-Braojos, C. (2012). La Competencia De Aprender a Aprender Y El Aprendizaje. Profesorado.
- Sánchez, J. M.; Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral.
- Sánchez, M. G. B., Moreno, A. R. M., & Torres, R. H. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico.
- Sánchez-Rodríguez, J., Colomo Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., & Ruiz-Palmero, J. (2020). La tecnología como eje del cambio metodológico.
- Sánchez-Rodríguez, J., Colomo Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., & Ruiz-Palmero, J. (2020). La tecnología como eje del cambio metodológico.
- Sanz, C. V., & Zangara, M. A. (2012). La escritura colaborativa como una e-actividad. In XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.
- Savio, Karina (2015) La Lectura y la Escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios.
- Scolari CA, Establés MJ. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan.
- Scolari, C. (Organización de los Estados Americanos OEI). (5 febrero de 2015). Transmedia y Educación. Carlos A. Scolari (video). <https://www.youtube.com/watch?v=TPbDUBiEnWA>
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.
- Scolari, Carlos (2013) Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification. Colección Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Scolari, Carlos (2013) Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan. Barcelona.

Silva, D., & Reygadas, L. (2013).

Urtasun, M., & Domínguez, M. C. (2020). Con "voz propia": tensiones entre escritura académica y escritura creativa.

Vera, M. J. O. (2020). Formas breves y escritura creativa: una puerta abierta a la imaginación.

Vergara Novoa, A., & Perdomo Cerquera, M. E. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida.

Vergara Novoa, A., & Perdomo Cerquera, M. E. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y función*, 30(1), 117-155.

Villacis, B. A. C., Figueroa, L. S. R., Arroyo, É., & Valdés, V. (2018). La importancia de las TIC en la construcción de opinión pública de los emprendimientos.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.

Raso-Sánchez, F. (2019). Prácticas TIC innovadoras en la sociedad del conocimiento: ¿Somos realmente conscientes de lo que hacemos? Innovative information and communication technologies practices in the knowledge society: Are we really aware of what we do?

Salmerón-Pérez, H., & Gutierrez-Braojos, C. (2012). La Competencia De Aprender a Aprender Y El Aprendizaje. *Profesorado*.

Sánchez-Torres, J. M., González-Zabala, M. P., & Sánchez Muñoz, M. P. (2012). La Sociedad de la Información: Génesis, Iniciativas, Concepto y su Relación con Las TIC.

Rovira, S., & Stumpo, G. (2013). Entre mitos y realidades. In *TIC, políticas públicas y desarrollo productivo en América Latina*.

Priegue Caamaño, D., & Leiva Olivencia, J. J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: Reflexiones y análisis pedagógico.

Cadena, H. D. (2013). TIC y Educación: Reconocer la necesidad de fundamento pedagógico.

Villacis, B. A. C., Figueroa, L. S. R., Arroyo, É., & Valdés, V. (2018). La importancia de las TIC en la construcción de opinión pública de los emprendimientos.

Anexos:

Anexo A.

Síntesis Proyecto lector escritor.

<https://www.facebook.com/104975031281147/videos/378913126438112>

El proyecto lector escritor “Leer me abre fronteras... escribir me lleva a pensar” con cimiento en el área de lengua castellana surgió hace años a partir de la pregunta ¿Cómo despertar interés y motivación hacia la lectura y la escritura en los estudiantes del Colegio Luis Carlos Galán? La propuesta tiene cobertura desde preescolar hasta undécimo, es evaluada constantemente y se ha visto fortalecida desde cuando los docentes de las demás áreas se unieron y los estudiantes de grados superiores aportan, de manera efectiva, conformándose un valioso equipo de trabajo orientado por los directivos. Esta se reafirma cada día y actualmente se consolida como un proyecto institucional. Se han planeado y dispuesto acciones evaluadas periódicamente para tomar decisiones enfocadas a optimizar resultados, pero, siempre trabajando en equipo. Metodológicamente, el proyecto se caracteriza por las siguientes fases, etapas y acciones: i) Hora de lectura semanal para los estudiantes y docentes (Inicialmente miércoles de lectura que luego se rota, variando el día y hora para optimizar resultados y evitar fatiga o monotonía), ii) Elaboración de Periódico mural, iii) Lecturas temáticas por áreas; iv) Acompañamiento de estudiantes de undécimo a grupos de niveles inferiores en la orientación de lectura en voz alta y talleres con actividades lúdicas y prácticas de escritura, v) hora de la lectura en biblioteca, vi) Conmemoración del día del idioma en torno a lecturas del proyecto lector, vii) Marcha del libro (ha incentivado la organización de una pequeña biblioteca escolar administrada por estudiantes), viii) Participación intensiva en concurso departamental “leer es mi cuento”. El proyecto, además guarda estrecha relación con otros proyectos: Construcción de poemas en familia en torno al proyecto “Sueños del mañana”. Elaboración del periódico escolar Horizonte vadeño. Durante el 2020 surge una nueva etapa como respuesta al tiempo de confinamiento por la pandemia Migrando a la desescolarización: “Una nueva situación... el mismo reto”. Se requieren nuevas estrategias, aunque el reto de enseñar sea el mismo y antes de ver una amenaza, se ve la oportunidad.

**Consolidando la experiencia con el proyecto
Lector escritor: “Leer me abre fronteras, escribir
me lleva a pensar”**

Estimado participante, la siguiente encuesta tiene por objeto conocer su experiencia vivida frente al proyecto lector escritor “Leer me abre fronteras, escribir me lleva a pensar” que se ha desarrollado durante varios años en

1. ¿Cuáles estrategias aplicadas en el proyecto lector “Leer me abre fronteras, escribir me lleva a pensar”, considera que han sido más valiosas, mientras se llevó a cabo de manera presencial en el colegio? *
2. Cuente ¿Cómo se ha fortalecido el liderazgo, el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo en la Institución Educativa, a partir del proyecto lector escritor? *
3. ¿Considera que fue importante el cambio que se dio durante la pandemia para que cada niño tuviera su propio libro y pudiera leer en familia, y por qué? *
4. Narre la experiencia más significativa o valiosa que le ha dejado el proyecto lector escritor “Leer me abre fronteras, escribir me lleva a pensar”. *
5. ¿Qué propone para que este proyecto se pueda seguir desarrollando, pero sacando mayor provecho de las herramientas de la tecnología y de las comunicaciones? *

Anexo B.

Diagnóstico individual participantes.

CÓD	DEBILIDADES	FORTALEZAS
1	Dificultades en cohesión y coherencia a pesar de conocer el sentido de estas. En ocasiones no es clara en su intención comunicativa.	Intenta mantener el orden en sus textos. Manifiesta constante preocupación por mejorar.
2	Poco se interesa en los procesos de escritura y manifiesta tener dificultades para hacerlo.	Acepta apoyo y sugerencias de muy buena manera.
3	Requiere de constante motivación y vigilancia durante los momentos en que va a escribir.	Cumple por obligación los escritos sugeridos en clase o en el proyecto lector.
4	No busca la manera de pulir sus textos, no le interesa perfeccionar sino terminar pronto.	Es animado para escribir. Sus ideas despiertan interés.
5	Dificultad al usar los conectores y lograr la cohesión. Presenta falencias en su ortografía. Su escritura ilegible dificulta captar parte de su texto.	Sigue sugerencias de correcciones pero las hace sin mucho cuidado a pesar de su buena voluntad. Muestra interés por temáticas cotidianas.
6	Tiene dificultad para unir frases y para estructurar un párrafo sino ideas sueltas. No se evidencia la intencionalidad comunicativa.	Recibe sugerencias de la docente para mejorar.
7	Retoma estudios luego de haber estado desescolarizado por problemas de salud.	Pregunta para mejorar sus textos. Le gusta de participar en ejercicios de escritura.
8	Requiere de bastante apoyo para lograr sus textos. Dificulta con una unidad temática.	Encuentra en situaciones cotidianas una oportunidad narrativa.
9	Dificultad en la aplicación de la propiedad textual de la cohesión.	Se interesa por mejorar sus textos y pone empeño al escribir.
10	Descuida el fondo del texto en varias propiedades textuales, especialmente en la cohesión.	Es bastante ordenada y pendiente de los aspectos formales.
11	Por su grafía ilegible y errores ortográficos es difícil leer sus textos.	Encuentra en la cotidianidad una oportunidad narrativa.
12	Dificultad en las propiedades textuales, su grafía no permite descifrar del todo sus ideas.	Hace intentos por mejorar a partir de las sugerencias de la docente.
13	Falencia en las propiedades de cohesión e intención comunicativa	Está muy pendiente de aspectos formales de su escritura.
14	Demuestra dificultad frente a la creación de textos libres.	Le gusta escribir y busca mejorar cohesión y coherencia, sus textos son breves y agradables
15	Presenta dificultad para mantener la cohesión en sus textos. Es un poco difícil determinar su unidad textual.	Es ordenada, se preocupa por los aspectos formales del texto, con un buen apoyo es posible que logre un avance significativo.
16	Comete plagio puesto que desconoce la gravedad de la situación y lo une con frases de su autoría.	Cuando aporta sus propias ideas, el texto se torna interesante.
17	Presenta falencias al intentar dar cierre o finalización de sus textos.	Le gusta participar en el proceso de lectura y escritura. Busca la mejora continua en su escritura.
18	Su dificultad en el uso de los signos de puntuación genera interpretaciones equívocas.	Permite la sugerencia, la corrección y apoyo del docente para intentar hacer sus textos.

Anexo C.

Prueba libre de escritura.

- La vida está sometida a cambios tan drásticos e imsopechados, los cuales se deben afrontar sin ni siquiera estar preparado, tal es el caso que se vive en la actualidad. Frente al covid-19 Pandemia que nos cambia la vida en todos los ámbitos en este caso uno de los más importantes el educativo, la cual atraviesa y vive que a través de un proceso de cambio y renovación tan repentino, en cuanto a la forma de brindar y obtener lo más importante, el conocimiento.

Gracias a las diversas estrategias de flexibilidad creadas por diferentes actores como el MEN nos ha ayudado para poder solucionar algunas debilidades como conexión y alimentación en la entrega de mercancías y así mismo de planes de conectividad aunque esto ha tenido fallas.

Concluyendo con esto, la Realidad que se está viviendo va más allá de ser una crisis como la humanidad quizás quiere y lo grave lo es importante y necesario hacer der los diferentes esfuerzos que se hacen desde los diferentes estamentos como las Profes y Padres de familia como héroes de esta Pandemia.

ETAPAS DE UN DUELO

Un Día Mamitas se murió en un accidente, sus Padres y familiares le hicieron el entierro, pero los Padres quedaron en crisis por no haber dado los gastos de el entierro, los padres no creían que después de muerto que se habría unido. Ellos negaban la muerte del hijo, los padres se enojaron por la muerte. Para tener un entierro, tuvieron que pagar la muerte del hijo. Después de meses de reflexión y reflexión, ellos se dieron cuenta de mucho acerca del hijo, entonces se enojaron. Al tiempo aprendieron una lección de la que se muerre un hijo que

FIN:

Anexo D.

Formato web diagnóstico escritura creativa.

Sobre mi escritura creativa.

Estimado estudiante, esta encuesta tiene por objeto indagar acerca de la forma como escribes y el interés que te despierta dicha actividad. Debes seleccionar solamente una opción de acuerdo a tu propia realidad, no lo que otros piensan o hacen al respecto. Todas las respuestas son valiosas, aunque sean diferentes, la diferencia nos permite edificarlos.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Propuesta para promocionar la escritura creativa en el contexto de las TIC, en estudiantes de educación media de un colegio del municipio de Suaita.



Universidad Industrial de Santander



Maestría en Informática para la Educación

1. En ocasiones quiero escribir, pero considero que mi idea: *

- Realmente no vale la pena.
- Puede causar que otros se burlen.
- No le va a gustar a los demás.
- No está lo suficientemente estructurada y le falta claridad.

2. Cuando un profesor me dice que debemos crear un texto: *

- Me da pereza.
- Me preocupa.
- Me entusiasma.
- No siento interés.

3. Si me muestran la posibilidad de participar libremente en un proceso de escritura. *

- Siento curiosidad y suelo estar dispuesto a participar
- Siento duda para integrarme, pero digo que sí
- Me preocupo, pero termino integrándome
- Me integro por evitar que mi profesor se moleste o tome represalias.

4. Si mi profesor me invita a escribir *



- Quiero que él me diga el tema del que debo hablar.
- Prefiero ser yo mismo quien escoja el tema.
- Prefiero temas sobre mis vivencias.
- Intento evadirme de alguna manera.

Anexo E.

Formato web: escritura creativa-tecnología-redes-transmedia.


Indagando sobre mi escritura creativa, recursos tecnológicos, redes sociales y Narrativas Transmedia.

Estimado estudiante, esta encuesta tiene por objeto indagar acerca la tarea de escribir, los recursos tecnológicos, las redes sociales y el uso del móvil. Debes seleccionar solamente una opción de acuerdo a tu propia realidad, no lo que otros piensan o hacen al respecto. Todas las respuestas son valiosas, aunque sean diferentes, la diferencia nos permite edificarlos.


 luztella7@gmail.com (no se comparten) [Cambiar cuenta](#) 

*Obligatorio

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Propuesta para promocionar la escritura creativa en el contexto de las TIC, en estudiantes de educación media de un colegio del municipio de Suaita.



Universidad Industrial de Santander



Maestría en Informática para la Educación

1. Respecto a la creación de historias *

- Se me dificulta poder expresar una intencionalidad clara.
- No me gusta crear historias.
- Las he creado conservando el hilo narrativo.
- En ocasiones que intento crearlas, creo que no las logro muy bien.
- Me gustaría lograr mejores historias.

2. Generalmente, el recurso tecnológico que tengo al alcance, es: *

- Celular.
- Computador.
- Tablet.
- Red Wifi
- Ocasionalmente recarga de datos.

3. El uso primordial que le doy al celular, es para *

- Chatear.
- Jugar.
- Ver fotografías
- Tomar fotografías.
- Crear.

4. Generalmente hago uso de las redes sociales para

- Para ver los estados de las personas.
- Para escribir comentarios importantes sobre asuntos de interés general.
- Para hacer aportes a las publicaciones de alguien o expresar la solución a un problema.
- Para transmitir mensajes personales.
- Para recibir y enviar memes.
- Ninguna de las anteriores.

Anexo F.

Consentimiento informado padres de familia-educandos.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____
 manifiesto que, he sido informado de la participación de mi hijo(a) o acudido (a) _____ en la investigación titulada "PROPUESTA PARA PROMOCIONAR LA ESCRITURA CREATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS TIC Y CON LAS TIC, EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE SUAITA, SANTANDER-COLOMBIA". Investigación que se lleva a cabo en el marco del Programa de la Maestría en Informática para la Educación de la Universidad Industrial de Santander (UIS), proyecto que cuenta con el aval del Colegio LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE VADO REAL, y con la debida autorización del señor rector Mg. JAIME IVAN OSORIO PEREIRA, como representante legal de la institución.

Tengo claro que, este estudio busca comprender cómo una propuesta didáctica que, en el contexto de las TIC y con las TIC, contribuye a favorecer habilidades de escritura creativa en los participantes. Además, durante el tiempo de la intervención el estudiante participante, podrá construir una narrativa con participación colectiva, conservando un hilo narrativo de la historia y expandiéndose a diferentes medios y plataformas.

También, comprendo que la participación de mi hijo(a) se llevará a cabo durante el horario correspondiente a lengua castellana y oportunidades extracurriculares dependiendo de la evolución de este.

Tengo conocimiento de que: i) se realizarán actividades grupales, pero dentro de las horas de clase ii) la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de lista, esto significa que sus nombres no podrán ser conocidas por otras personas, como tampoco ser identificados en la fase de publicación de resultados. iii) mi hijo no está obligado a participar puesto que el proyecto es de carácter voluntario y puede retirarse en cualquier etapa de la investigación, sin que le acarree consecuencias negativas para para su rendimiento académico o comportamiento.

Por las aclaraciones anteriores, acepto voluntariamente la participación de mi hijo (a) o acudido(a) y en la presente comunicación aparecen las respectivas firmas.

 Firma del padre de familia o acudiente.

 Firma del estudiante.

Anexo G.

Consentimiento informado rector.

Vado Real, 3 de agosto de 2021.

Magister:

RECTOR COLEGIO _____
E. S. D.

REF. Solicitud de permiso para la implementación del proyecto.

Cordial saludo.

De manera respetuosa me dirijo a usted para solicitar su autorización para la implementación del proyecto **“PROPUESTA PARA PROMOCIONAR LA ESCRITURA CREATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS TIC Y CON LAS TIC, EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE SUAITA, SANTANDER-COLOMBIA”**”. Investigación que se lleva a cabo en el marco del Programa de la **Maestría en Informática para la Educación de la Universidad Industrial de Santander (UIS)**, El estudio se llevará a cabo con el grado once dos y **busca comprender cómo una propuesta didáctica que, en el contexto de las TIC y con las TIC, contribuye a favorecer habilidades de escritura creativa en los participantes.**

De igual manera, el proyecto se llevará a cabo durante las clases de lengua castellana, es inherente a los procesos propios de la disciplina del lenguaje, es favorable para la institución en lo concerniente a la innovación en el aula y proyecta hacia la mejora académica. Además se tendrá en cuenta el modelo pedagógico institucional del constructivismo y será desarrollado con secuencias didácticas.

El tiempo de intervención será durante el segundo semestre de 2021 y primer semestre de 2022.

Agradezco la atención prestada y su gentil colaboración.

Atentamente.

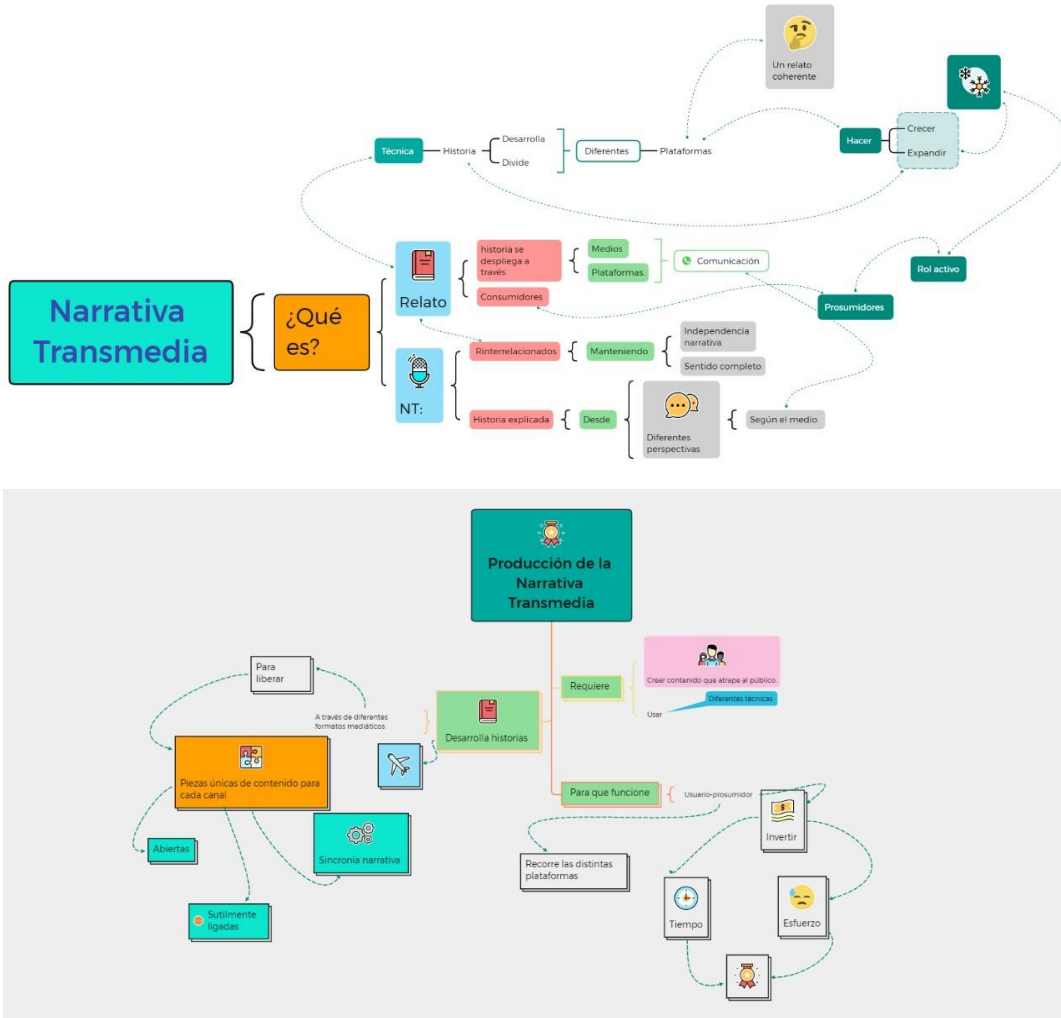
LUZ STELLA MORA MORENO.

CC _____ de _____.

Docente lengua castellana.

Anexo H.

Modelos mapas mentales.



Anexo I.

Plantilla diseño Narrativas Transmedia.

PLANTILLA DE DISEÑO DE NARRATIVA TRANSMEDIA¹

TEMA O CONFLICTO (¿Qué queremos contar?)

ESCENARIOS Y TIEMPOS ¿Dónde y cuándo se desarrolla nuestra historia?

PERSONAJES Y DESCRIPCIÓN: (Personajes Descripción Aportes a la historia ¿Cómo se va a producir el personaje?)

ELEMENTOS DE LA HISTORIA

OBJETIVOS - ¿QUÉ ESPERAMOS LOGRAR?

FORMAS DE PARTICIPAR

PLATAFORMAS: (Y MEDIOS)

CIERRE ¿CÓMO TERMINA LA ACTIVIDAD?

¹ Plantilla desarrollada por la Red Didáctica - Fundación El Abrojo - Flacso Uruguay - Fundación Telefónica de Uruguay

Anexo J.

Propuesta-taller-secuencias.




Taller para favorecer el desarrollo de las habilidades de escritura creativa con la mediación tecnológica de las narrativas transmedia (NT)

Identificación: Docente: Luz Stella Mora Moreno. Área: Lengua castellana. Grado: Undécimo.



Objetivo: Desarrollar habilidades de escritura creativa, en el contexto de las TIC y con el uso pedagógico de narrativas transmedia.

Aspectos pedagógicos generales: **Meta de aprendizaje:** Al finalizar esta etapa, los participantes producen una narrativa transmedia con participación colectiva, conservando el hilo narrativo de la historia, logrando expandirla a diferentes medios y plataformas, evidenciando el conocimiento alcanzado en situaciones de comunicación y uso de las estrategias de producción textual para la escritura creativa. **Derecho básico de aprendizaje.** Aplica los conocimientos del lenguaje (en la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha) para tomar decisiones efectivas de significado o estilo. **Competencia.** Descubre el papel transformador de las palabras mediante la producción de Narrativas Transmedia. **Estándares.** Ética de la comunicación: Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en situaciones comunicativas en las que intervengo. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos: i) Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas, ii) Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual, iii) Produzco textos para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico. **Evidencias de aprendizaje:** Reconoce en las NT la oportunidad para involucrar a la audiencia, por lo que los consumidores asumen un rol activo en el proceso de expansión y se convierten en prosumidores, además logrando la entrega de un producto final. **Ejes temáticos:** Secuencia narrativa, Intención, estructura, Etapas. Narrativa Transmedia. Producción de la Narrativa transmedia. Aplicaciones gratuitas para editar y hacer montajes en video. Competencia digital. **Enfoque pedagógico institucional.** La fundamentación pedagógica del Colegio Luis Carlos Galán-sede A, se apoya en el Constructivismo, busca promover destrezas humanas, conducir a la reflexión, a concluir, formular preguntas, a aprender a aprender, a enfrentar situaciones prácticas para formar niños y jóvenes integrales, que convivan en armonía con la naturaleza, con las demás personas y en servicio a la comunidad. El modelo pedagógico: i) Se enfoca a la formación integral; ii) Busca mejorar la calidad, iii) Responde a necesidades y expectativas de los educando y de la sociedad, iv) Propicia procesos comunicativos; v) Posibilita la autoevaluación y el goce del saber; vi) Es abierto al diálogo, vii) Favorece la estructura conceptual del estudiante; viii) Parte de pre saberes; ix) Visualiza el cambio conceptual; x) Aplica el nuevo concepto y xi) Mira el aprendizaje humano como construcción interior. En la Institución, la formación se apoya en los fundamentos de los siguientes pedagogos: i) David Ausubel. Aportes sobre aprendizaje significativo y ii) Jean Piaget: Aportes sobre el desarrollo de la inteligencia.

Secuencia Narrativa.



1. Exploración de Presaberes	2. Estructuración de nuevos conocimientos	3. Reestructuración del conocimiento		
		3.1 Práctica/ ejecución	3.2. Transferencia	3.3 Valoración y asignación de tarea
-Saludo, -Reflexión inicial: "Si no tienes tiempo para leer, no tendrás herramientas para escribir" King. -Acuerdo sobre roles Quien entrega rúbricas de evaluación. -Controlador del tiempo. -Enunciación de objetivos y desempeños esperados.	-Presentación de mapas en Xmind . -Diapositivas con esquemas explicativos. -Diálogo y explicación: la narrativa, su importancia y valor. 	-Narración por parte de los estudiantes sobre "El caballero de la armadura oxidada". -Forma: libre de acuerdo a su estilo personal. -Uso de videos, audios o presentaciones tecnológicas de acuerdo a su preferencia. 	-Retroalimentación oportuna y seguimiento al proceso. -Reconstrucción de la historia de acuerdo a su estructura narrativa. -Identificación de los momentos narrativos, de su estructura y elementos. -Comentarios y conclusiones sobre la secuencia narrativa.	-Apreciaciones y observaciones de estudiantes. -Solución de rúbrica de evaluación sobre la lectura de la obra. 

Creación de narrativa - Recursos literarios- Gramática de la fantasía.

1. Exploración de Presaberes	2. Estructuración de nuevos conocimientos	3. Reestructuración del conocimiento		
		3.1 Práctica/ ejecución	3.2. Transferencia	3.3 Valoración y tarea
Los estudiantes responden a interrogantes: ¿Cuándo han participado en ejercicios de narrativas? -Ejercicio de redacción a partir de la narración de mitos o leyendas contados por padres o abuelos. -Compromiso de continuar rescataando las historias de tradición oral. Explicación y aclaración de dudas.	-Concepto: La secuencia narrativa: sucesión de hechos o de elementos que guardan relación entre sí. Género literario usado para el cuento o la novela. -Estructura: -Introducción... -Nudo... -Desenlace... -Toma de apuntes (mapa mental) 	-Iniciación de ejercicios de narrativas a partir de detonantes creativos -Aplicación referente a la gramática de la fantasía: creación a partir del binomio fantástico (Rodari) -Creación colectiva, a partir de una idea y continuada de manera colaborativa.	-Reflexión y construcción de moraleja. -Reconstrucción del concepto de secuencia narrativa y su estructura. -Momento de compartir aprendizajes: lectura de secuencias construidas. -Valoración de los textos construidos y del taller desarrollado. 	-Auto evaluación grupal. -Cierre de actividad, conclusiones y comentarios -Tarea: Transformar la secuencia narrativa grupal a una historietta con imágenes y con los elementos deseados. -Puede hacer uso de algunas de las herramientas a su alcance: Power Point, Paint, Publisher, Paint u otro recurso.

ESCRITURA CREATIVA DESDE NARRATIVAS TRANSMEDIA 123


Narrativa transmedia.

1. Exploración de presaberes	2. Estructuración de nuevos conocimientos	3. Reestructuración del conocimiento		
		3.1 práctica/ ejecución	3.2. Transferencia	3.3 valoración y asignación de tarea
<p>-Reflexión inicial. "La tecnología es importante, pero lo que realmente importa es qué hacemos con ella" Muhammad Yunus."</p> <p>--Observación y análisis de las imágenes en Power point. Revisión de conocimientos previos: ¿Cómo se origina una historia? ¿Qué es una narrativa? ¿Qué idea tiene de Narrativa Transmedia?</p>	<p>-Conceptualización, temática, contenidos de aprendizaje.</p> <p>-Estrategias de evaluación formativa.</p> <p>-Concepto e importancia de la coherencia y la cohesión.</p> <p>-Concepto, propósito y elementos de la Narrativa Transmedia.</p> <p>-Casos en que se requiere una secuencia narrativa.</p> 	<p>-Presentación de diapositiva de lectura, distribución de grupos de trabajo.</p> <p>-Aclaración de vocabulario.</p> <p>-Paso del saber al saber hacer:</p> <p>-Aplicación del aprendizaje: Desarrollo del taller en grupo sobre la lectura, que incluye redacción de una secuencia narrativa de manera colaborativa.</p>	<p>-Revisión de la plantilla de Narrativas Transmedia.</p> <p>-Apropiación y aporte por parte de cada grupo.</p>  <p>-Lluvia de ideas para la narrativa.</p> <p>-Toma de apuntes sin excluir comentarios ni aportes.</p>	<p>-Lectura de los detalles aportados por los estudiantes.</p> <p>-Reflexión sobre el desempeño individual y grupal.</p> <p>-Actividad para la casa: La idea es que, durante el desplazamiento al hogar, los estudiantes vayan pensando en muchos detalles con los que puedan enriquecer su narrativa, para traer más aportes.</p>

Producción de NT-herramientas-Medios y plataformas.

1. Exploración de presaberes	2. Estructuración de nuevos conocimientos	3. Reestructuración del conocimiento		
		3.1 Práctica/ ejecución	3.2. Transferencia	3.3 Valoración y asignación de tarea.
<p>Planeamiento de Interrogantes:</p> <p>-¿Cuáles medios o plataformas usan para hacer sus publicaciones?</p> <p>-¿Han participado en ejercicios de narrativas?</p> <p>-Con los padres o abuelos: ¿Han compartido narraciones de mitos o leyendas?</p> <p>-¿Tienen algo significativo para contar a las siguientes generaciones?</p> <p>-Compromiso de rescatar historias de tradición oral.</p> <p>-Explicaciones y aclaraciones.</p>	<p>-Acercamiento y exploración de herramientas tecnológicas Canva, Filmorago Inshot, Piktochart...</p> <p>-Competencia digital sucesión de hechos o de elementos que guardan relación entre sí. Se refiere al género literario del cuento o la novela. Está relacionado con la narración.</p> <p>-Estructura de una secuencia narrativa: Introducción. Nudo. Desenlace.</p> <p>-Toma de apuntes: mapa mental.</p>	<p>-Continuación con la creación de textos y de videos.</p> <p>-Revisión de textos, correcciones.</p> <p>-Selección de herramientas de preferencia para editar videos.</p> <p>-Estructura general de la narrativa.</p> <p>-Creación de tira cómica en forma de friso.</p> 	<p>-Reflexión y construcción de moraleja. Relación del aprendizaje con otros, validación y comprobación del saber hacer y el hacer.</p> <p>-Reconstrucción del concepto de secuencia narrativa y su estructura.</p> <p>-Momento de compartir aprendizajes: lectura de secuencias construidas, valoración cualitativa de textos y taller desarrollado.</p>	<p>-Auto evaluación grupal.</p> <p>-Cierre de actividad, conclusiones y comentarios.</p> <p>-tarea: Transformación de la secuencia narrativa grupal a tira cómica con uso de herramientas de preferencia: Power Point, Paint...o crear un mini libro ilustrado para socializar en la siguiente clase.</p> <p>-Creación de un video (con apoyo del móvil) personaje con sus aventuras, vivencias, enseñanzas...</p> 

Competencia digital.

1. Exploración de Presaberes	2. Estructuración de nuevos conocimientos	3. Reestructuración del conocimiento		
		3.1 Práctica/ ejecución	3.2. Transferencia	3.3 Valoración y asignación de tareas.
<p>-Interrogantes sobre saberes previos. ¿Qué es ser competente en lo digital?</p> <p>¿Qué idea tiene sobre la manera de hacer uso de las herramientas tecnológicas?</p> <p>¿Cómo consideran su desempeño al usar el celular y del computador?</p> <p>¿Qué programas manejan?</p> <p>¿Qué se les dificulta en el uso de las herramientas tecnológicas?</p>	<p>-Conversatorio: competencias digitales:</p> <p>Saber- saber:</p> <p>-Derechos y riesgos en el mundo digital.</p> <p>-Aplicaciones de información.</p> <p>Saber hacer:</p> <p>-Uso de recursos para la comunicación.</p> <p>--Búsqueda, obtención, y uso de información.</p> <p>- Producción de contenido.</p> <p>Saber- ser:</p> <p>-Actitud activa y crítica hacia la tecnología.</p> <p>-Principios éticos.</p>	<p>-Análisis de situaciones erróneas en el uso de herramientas.</p> <p>-Aclaración de dudas.</p> <p>-Socialización de conocimientos.</p> <p>-competencias digitales como conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, para una alfabetización digital múltiple.</p>	<p>-Retroalimentación de conceptos: Saber-saber; saber hacer y saber ser.</p> <p>-Elaboración de mapas mentales enriquecidos.</p> <p>-Envío de información a través de WhatsApp.</p> <p>-Exploración de herramientas tecnológicas.</p> <p>-Observación de videos.</p> <p>-Análisis de mensajes expresados en videos y cómo usar la tecnología.</p>	<p>-Auto evaluación grupal y cierre de actividad.</p> <p>-Conclusiones y comentarios.</p> <p>Ejercicio de tarea sobre elaboración de un mapa mental</p> 

Anexo K.

Fragmentos diario docente.

Jueves 27/01/2022.

Hora: 7:00 a.m.

Los estudiantes continúan entusiasmados con la actividad propuesta. Se tomó la decisión de trabajar fuera del salón de clase. Los grupos de trabajo, de manera libre buscaron un líder, la toma de apuntes y las ideas aportadas han sido determinantes para este liderazgo. Los grupos están disciplinados y activos. Se toman fotografías de los apuntes de los estudiantes, sienten pena porque están en borrador. Lo hago así para saber como van en el proceso evitando interrumpirlos durante mucho tiempo.

Hay un grupo creando un estribillo para convertirlo en una canción de la narrativa, es un poco difícil encausarlos, por el momento en la historia, puesto que consideran que es importante imprimir identidad a los personajes, además de dinamizar la historia con versos y música. Es de aclarar que este proceso lo habían iniciado el año anterior y no han perdido el interés por finalizar la creación colectiva. Intentan llevar ritmos, buscan que la cuestión sea "pegajosa" e intentan cantar.

Viernes 28 de enero de 2022

Se comparte nuevamente la plantilla de Narrativas Transmedia con los ajustes de cómo ha ido avanzando y para recordar algunas partes que se deben tener en cuenta con miras a alcanzar los objetivos.

Cada vez los estudiantes opinan, se entusiasman y continúan trabajando. Ellos participan activamente en la lectura, revisión y transformación de la plantilla para la narrativa Transmedia.

Se le pregunta a los estudiantes si realmente quieren hacer uso de la radio y ellos manifiestan que sí porque es un medio que también tienen disponible y que este alcanza a dar una cobertura mayor para la población del campo y pueden ser escuchados en los lugares más apartados y que además pueden amenizar

Me anima que estén tan entusiasmados. Creo que el trabajo en equipo los hace felices, aprovechan el tiempo.

Lunes 7 de febrero:

Se desarrolló con los estudiantes una secuencia didáctica sobre **La narrativa Transmedia**.

Se hizo necesario presentarles a los estudiantes ejemplos de Narrativas Transmedia, ellos observaron videos de narrativas. A ellos les encanta ver los videos en su propio celular y en pequeños grupos. Esta actividad fue un poco complicada desde el problema de la conectividad a internet. En el colegio siempre se presenta ese tipo de problema. Tratamos de solucionar incluso compartiendo datos de mi móvil al de los estudiantes para que ellos tuvieran acceso.

Fue notorio el entusiasmo que despertó la idea de trabajar en **narrativa Transmedia** y ellos mismos ven la importancia de lograr las metas e ir más expandiendo las historias para lograr que otros estudiantes de la institución participen y que en la institución se avance al respecto de la producción de Narrativas Transmedia.

Anexo L.

Reflexión subcategorías desde los roles (Diario docente-investigadora).

5.4.1.1.1. Desde el rol de los educandos. En cuanto a la generación de sentimientos/reacciones/posturas/ (tópicos emergentes) asociadas al proceso escritor, surgieron las siguientes subcategorías:

Temores ante el ejercicio narrativo, en particular, el compromiso por compartir las producciones, aunque es un sentir diferente al temor de escribir por obligación, como así se indica en el estudio de Sánchez & Brito (2015). Es un ejemplo de ello el siguiente registro: *“Los estudiantes expresaban el temor que les producía más el hecho de publicar que crear (...)”*.

Posturas sorprendidas ante el ejercicio de la producción narrativa. Esto, sin duda, es resultado de la estrategia colectiva de la intervención, la misma que utilizó García-Carcedo (2018), cuando realizó experiencias de escritura por parejas para facilitar la búsqueda de rimas y para enriquecer la sorpresa con las ideas de forma colaborativa. Son ejemplos de ello los siguientes registros: *“(...) sin embargo algunos se asustaban y por hablar rápido incluían en la creación ideas que posiblemente causaban risa (...)”*; *“El ejercicio en ocasiones les generó risa pero no por burlarse de los compañeros sino que en el mismo ejercicio de producción se generaron situaciones que la ocasionaron”*.

Autoevaluación ante las producciones narrativas, como horizonte de logro. Esta postura tiene correspondencia con una de las estrategias y habilidades que asume el sujeto cuando reflexiona sobre el aprendizaje (Ansoain, 2014). Es un ejemplo de ello: *“Los estudiantes comentaron publicaciones que tuvieron la oportunidad de ver y expresaron que eran llamativas y que enseñaban cosas buenas, que además eran adecuadas para niños y para adultos”*

Apropiación conceptual ante terceros. Es una muestra de que la escritura creativa es un recurso didáctico que impulsó la imaginación y propició el empoderamiento de las personas, condiciones similares a las descritas en el estudio de Auquilla, (2018). Es un ejemplo de ello el siguiente registro: *“Pero la estudiante DT respondió con propiedad “Las narrativas transmedia son narrativas que migran de una plataforma a otra y que se van enriqueciendo a su paso por otros participantes”*

En cuanto a la escritura como proceso y medio, emergieron las siguientes subcategorías:

Apertura para proponer rutas de creación. La experiencia permitió corroborar que, se puede contribuir al desarrollo de habilidades creativas, desde un marco formal, a través de una propuesta que sepa activarlas, para lo cual, según expone Labarthe & Vásquez (2016), es preciso saber transitar desde la cognición a la creación. Es un ejemplo de ello el siguiente registro: *“(...) ideas sobre posibles temas que se pueden tratar a través del personaje y las diversas enseñanzas que este puede comunicar.*

Inmersión en el ambiente de la narrativa. Según Labarthe & Vásquez (2016), la transformación en una experiencia de creación implica cambios de percepción y de ánimo que modifican el clima de aprendizaje. Esta inmersión se pudo corroborar desde el grado de apropiación de las historias creadas. Fue una muestra de ello, cuando se hizo el siguiente registro: *“(...) preguntaron, aportaron y lograron introducirse en el mundo narrativo de las historias”*

Criterio para la creación de personajes. Lo vivido tiene correspondencia con lo planteado por González (2015), cuando insta a aprovechar personajes, historias y temas para apoyar procesos de originalidad. Es un ejemplo de ello el siguiente registro: *“Los han seleccionado por la sonoridad que pueden aportar los tres unidos, además de la mitología griega respecto al caballo Pegaso”*

La pregunta como base para apropiarse y construir narrativas. Se pudo corroborar que, la pregunta siempre es respuesta a un tipo de interpelación (Morandín, 2016). En la práctica con los estudiantes se hizo un registro en correspondencia: *“Los estudiantes formularon preguntas al respecto de las narrativas y querían saber respecto a la historia que ellos podrían construir.”*

En cuanto a los aspectos organizativos del proceso escritor (tópico emergente), surgieron las siguientes subcategorías:

La gestión independiente para el liderazgo y la producción grupal. Se corroboró que, las tareas grupales que combinan la expresión oral y la escrita (como es el caso de la escritura colaborativa) propician una mayor atención hacia la construcción discursiva y formal (Vergara & Perdomo, 2017). Son una muestra de ello los siguientes registros: *“Los grupos de trabajo, de manera libre buscaron un líder, la toma de apuntes y las ideas aportadas han sido determinantes para este liderazgo”*; *“(...) cada participante líder recuerda a sus compañeros como iba el hilo de la historia. En ocasiones, se les ve ansiosos por participar porque interrumpen a los compañeros que están hablando (...)”*; *Los estudiantes están trabajando en equipo, cada uno aporta a la historia. Tratan de conservar el hilo narrativo.*

Determinación del género para la responsabilidad ante ciertas elaboraciones. Esto representó una oportunidad para la reflexión futura, pues, como lo afirma García (2018), la experiencia debe ser una base para aumentar la empatía y la conciencia crítica sobre la igualdad de género, a través de la escritura creativa y colaborativa en las aulas. De la experiencia se hizo el siguiente registro asociado: *“Dentro de la conversación ella expresa que en cuanto a las voces se va a hacer un doblaje pero que de ello se encargaran algunos hombres del grupo, puesto que son más creativos al respecto de este tipo de actividades”*.

De igual manera, emergieron subcategorías en las que intervinieron los dos roles. En ello, el estudiante figura como agente de acción, y el docente como mediador y emisor de valoraciones asociadas.

Autonomía frente a la producción escrita. Este comportamiento se presenta en situaciones en donde las sugerencias de la docente-investigadora son “superadas” por creaciones autónomas. En ello, la efectividad de la mediación del docente está condicionada por el grado de avance de la producción de los estudiantes. Esta perspectiva de superación, está en correspondencia con los resultados del estudio de Peñalver (2014) cuando indagó por el fomento de la autonomía, el autocontrol y la responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje en la producción creativa. De la experiencia, es un ejemplo el siguiente registro:

“Quise darles las palabras, pero ellos prefirieron darlas”; “Hay un grupo creando un estribillo para convertirlo en una canción de la narrativa, es un poco difícil encausarlos, por el momento en la historia, puesto que consideran que es importante imprimir identidad a los personajes, además de dinamizar la historia con versos y música”.

Reconocimiento de exigencias particulares del rol narrador y reacciones sobre la exigencia del hilo narrativo. Representó la generación de valoraciones sobre efectos no habituales en relación con lo creado por los educandos. Esto fue evidente desde la producción grupal, en donde las secuencias didácticas progresan a través de un hilo narrativo que parte de una situación inicial en la que se establece un reto que se ha de alcanzar (Rodríguez., et al, 2018). Son registros de respaldo: *“(…) para ellos fue muy curioso porque requerían de concentración y de agilidad mental, así que aparecían sucesos curiosos en la construcción de la historia, en ocasiones resultaban absurdos por la rapidez que requería el ejercicio; “En ocasiones alguno de ellos tiende a hacer cambios radicales en la historia de tal manera que no se conserva un hilo narrativo, pero algunos que continuaban lograban agregar algo nuevo para solucionar la situación”*

Conexión entre la persona y la intencionalidad de la escritura. Este aspecto fue incidente en el sentimiento de agrado de la docente-investigadora, desde la perspectiva disciplinar y desde los estudiantes como productores. Esta conexión evidencia el hecho de que los destinatarios del texto son, primeramente, el escritor y, luego, los lectores (Frank., et al, 2012). Un registro ejemplo de ello es: *“(…) me siento animada a continuar desde el punto de vista de la conexión que se establece con los jóvenes y las temáticas de las cuales quieren escribir.*

Inconvenientes propios del proceso narrativo. Fueron eventualidades en donde la intervención de la docente-investigadora fue clave de superación de las mismas. Esta mediación tiene respaldo en el estudio de Ayala y Cotrina (2019) cuando invita a una revisión personalizada a las producciones de los estudiantes para determinar avances y dificultades en la construcción de textos estéticos, como base para facilitar el trabajo en equipo y favorecer el arbitraje entre los estudiantes de menor grado de avance. El siguiente registro es respaldo de lo anteriormente descrito: *(…) hay un grupo que tiene ideas muy buenas, y no ha podido empezar, les oriento, se ponen felices y continúan, les surgen nuevas ideas que los convence.*

Propuestas de creación poética. Estas novedades se caracterizaron por ser impulsadas por la docente-investigadora en el contexto de la producción grupal. Esto hace referencia a las posibilidades de creación, a partir de lo confesional y lo coloquial, en donde, también, la crónica toma lugar como recurso creativo para contar experiencias cotidianas, para culminar con análisis y comentarios entre pares (Rivera, 2019). Fue un registro ejemplo de ello: *“Hay un grupo que llama la atención porque tomaron la decisión de trabajar su texto en verso, aparte de haber creado un estribillo como una canción, ellos están trabajando su narrativa en coplas y se interesan por lograr incluso una rima, ritmo y métrica de buen nivel,……les aportó y los animo a continuar y les reconozco sus buenas ideas, además les ofrezco mi apoyo frente a las dificultades”.*

Frustración por aspectos “de forma” en la producción. Estos sucesos fueron los que requirieron de acompañamiento y motivación, dado que, con ello, se contribuyó a garantizar la continuidad del proceso. En este marco, los errores más frecuentes tienen que ver con fluidez y gramática (Vergara & Perdomo, 2017). Es un registro de respaldo: *“Los tres grupos sienten pena porque sus creaciones están en borrador y dicen “tenemos errores, está feo y tenemos errores de ortografía” yo les respondo que no hay problema porque luego ellos lo pueden pulir y mejorar, pero lo más importante es que no pierdan el hilo narrativo y se animen a continuar. Luego tendrán tiempo para pulir y organizar.*

5.4.1.1.2. Desde el rol de la docente-investigadora. Desde este rol, se apreciaron dos subcategorías así:

Aspectos relacionados con la didáctica sobre la formación en narrativas transmedia. Los resultados de la experiencia incluyeron estrategias didácticas que, como lo sustenta García-Carcedo (2018), contribuyen a implicar a los estudiantes de una forma activa en el proceso de aprendizaje, a través de la escritura creativa. En ello tomó lugar: i) La necesidad de clarificar el horizonte de la experiencia práctica. Ejemplo: *(…) y era esta una oportunidad para expresar otro tipo de sentimientos, más positivos y constructores;* ii) El uso de referentes guía. Ejemplo: *“Se hicieron ejercicios de narrativas a partir de los detonantes de la gramática de la fantasía de Rodari. Ellos participaron en la actividad de manera bastante animada. Se les ocurren ideas muy variadas”;* iii) El uso de plantillas para lograr apropiaciones. Ejemplo de ello: *“Se comparte nuevamente la plantilla de Narrativas Transmedia con los ajustes de cómo ha ido avanzando y para recordar algunas partes que se deben tener en cuenta con miras a alcanzar los objetivos.”;* iv) El planteamiento de situaciones como base para crear narrativas. Ejemplo: *“Se les pusieron situaciones para que ellos crearán algunas breves narrativa”*

Impresiones frente a las creaciones de los estudiantes. Estuvieron representadas en las impresiones positivas que generaron la valoración de la docente-investigadora, frente a las elaboraciones de los educandos, desde la óptica del cumplimiento de los objetivos trazados. Al respecto, Moyano (2018) sustenta que, siempre será necesario sentir la evolución de los estudiantes en sus habilidades, así como también la valoración de las actividades realizadas y sus logros. Al respecto, en los registros se dejó ver los siguientes casos: *“Las creaciones se dieron de manera individual y oral algunos hicieron narraciones de manera que, incluso, a mí me convencieron de los sucesos”;* *“Me impactó un estudiante AF, porque de hecho tomó el ejercicio muy en serio y empezó a narrar cómo había despertado y se había encontrado con una serpiente en su cama, lo narró en primera persona, parecía real y se le notaba el pánico en su rostro”.*

Anexo M.

Reflexión competencias escriturales (Diario docente investigadora)

Avance en las competencias escriturales: El progreso alcanzado en la competencia para la escritura creativa, los cambios manifiestos, con miras a este ejercicio y su relación al avance en una propiedad textual, según Urquiza & Carrizo (2018), revela una identidad que siempre está en construcción. Un ejemplo es de ello en la experiencia lo expresa CA1 al afirmar que: *“nos fue muy bien ya que logramos publicarla y redactar bien”* y CK11 *“Fue bastante buena esta experiencia ya que pues haciendo el proyecto de las narrativas transmedia hubo bastante conexión fluyeron bastantes ideas y pues así logramos concretar el proyecto de una buena forma”*

Progreso en la propiedad textual de cohesión: Cuando se aborda el análisis completo de un género discursivo como la narrativa, no es sencillo diferenciar los recursos propios de la cohesión de los de la coherencia, porque algunos de ellos tienen esta doble función Morales (2020). Los estudiantes participantes han empezado a atender mejor el asunto de la cohesión, así lo expresó C19 *“seguimos el hilo narrativo ya que, tuvimos el tiempo la dedicación para crear cada uno de los personajes y de igual manera dar la importancia que cada uno de ellos merecía”*

El valor de la originalidad: De acuerdo con Vera (2020), escribir con corrección y originalidad es una meta atractiva y ambiciosa, en este proceso se implican profesores y estudiantes donde las formas breves muestran un campo de experimentación singular “. Una muestra de esta condición se dejó ver en el siguiente manifiesto: *la historia...fue muy interesante y bonita pues a diferencia de las otras historias esta habló sobre un amor de una chica ideal”*

El relato colectivo como construcción permanente: Córdoba (2016) afirma que la construcción colectiva facilita el compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, exponerlas en colectividad y promover la creación de sinergias entre los participantes. Ejemplo de ello es la manifestación de CL12: *“(…) y me gustó también porque es diferente a las demás porque con mis compañeros la construimos y cada uno puso de un grano de arena para poderla crear”*

Transformación de la historia: Lorente (2013) indica que, la escritura requiere de planificación, redacción, revisión, evaluación y que ocupa un lugar preeminente. Ello se hace evidente en lo expresado por CK11 así: *“nuestra historia realmente tuvo bastantes cambios pero finalmente todos estuvimos de acuerdo cómo quedó y en algunos momentos hubo cosas que no nos gustaban a todos pero después todos nos pusimos de acuerdo y quedó hecha la narrativa”*.

Presencia de dificultades en el proceso de la escritura: El escritor se enfrenta a obstáculos pero a medida que avanzaba los va superando. Esto está en sintonía con Mantilla & Mielles (2021); Toloza, et al, (2013) quienes concluyen sobre la importancia de las estrategias y metodologías adecuadas para favorecer el desarrollo de la escritura creativa, máxime cuando se presentan dificultades. Ejemplo de esto fueron: CH8: *“creo que superamos dificultades porque escribir el guión siempre se nos dificultó, pero lo logramos”* y CC3: *“respecto a las dificultades a la hora de escribir creo que, se nos complicó un poco a la hora cómo de montar los hechos en los que se encontraría Damián y cómo formar un enlace entre todo”*

A medida que se adquiere la experiencia se mejora el aprendizaje: García (2017) opina que, mediante el taller literario se adquiere una experiencia que contribuye a que el lector participe de ese mundo simbólico y lo acerca la posibilidad de posicionarse como escritor. Un respaldo de ello es la manifestación de CF6: *“al principio no fue fácil, pues, porque no teníamos tanta experiencia en esto, pero después se puede decir que fue algo muy chévere porque a medida que íbamos haciendo íbamos aprendiendo”*.

Autoevaluación: De acuerdo con Quiñones (2016) la escritura creativa reestructura lo existente con las nuevas ideas del estudiante para producir un texto creativo, ya que integra conocimiento y destrezas adquiridas con la reflexión para innovar sobre lo existente, además, el uso de la escritura creativa para mejorar la producción escrita, propicia que los estudiantes se interesen por mejorar los procesos con la por revisión y corrección de errores. Un ejemplo de esta condición está en lo referido por CC3 así: *“Mi opinión respecto a la historia es que fue muy interesante y bonita pues a diferencia de las otras historias esta habló sobre un amor de una chica ideal”*.

La escritura creativa como propuesta de reflexión: La escritura es favorable para que los estudiantes, desde la reflexión y el análisis, elaboren estrategias que acrecienten el conocimiento, a partir de modos de pensar, argumentar y desarrollar la capacidad crítica (Urtasan & Domínguez, 2020). En la experiencia, este aspecto se vio en la comunicación de C19 así: *“nuestra historia creada es muy buena ya que tiene como objetivo lograr que toda la población que logre verla, recapacite sobre el mal uso que le estamos dando a nuestro amado ambiente”*.

El valor del entorno para propiciar la escritura creativa: En esta posición, Ayala (2019) supone la valoración de estrategias auténticas de representación simbólica de la realidad, mostrando avances con intervenciones que permiten desarrollar procesos escritores en estudiantes. En la experiencia, ello está relacionado con lo que expresó CE5: *“nuestra historia estaba como chévere, como que da entender el punto qué es cuidar como el planeta y de nuestro entorno y así mismo, cuidar nuestros valores lo que es la amistad porque la amistad se ha ido perdiendo mucho”*.

La escritura creativa como proceso: Al respecto, Buitrago (2019) reconoce la escritura como proceso con fases para su elaboración desde la idea inicial, un borrador con una lluvia de ideas, la escritura, la revisión y la reescritura, como una base para mejorar la coherencia y cohesión. Esto va en concordancia con lo manifestado por CH8: *“la experiencia fue muy buena, me gustó cómo desempeñamos nuestros roles y la lluvia de ideas que hicimos al principio para dar un buen producto”*.

Importancia que el emisor le confiere al receptor: García (2016) manifiesta que, cuando emisor y receptor se unen a través de la historia, se propicia la formación de lectores más competentes en contextos de aprendizaje informal, basados en la motivación y los intereses lúdicos compartidos. Ello es sustentado por CF6 cuando afirmó: *“nuestra historia es una historia muy agradable para todo tipo de personas y de gustos ya que se hizo en un entorno del campo y pues para las personas de nuestro sector es agradable”*

Presencia de lo lúdico: De acuerdo con Dávila (2021) las estrategias lúdicas son valiosas al momento de desarrollar las habilidades escritoras en los educandos, más aún cuando se trata de escribir de manera creativa. Esta presencia lúdica es vista en la expresión de CG7 así: *“todos participamos en ello y nos divertimos”*

La escritura creativa como un medio para dejar fluir la imaginación: García (2020); Cancino (2019) creen que la potenciación de la imaginación es detonante de la creatividad, por lo tanto, la escritura de ficción no es patrimonio de unos pocos, se origina desde el trabajo constante junto con un ejercicio personal de comprensión de las ideas dentro de cada escritor. Ello se confirmó en el comentario de CC3 cuando indicó: *“es algo muy interesante porque por medio de estas podemos dejar fluir o dejarnos llevar por nuestra imaginación”*.

El favorecimiento del trabajo colaborativo: Las propuestas de escritura creativa brindan a los estudiantes un espacio para el trabajo colaborativo entre iguales puesto que, presentar textos que deben ser contrastados por los demás, lleva a concebir la escritura creativa como resultado de un proceso elaborado, consciente y público cuya base es la imaginación (Casal, 2011). Esto lo observó CN14: *“con los compañeros todos aportamos hasta que logramos construir la narrativa transmedia.”*

Anexo N.

TIC para apoyar el conocimiento (Diario docente investigadora)

Relacionamiento con las tecnologías como inmediatez y oportunidad masiva de comunicación. En esta perspectiva, los recursos proveyeron de escenarios que sirvieron para entablar relaciones y que permitieron una comunicación masiva, en las condiciones que indica Villacis et al. (2018): Sin barreras de espacio y tiempo. Es una muestra el siguiente registro: *“La joven DT mostró interés marcado y decía “es genial, profe y esto se podría hacer viral cuando lo publiquemos en los diferentes medios.”*

La necesidad de formación en competencia digital. En la experiencia se tuvo la intencionalidad de fomentar un conjunto de condiciones (conocimientos, actitudes y valores) que contribuyeron a favorecer el uso crítico y seguro de las TIC, tanto para la formación como para el ocio. Esta postura de acción se basa en la perspectiva de que son competencias claves y necesarias para la inserción social y profesional (Chiecher, 2020). Es un registro de respaldo: *“Se desarrolló la secuencia sobre la Competencia digital, de manera especial se centró en el saber, en el saber hacer y en el saber ser. En este día algunos estudiantes reconocieron que en ocasiones ellos no hacen el uso adecuado de las redes sociales, como tampoco del uso del móvil puesto que no le sacan provecho de la mejor manera.”*

El uso de herramientas para representaciones gráficas. En esto toma importancia los denominados organizadores gráficos que, como estrategia didáctica, ha mostrado ser útil para resolver problemáticas de comprensión lectora (Novoa et al., 2020). De ello, es un ejemplo en el registro: *(...) las explicaciones se condensaron en un mapa mental enriquecido elaborado con la aplicación de XMind y se les compartió por WhatsApp. A ellos les ha ido gustando esta manera de trabajar. Incluso algunos estudiantes preguntan al respecto de cómo he elaborado el material. Les comento que en Xmind y les explico cómo trabajarlo, les gusta y quieren aprender.*

Los recursos del móvil, como instancia de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje en la escritura creativa. En la intervención, no se trató del uso del teléfono móvil como un fin, sino como una instancia que el estudiante posee para potenciar el aprendizaje y que le permite ser un apoyo para adquirir conocimiento y comunicarse ante una intencionalidad formativa específica. Esta óptica tiene correspondencia con lo planteado desde la UNESCO, en donde al móvil se le concibe como un recurso importante para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que se indiquen pautas para su uso y que sean adecuadas al contexto (Rodríguez, 2020). En esta condición fue evidente:

- **El uso de la fotografía y audios** como herramientas de registro de memorias de la experiencia. Ejemplo de registro: *“Se toman fotografías de los apuntes de los estudiantes”; “(...) de lo cual se guarda evidencia grabada por medio de audio.”*

- **La selección y reproducción de videos** como material de apoyo. Son ejemplos del registro: *“Estuvimos compartiendo algunos videos. A pesar de las dificultades de conectividad se logró acceder al material”; “Se hizo necesario presentarles a los estudiantes ejemplos de Narrativas Transmedia, ellos observaron videos de narrativas. A ellos les encanta ver los videos en su propio celular (...);*

- **La elaboración de video** como alternativa disponible y práctica. En la experiencia, fue objeto de valoración las habilidades requeridas para este compromiso. Son ejemplos desde el registro: *“Se hicieron sencillos ejercicios con el celular, se hicieron grabaciones y se compartieron con el grupo”; “Les pregunté sobre la posibilidad de grabar los audios y luego insertarlos y ellos dicen que no queda bien de esta forma y que ellos deben medir el tiempo, ir mirando el video que han creado y a la vez grabar.”; “Otros estudiantes están grabando solamente sonidos para luego insertarlos en el video.”*

- **La selección de aplicaciones** para apoyar la escritura creativa. Ejemplos de registro: *“Los jóvenes están seleccionando sus aplicaciones para poder hacer sus creaciones de la narrativa”; “Hago una reflexión con los estudiantes respecto a las aplicaciones que ellos han explorado, algunas sugeridas por mí, porque las conozco, otras porque ellos las han ido consultando (...).*

- **El uso de video llamadas** como canal organizativo. Ejemplo del registro: *(...) ellos están trabajando en equipo desde video llamada virtual y conectados en línea para producir su trabajo en equipo pero cada uno haciendo sus aportes.*

Las redes sociales como medio de socialización de evidencias creativas. Las redes sociales se convirtieron en la herramienta clave de comunicación e interacción entre los estudiantes y otros agentes educativos (internos y externos), en donde se dio lugar a una convivencia digital en torno a la producción creativa, condición que se dio en términos de lo habitual (López & Sánchez, 2019). Son ejemplos desde los registros: *“Los estudiantes, de manera espontánea, hacen llegar avances de sus creaciones. Se empiezan a hacer, de igual manera, publicaciones en las redes sociales”; “Se observa que en las redes las narrativas están llamando la atención de la comunidad, los estudiantes reciben “likes” a sus publicaciones”; “Se observa mayor participación por Facebook que en otras, es notoria la diferencia, seguramente porque aparte de WhatsApp es la red más usada y que permite facilidad en la participación.”*

La radio como canal complementario a la producción creativa. Este medio de comunicación tradicional, pero de constante actualización tecnológica, tomó lugar, dadas las ventajas en el contexto de intervención, aquellas relacionadas con disponibilidad, cobertura y posibilidad de asociar con otras intencionalidades de la producción creativa. Esta condición es lo que Martha-Lazo et al. (2020) llama: *“aporte a la transferencia social”*. Este aspecto se dejó ver en los registros así: *“Se le pregunta a los estudiantes si realmente quieren hacer uso de la radio y ellos manifiestan que sí porque es un medio que también tienen disponible y que este alcanza a dar una cobertura mayor para la población del campo y pueden ser escuchados en los lugares más apartados y que además pueden amenizar algunas partes de la historia con música típica”.*

Anexo O.

Fragmentos de conversatorios.

TECNOLOGÍA: EXPERIENCIA CON LAS NT

ESCRITURA CREATIVA

ROLES

CA1

1. ¿Qué opinión tienen de su historia?, ¿Qué puede decir respecto a las dificultades a la hora de escribir?

Con mi grupo **la creación de nuestra historia nos fue muy bien ya que logramos publicarla y redactar bien.** [Desarrollo de competencias]

2. ¿Qué pueden contar sobre la producción y expansión de las narrativas Transmedia? ¿Cómo fue esta experiencia? ¿Qué pueden decir sobre la aplicación seleccionada para crear?

Mi experiencia con las narrativas transmedia me dejó muchas enseñanzas ya que aprendí a redactar y a crear una historia. [Eficacia de la tecnología] **Yo le recomendaría ya que nos ayuda a usar las redes sociales de otra manera y a fortalecernos en muchos aspectos.** [Conveniencia de la tecnología]

3. En cuanto desempeño: De la profesora, ¿Cómo fue la orientación? De sus compañeros (as) ¿qué pueden expresar? De cada uno de ustedes: ¿Cómo consideran que fue su desempeño?

Respecto a la profesora me pareció muy bueno ya que estuvo con nosotros todo el tiempo y nos apoyó en todo. [Rol del docente en la interacción con las TIC]. **En mi desempeño, yo la verdad estoy muy alegre, muy contenta porque pude fortalecerme** [Desempeño individual] **a la hora de redactar y crear nuevas historias con las narrativas transmedia.** [Favorabilidad de la tecnología]

CB2

1. ¿Qué opinión tienen de su historia?, ¿Qué puede decir respecto a las dificultades a la hora de escribir?

La opinión sobre **mi historia es que es muy sentimental** [Reflexión sobre temáticas abordadas] **se basa en busca de un amor y ahí como que se mira fue más allá de lo que de lo que podía haber y decidí hacer todo para ser eso** [Desempeño individual] **El hilo narrativo al principio fue un poquito difícil, pero, pues ya nos basamos en eso y le cogimos el tiro** [Superación de dificultades] **y se nos facilitó** [Desarrollo de competencias] **más y tuvimos un buen desempeño en él. Se tuvieron dificultades en la hora de expresión porque pues uno puede alterar las palabras o sobre actuarlas, pero de resto fue algo muy bonito muy sencillo y pues al gusto de las personas.** [Desarrollo de competencias]

2. ¿Qué pueden contar sobre la producción y expansión de las narrativas Transmedia? ¿Cómo fue esta experiencia? ¿Qué pueden decir sobre la aplicación seleccionada para crear?

Pues es algo muy bonito porque las narrativas transmedia tienen muchas plataformas en las cuales hay personas que no tienen nada de sensibilidad que puedan verlo y sentir gusto con el video [Reflexión sobre temáticas abordadas] **de qué, cómo fue, cómo sucedió.** [Ventajas de la tecnología] **Me pareció muy fácil pues al unir todo porque fue por etapas, por escenas, perdón se tuvo un vínculo, que no quedará pausado el boom, entonces, otra vez nos ayudó mucho también en las voces, a arreglar cosas que no queríamos que se vieran o se veían mal y fue un elemento muy necesario.** [Efectividad de la herramienta]

Anexo P.

Reflexión Desde el desarrollo de la competencia literaria.

Desde el desarrollo de la competencia literaria. De acuerdo con lo expresado por los educandos, se encontraron hallazgos de aspectos relacionados con dificultades/avances/procesos/ de la dinámica escritora. De ello, emergieron las siguientes subcategoría:

Avance en las competencias escriturales: El progreso alcanzado en la competencia para la EC, los cambios manifiestos, con miras a este ejercicio y su relación al avance en una propiedad textual, según Urquiza & Carrizo (2018), revela una identidad que siempre está en construcción. Un ejemplo es de ello en la experiencia lo expresa CA1: *“nos fue muy bien ya que logramos publicarla y redactar bien”* y CK11 *“Fue bastante buena esta experiencia ya que pues haciendo el proyecto de las narrativas transmedia hubo bastante conexión fluyeron bastantes ideas y pues así logramos concretar el proyecto de una buena forma”*

Progreso en la propiedad textual de cohesión: Cuando se aborda el análisis completo de un género discursivo como la narrativa, no es sencillo diferenciar los recursos propios de la cohesión de los de la coherencia, porque algunos de ellos tienen esta doble función Morales (2020). Los estudiantes participantes han empezado a atender mejor el asunto de la cohesión, así lo expresó C19 *“seguimos el hilo narrativo ya que, tuvimos el tiempo la dedicación para crear cada uno de los personajes y de igual manera dar la importancia que cada uno de ellos merecía”*

El valor de la originalidad: De acuerdo con Vera (2020), escribir con corrección y originalidad es una meta atractiva y ambiciosa, en este proceso se implican profesores y estudiantes donde las formas breves muestran un campo de experimentación singular “. Una muestra de esta condición se dejó ver en el siguiente manifiesto: *la historia...fue muy interesante y bonita pues a diferencia de las otras historias esta habló sobre un amor de una chica ideal”*

El relato colectivo como construcción permanente: Córdoba (2016) afirma que la construcción colectiva facilita el compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, exponerlas en colectividad y promover la creación de sinergias entre los participantes. Ejemplo de ello lo expresa CL12: *“(…) y me gustó también porque es diferente a las demás porque con mis compañeros la construimos y cada uno puso de un grano de arena para poderla crear”* **Transformación de la historia:** Lorente (2013) indica que, la escritura requiere de planificación, redacción, revisión, evaluación y que ocupa un lugar preeminente. Ello se hace evidente en lo expresado por CK11 así: *“nuestra historia realmente tuvo bastantes cambios pero finalmente todos estuvimos de acuerdo cómo quedó y en algunos momentos hubo cosas que no nos gustaban a todos pero después todos nos pusimos de acuerdo y quedó hecha la narrativa”*.

Presencia de dificultades en el proceso de la escritura: El escritor se enfrenta a obstáculos pero a medida que avanzaba los va superando. Esto está en sintonía con Mantilla & Mielles (2021); Toloza, et al, (2013) quienes concluyen sobre la importancia de las estrategias y metodologías adecuadas para favorecer el desarrollo de la escritura creativa, máxime cuando se presentan dificultades. Ejemplo de esto fueron: CH8: *“creo que superamos dificultades porque escribir el guión siempre se nos dificultó, pero lo logramos”* y CC3: *“respecto a las dificultades a la hora de escribir creo que, se nos complicó un poco a la hora cómo de montar los hechos en los que se encontraría Damián y cómo formar un enlace entre todo”*

A medida que se adquiere la experiencia se mejora el aprendizaje: García (2017) opina que, mediante el taller literario se adquiere una experiencia que contribuye a que el lector participe de ese mundo simbólico y lo acerca la posibilidad de posicionarse como escritor. Un respaldo de ello es la manifestación de CF6: *“al principio no fue fácil, pues, porque no teníamos tanta experiencia en esto, pero después se puede decir que fue algo muy chévere porque a medida que íbamos haciendo íbamos aprendiendo”*.

Autoevaluación: De acuerdo con Quiñones (2016) la escritura creativa reestructura lo existente con las nuevas ideas del estudiante para producir un texto creativo, ya que integra conocimiento y destrezas adquiridas con la reflexión para innovar sobre lo existente, además, el uso de la escritura creativa para mejorar la producción escrita, propicia que los estudiantes se interesen por mejorar los procesos con la por revisión y corrección de errores. Un ejemplo de esta condición está en lo referido por CC3 así: *“Mi opinión respecto a la historia es que fue muy interesante y bonita pues a diferencia de las otras historias esta habló sobre un amor de una chica ideal”*.

La escritura creativa como propuesta de reflexión: La escritura es favorable para que los estudiantes, desde la reflexión y el análisis, elaboren estrategias que acrecienten el conocimiento, a partir de modos de pensar, argumentar y desarrollar la capacidad crítica (Urtasan & Domínguez, 2020). En la experiencia, este aspecto se vio en la comunicación de C19 así: *“nuestra historia creada es muy buena ya que tiene como objetivo lograr que toda la población que logre verla, recapite sobre el mal uso que le estamos dando a nuestro amado ambiente”*.

El valor del entorno para propiciar la escritura creativa: En esta posición, Ayala (2019) supone la valoración de estrategias auténticas de representación simbólica de la realidad, mostrando avances con intervenciones que permiten desarrollar procesos escritores en estudiantes. En la experiencia, ello está relacionado con lo que expresó CE5: *“nuestra historia estaba como chévere, como que da entender el punto qué es cuidar como el planeta y de nuestro entorno y así mismo, cuidar nuestros valores lo que es la amistad porque la amistad se ha ido perdiendo mucho”*.

La escritura creativa como proceso: Al respecto, Buitrago (2019) reconoce la escritura como proceso con fases para su elaboración desde la idea inicial, un borrador con una lluvia de ideas, la escritura, la revisión y la reescritura, como una base para mejorar la coherencia y cohesión. Esto va en concordancia con lo manifestado por CH8: *“la experiencia fue muy buena, me gustó cómo desempeñamos nuestros roles y la lluvia de ideas que hicimos al principio para dar un buen producto”*.

Importancia que el emisor le confiere al receptor: García (2016) manifiesta que, cuando emisor y receptor se unen a través de la historia, se propicia la formación de lectores más competentes en contextos de aprendizaje informal, basados en la motivación y los intereses lúdicos compartidos. Ello es sustentado por CF6 cuando afirmó: *“nuestra historia es una historia muy agradable para todo tipo de personas y de gustos ya que se hizo en un entorno del campo y pues para las personas de nuestro sector es agradable”*

Presencia de lo lúdico: De acuerdo con Dávila (2021) las estrategias lúdicas son valiosas al momento de desarrollar las habilidades escritoras en los educandos, más aún cuando se trata de escribir de manera creativa. Esta presencia lúdica es vista en la expresión de CG7 así: *“todos participamos en ello y nos divertimos”*.

La escritura creativa como un medio para dejar fluir la imaginación: García (2020); Cancino (2019) creen que la potenciación de la imaginación es detonante de la creatividad, por lo tanto, la escritura de ficción no es patrimonio de unos pocos, se origina desde el trabajo constante junto con un ejercicio personal de comprensión de las ideas dentro de cada escritor. Ello se confirmó en el comentario de CC3 cuando indicó: *“es algo muy interesante porque por medio de estas podemos dejar fluir o dejarnos llevar por nuestra imaginación”*.

El favorecimiento del trabajo colaborativo: Las propuestas de escritura creativa brindan a los estudiantes un espacio para el trabajo colaborativo entre iguales puesto que, presentar textos que deben ser contrastados por los demás, lleva a concebir la escritura creativa como resultado de un proceso elaborado, consciente y público cuya base es la imaginación (Casal, 2011). Esto lo observó CN14: *“con los compañeros todos aportamos hasta que logramos construir la narrativa transmedia.”*

Anexo Q.

Desde la intención comunicativa.

Reflexión sobre temáticas abordadas: La escritura creativa beneficia a los estudiantes permitiéndoles organizar ideas, pensamientos y emociones, que se ven reflejados en su propia producción de sentidos, al pretender una transformación de la comunidad, así lo expresan Meneses & Vargas (2019). Esto se encuentra muy relacionado con lo manifiesto por CD4: *“La historia nos brinda un mensaje claro y sencillo sobre el cuidado ambiental”*;

Lo que aporta el relato: La escritura de invención, como proceso creativo asociado con textos estéticos, crea en los estudiantes un perfil como productor cultural, de-jando de lado su rol pasivo (Ayala, 2019). Esto se dejó ver en lo indicado por CM13: *“nuestra historia está bonita ya que esta resalta valores importantes en nuestro diario vivir y otra cosa que me gusta de la historia es que está basada en tiempos antiguos”*

Aporte desde lo didáctico: Según García (2020), a través de la escritura creativa se posibilita la comprensión e interpretación de la realidad, transformando a los individuos implicados. Ello es visto en la expresión de CE5 así: *“yo le encontré que la importancia es cómo poder transmitir algo bueno, lo que son los valores y aparte cuidar el planeta que ha sido algo como que a la gente se le ha olvidado”*

Tener un objetivo en mente: Alonso (2001) dice que, en la escritura literaria el adolescente se acostumbra a trabajar su imaginación con objetivos, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, presentar textos que deben ser contrastados por otros, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. Un ejemplo de esta condición se dejó ver en CI9 cuando comunicó lo siguiente: *“nuestra historia creada es muy buena ya que tiene como objetivo lograr que toda la población que logre verla, recapacite sobre el mal uso que le estamos dando a nuestro amado ambiente”*.

Anexo R.

Oportunidades de la tecnología.

Eficacia de la tecnología en relación con la escritura creativa: Las tecnologías, entendidas como medio para la educación y no como fin en sí mismas, son un recurso que permite responder, desde lo formativo, a las demandas de la sociedad actual favoreciendo la adaptación a nuevos paradigmas y a la incorporación de herramientas que mejoran la eficiencia, la calidad y los resultados de procesos académicos (Sánchez, 2020; Abad, 2011). Un ejemplo de esto lo expresó CA1: *“(…) pude fortalecerme a la hora de redactar y crear nuevas historias con las narrativas transmedia”*.

Efectividad de la herramienta: La mayoría de los recursos TIC han supuesto avances en la calidad audiovisual, las innovaciones continuas y la forma de pensar (Grande, 2016). Al respecto, se notó que los participantes de la intervención usaron herramientas TIC, desde la óptica de mejorar los procesos, así lo reconoció CB2 cuando afirmó: *“(…) que no quedará pausado el boom, entonces, otra vez nos ayudó mucho también en las voces, a arreglar cosas que no queríamos que se vieran o se veían mal y fue un elemento muy necesario”*.

El sentido que tiene para los estudiantes la innovación: En relación con lo afirmado por Parra (2014), una mejor comprensión de la relación se genera entre las habilidades creativas de los estudiantes y las TIC cuando es producto de las interacciones al interior del ambiente escolar. La preferencia de los estudiantes por el uso de las TIC y las aplicaciones que ofrecen, hacen de las TIC elementos con amplio potencial para el desarrollo de habilidades creativas. Lo anterior es concordante con la manifestación de CF6: *“Esto fue para nosotros algo nuevo y a la vez algo curioso, eso fue lo que nos hizo como hacer esto, pues ya que teníamos la intención de aprender a hacer”*.

Facilidades que brindan las herramientas en la mejora de los productos: Cortez., et al (2021) expresa que, usar las TIC con sentido apunta a la posibilidad de usarla efectivamente, de saber combinarlas con otras formas de comunicación social, la eventualidad de producir contenidos propios o de acceder a contenidos de otros que resulten útiles, armonizar el recurso Internet con otros (radio comunitaria, reuniones presenciales, materiales impresos y video). Una manifestación de respaldo a esto, fue la indicada por CG7 así: *“Lo que me gustó de las aplicaciones: que nosotros podemos escoger los tipos de muñequitos o la fuente de la letra el color qué podemos meter las imágenes y videos en la misma aplicación y podemos manejar con muchas herramientas”*

La exploración como un medio para aprender a usar herramientas: El uso de herramientas tecnológicas, así como en otras disciplinas, puede favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje en Lengua y Literatura. En ello, los estudiantes las pueden usar creativamente para el desarrollo de destrezas, en especial de lectoescritura (Arcentales et al., 2020). En la experiencia, los participante exploraron y encontraron facilidades que a simple vista no les era posible *“...nosotros por ejemplo, que utilizamos canva yo pude, por ejemplo, explorarla y encontrar muchas cosas como que, se le podía agregar videos”*.

Tecnología y trabajo colaborativo: Se ha extendido la idea de que el uso de computadoras, conectadas a internet, cada vez genera nuevas formas de trabajar, relacionada con la colaboración de pares que aprovechan los nuevos dispositivos para compartir conocimientos y cooperar (Silva, 2013). Esto se hizo evidente en la experiencia y lo confirmó CH8 así: *“lo que encontramos de significativo en esta narrativa transmedia es que pudimos trabajar en equipo y sacar muy buenos resultados”*.

Las narrativas transmedia como oportunidad de expansión de información: Las Narrativas Transmedia son un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión (Scolari, 2013). Ello fue evidente a partir del reconocimiento presentado por CB2: *“Las narrativas transmedia tienen muchas plataformas en las cuales hay personas que no tienen nada de sensibilidad que puedan verlo y sentir gusto con el video”*.

Ventajas y desventajas de las TIC: La tecnología avanza vertiginosamente propiciando cambios y aplicaciones en todos los campos, y obliga a asumir el reto de una continua preparación con el único objetivo de mejorar los resultados del aprendizaje (Gómez, et al., 2018). Un ejemplo de respaldo, a esta condición, es la manifestación de CD4: *“La aplicación que utilizamos fue Filmigo lo que más me gustó de ella fue que pudiéramos editar las voces y lo que no me gustó fue que estábamos utilizando la aplicación y a veces se trababa”* *“respecto a la aplicación que utilizamos me parece que fue muy buena porque nos permitió editar los videos de forma rápida y sencilla”*

Buen uso de las redes sociales: Frente a las redes sociales en la enseñanza, se reconoce que se adolece de mostrar, masivamente y con investigaciones, su aporte en las prácticas formativas; necesidad ésta para debatir con las manifestaciones sobre una visión negativa, en donde se habla sobre el bajo nivel de seguridad que dan al usuario en cuanto a la privacidad, riesgos de adicción o uso problemático, o falta de control sobre lo escrito o compartido (Marín & Cabero, 2019). Un ejemplo, del lado de lo positivo, se dejó ver en lo expresado por CA1: *“Yo le recomendaría ya que nos ayuda a usar las redes sociales de otra manera y a fortalecernos en muchos aspectos”*.

Buen uso de la tecnología: En procesos de uso de tecnología, se requiere de la planeación de intencionalidades de formación y seguimiento continuo, aspecto que apoya la identificación de herramientas de acuerdo con los métodos de enseñanza, que incentive al uso de las TIC en las prácticas de aula (Díaz, 2017). Esta reflexión se hizo presente durante la intervención y lo hace ver CG7: *“para poder crear una bonita historia y sobre lo que aprendimos es que debemos aprender a manejar muy bien la tecnología y para ello poder hacer como un buen uso de todas las aplicaciones pero un uso adecuado de todas”*.

Aporte para la transversalidad: Las TIC aparecen descritas en la normativa de educación como elemento transversal que debería trabajarse en cualquier materia, y cada vez más presentes en el día a día, por lo que el trabajo de estas herramientas desde la escuela es también muy necesario (Rabanillo, 2018). Lo anterior está en completa sintonía con lo expresado por CE5: *“Pero se veía como todos interesados en el tema porque es algo dinámico que se podía utilizar ya en otras clases o algo así”*.

Anexo S.

Fortalezas de la tecnología.

Herramienta como facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje: El avance en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) sigue modificando la forma de elaborar, adquirir y transmitir los conocimientos, por ello los sistemas educativos han requerido de adaptarse a una sociedad cada vez más sumergida en las TIC's, pues estas han ofrecido posibilidades de renovar el contenido de los cursos y métodos pedagógicos (Sánchez et al., 2014). De ello es referente C E5: *“cuando uno necesita hacer una exposición le puede insertar voces imágenes y no tiene uno que estar descargando y así me pareció muy chévere, muy interesante...se veía como todos interesados en el tema porque es algo dinámico que se podía utilizar ya en otras clases o algo así y en base a mi experiencia personal pues me pareció demasiado chévere y como que uno aprende y se divierte más”*

Los medios favorecen en la formación de los ciudadanos: Es necesario articular la educación con las TICs, para que se genere un impacto aceptado en las nuevas generaciones y contribuya a estructurar el conocimiento, y por lo tanto, permita la formación de mejores ciudadanos reflejando un cambio social (Guarín et al., 2018). Lo anterior fue asumido con gran valor para los participantes puesto que su objetivo se fundamentó en ello, al respecto expresó CE5: *“poder transmitir algo bueno, lo que son los valores y aparte cuidar el planeta que ha sido algo como que a la gente se le ha olvidado”*

El valor de compartir aprendizajes a través de la tecnología: Es claro que, en las redes sociales los consumidores son participativos, activos e intercambian información rápidamente (Oviedo et al., 2015). Un ejemplo de ello fue la expresión de CC3 así: *“es interesante cómo las otras personas dan sus opiniones respecto al trabajo que hicimos, en mi opinión mi experiencia fue grandiosa pues nos permitió crear algo a nuestro gusto y experimentar muchas cosas, muchas plataformas y como diferentes formas de actuar y de habla”*

Avances en la escritura creativa: Las narrativas digitales, en la educación, se han integrado al relato digital como una estrategia favorable para configurar un esquema educativo flexible, interactivo y que activa contenidos emocionales en los estudiantes (Acosta, 2019). Un ejemplo de ello se respalda desde el relato de CA1: *“Mi experiencia con las narrativas transmedia me dejó muchas enseñanzas ya que aprendí a redactar y a crear una historia”*

Anexo T.

En torno a los roles.

En torno a los roles. Desde el desarrollo de la experiencia se encontraron hallazgos referentes a los dos roles específicos: Estudiante y docente.

5.4.2.3.1. Desde el rol del estudiante. Indiscutiblemente, desde los conversatorios de los estudiantes se dejaron ver realidades en lo individual hasta la suma de esfuerzos para el trabajo en equipo, y que fueron valiosas para el logro de los objetivos pactados, en particular, el ayudar a comprender de qué manera se generaron avances en el desarrollo de las habilidades de la escritura creativa. A continuación se muestran los aspectos asociados.

Satisfacción individual por el avance en la escritura: Es innegable que los estudiantes sienten satisfacción con relación a los ambientes de aprendizaje generados a través de una propuesta con NT y la diversificación enfocada a los estilos de aprendizaje, a través del uso de TICs, puesto que ellos consideran que el uso de estas herramientas y estrategias, como diversificación de entornos de aprendizaje, les ayuda a mejorar (Gutiérrez et al., 2020). Es referente de ello el comentario de CA1: *“En mi desempeño, yo la verdad estoy muy alegre, muy contenta”*; CF6 *“Pues mi experiencia, fue una experiencia de mucho aprendizaje y con una experiencia muy chévere”* y CF6 *“...y pues muy importante para nosotros porque aprendimos a hacer este tipo de cosas”*.

Trabajo en equipo: La producción transmedia se ha convertido en un fenómeno social que surge en medio de la convergencia digital, ofreciendo oportunidades de ver y repensar la realidad, a través de la escritura creativa y colaborativa, involucrando variados y novedosos formatos de producción de contenidos que diversifican los relatos y permiten la participación e interacción de múltiples medios análogos y digitales (Saavedra et al., 2017). Lo anterior lo respalda la expresión de CB2: *“la orientación de mis compañeros también fue muy buena porque todos tuvimos la mismas capacidades para hacer todo y la obra salió muy bien”*; CE5 *“a mis compañeros: todos creando y todos preocupados porque cómo le iban a hacer, qué aplicación... Se veía el interés de cada grupo obvio hubieron como problemas que se nota ahí, que ¡ay! que este no podía y que así y que dónde publican, entonces”*.

Liderazgo en favor del alcance de los logros: La gestión y liderazgo escolar requieren de condiciones para que las TIC se conviertan en una oportunidad de aprendizaje organizacional (Hepp et al., 2017). Ello se evidenció en la experiencia y lo reconoció CC3 así: *“pues en lo personal me gustó demasiado esta actividad y siento que mi desempeño fue bueno porque traté de ayudar y dirigir a mis compañeros de la mejor manera para obtener resultados en la presentación de nuestro proyecto”*

Trabajo cooperativo y colaborativo: En los procesos educativos mediados por TIC se abordan actividades donde la escritura se hace componente central para la comunicación, la reflexión, la negociación de significados, entre otros. Es tal que, la escritura colaborativa se ha posicionado como posibilitadora del pensamiento reflexivo y reconfigura el concepto de lector y autor (Sanz & Zangara, 2012). En correspondencia con lo anterior CF6 afirmó: *“...pero fue muy chévere la experiencia gracias a la ayuda de la profe de los aportes de los compañeros entonces me pareció algo muy bueno”*; CG7 *“...es muy buena experiencia muy linda, un trabajo en equipo todos nos ayudamos, todos participamos en ello y nos divertimos”*; C19 *“tanto mi trabajo, como el de mis compañeros, fue muy bueno, ya que siempre nos esforzamos por mejorar y dar lo mejor de sí”*.

5.4.2.3.2. Desde el rol docente. Es innegable que, el docente debe ser el primer agente llamado a reflexionar sobre sus propias prácticas de aula, permitiendo que se favorezcan propuestas que involucren a sus estudiantes y, también, debe ser el primero que propicie y favorezca los contextos desde las TIC y con las TIC, y su rol debe abarcar lo tecnológico, lo pedagógico, lo disciplinar y lo social. Al respecto de este rol se consideraron las siguientes valoraciones.

El uso de TIC y en el avance en Escritura Creativa: Integrar la NT es una oportunidad para que los profesores involucren a sus estudiantes en actividades creativas atrayentes a la lectura, al construir, desde la historia básica, un mundo de trabajo grupal cooperativo y de inteligencia colaborativa (Andrade et al., 2021). Ello se hizo presente en la experiencia así: C19 *“El rol de nuestra docente fue muy importante ya que ella era esa persona que siempre estaba motivándonos, apoyándonos, pendiente de todo lo que necesitábamos; fue muy satisfactorio haber contado con el acompañamiento y asesoramiento por parte de ella”*; CG7 *“la profesora fue una ayuda muy grande porque ella nos iba diciendo cómo hacer las cosas nos iba proponiendo aplicaciones”*.

Acompañamiento docente en el trabajo colectivo: En el alfabetismo transmedia el profesor es un facilitador de conocimientos, que involucra a los alumnos en el aprendizaje participativo (Scolari et al., 2018). Así, el profesor es actor flexible y descentralizado que promueve un aprendizaje de abajo hacia arriba. Ello ha sido evidente en relatos como: CH8 *“En el proceso nos sentimos bien ya que estuvimos muy bien orientados y acompañados por parte de la profesora y nos explicó muy bien que debíamos hacer y por parte de los compañeros cada uno desempeña un rol en la elaboración de la obra y logramos un producto excelente”*; CJ10: *“En cuanto al rol de la profesora y mis compañeros fue muy bueno porque todos aportamos y dimos un granito de arena para la creación de la historia, además, cada uno dejó su esencia en esta historia”*. CA1 *“Respecto a la profesora me pareció muy bueno ya que estuvo con nosotros todo el tiempo y nos apoyó en todo”*; CB2 *“Nosotros le agradecemos a la profe S... pues porque nos ayudó en particular como en los diálogos para la expresión”*; CB2: *“y eso nos incentivó mucho hacia las narrativas transmedia en uno saber cómo expresarse y opinar nos ayudó mucho”*.

Importancia de generar los espacios dentro de lo académico: García (2016) propone generar espacios de propuestas educativas que permitan la formación lectora, escritora y literaria, aprovechando algunas características y potencialidades de los espacios de afinidad de escritores y sus receptores: entre ellos es posible destacar el lector beta, actividades de escritura en colaboración, fanfiction y roles narrativos, sistema de valoración y comentarios, concursos literarios. La aplicación de este compromiso se pudo corroborar desde lo que expresó CE5: *“la profesora pues me gustó porque siempre estuvo al pendiente nos daba los espacios, estuvo pendiente de qué se nos dificultaba, qué necesitábamos. Si se sintió el apoyo que ella nos dio”*.

Apropiación del conocimiento en favor de los educandos: Es necesario interpelar el modelo de comunicación de la escuela, en el predominio del profesor portador y administrador del mensaje como en el tratamiento de los contenidos escolares, teniendo en cuenta que, el saber es una construcción abierta, en red y susceptible de modificación a partir de quienes lo usen (Baquiro, 2018). Un respaldo de esto se dejó ver en lo expresado por CC3: *“Siento que la profesora nos apoyó y nos orientó en cada momento que solucionamos las dudas y las inquietudes que se nos presentaban y al momento de explicar el tema de las narrativas transmedia, fue como muy clara”*; CD4 *“La profe fue muy comprensiva y nos dio una buena orientación para realizar las narrativas transmedia”*

Anexo V.

Códigos de primer nivel.

Fortalecimiento de aprendizajes, en C A1; Calidad de la herramienta, en C C3; Hallazgos en la herramienta, en CE5; lo que favorece en las herramientas, en C G7; Exploración de herramienta, en C E5; ventajas y desventajas de la herramienta, en C H8; Aportes de la herramienta, en C I9; Vinculación entre las escenas, en C B2; Nuevos aprendizajes, en C A1; Lugar a la imaginación, en C C3; Innovación en el aprender a hacer, en CF6; Ventajas de las narrativas transmedia, en C I9; Presencia de muchas plataformas y de muchos usuarios, en C B2; Hallazgos significativos, en C D4; Recomendación de uso, en C A 1; Libertad creadora, en CC3; Importancia de los usuarios prosumidores, en C G7; Aprendizaje divertido, en CF6; Valor de lo lúdico en el aprendizaje, en C E5; Fortalezas en el hilo narrativo, en C B2; Momentos de superación, en C D4; Momentos de complejidad, en C C3; Autovaloración, en C G7; Autoevaluación de roles y estrategias, en C H8; Diferentes historias como parte de una misma, en C J10; Superación de obstáculos, en C F6; Características de la narrativa, en C C3; Propósito hacia la transformación, en CI9; Aciertos y dificultades, en CH8; Alcance de metas, en C A1; Valores expresados en la historia, en C E5; Valor del entorno, en CF6; Seguimiento de sugerencias para la cohesión, en C E5; Orientación docente, en C C3; Aporte de la docente, en C B2; Apoyo docente, en C A1; Acompañamiento docente, en CG7; Buena orientación y acompañamiento docente, en C H8; Satisfacción con el rol docente, en C E5; Orientación docente acertada, en C D4; Reconocimiento de desempeño, en C A1; Puesta en marcha de capacidades, en C B2; Aporte de docente y de educandos, en C F6; Suma de esfuerzos individuales en CJ10; Funcionalidad de los roles, en C H8; Resultados del trabajo en equipo, en C H8.

Anexo W.

Presencia de códigos en los conversatorios.

	1: C A1 6	2: C B2 5	3: C C3 6	4: C D4 3	5: C E5 7	6: C F6 6	7: C G7 6	8: C H8 6	9: C I9 3	10: C J10 2	Totales
Conveniencia de la tec... 5	1		1		1	1	1				5
Efectividad de la herra... 8	1	1	1		2		1	1	1		8
Eficacia de la tecnolog... 6	1	1	1	1		1			1		6
Progreso en escritura... 12	1		1		2	3	1	2	1	1	12
Rol docente mediado... 7	1	1	1	1	1		1	1			7
Satisfacción individual... 1	1										1
Superación de dificult... 3		1	1	1							3
Trabajo en equipo 8		1			1	1	2	2		1	8
Totales	6	5	6	3	7	6	6	6	3	2	50

Anexo X.

Modelo valoración de una narrativa.

La historia desde la escritura creativa en concordancia con las características propuestas por la UNESCO & CERLALC	
Relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje.	Se encuentra una relación lúdica, y estética con el lenguaje y promueve la imaginación. Se resalta el intento por crear versos como parte de la narrativa aportando coplas para amenizar el comienzo y el final de las narrativas posteriores.
Libera el proceso creador.	En buen nivel libera la creatividad iniciando la narrativa en verso, bien lograda y los participantes no se dieron por vencidos.
Utiliza el pensamiento divergente	Pone en marcha procesos irracionales como la personificación del caballo y del perro generando situaciones para nuevas ideas. Hay partes divertidas a pesar del serio mensaje que transmite.
Se apoya en prácticas y experiencias de lecto escritura.	Evoca el modelo del texto leído: "El caballero de la armadura oxidada" en parte como modelo a seguir en las conductas reparadoras de acciones.
Mira la realidad cotidiana	Parte de situaciones cotidianas para construir otras nuevas. De hecho a partir de las primeras crea y busca enseñar.
Da lugar a otras lecturas.	Favorece el tipo de lectura no verbal, la mirada al entorno, escenas de la cotidianidad, la lectura de sonidos de la naturaleza, de ambiente de campo.
Trabaja con disparadores de la imaginación.	Haciendo uso de la observación de escenas típicas cotidianas como disparador de la imaginación se valen de esta para activar la imaginación y el proceso creador.
Genera un trabajo en equipo.	Excelente liderazgo que genero un buen trabajo en equipo.
Propicia la revisión y reescritura.	Se dio un buen proceso de escritura y revisión textual, las dificultades a la hora de crear el guión fueron superadas.
Es atractiva y saca de la rigidez.	Atrae y saca a los estudiantes de la rigidez de los procesos académicos, motiva a crear escritos propios.
Como NT Según los principios de la Narrativa Transmedia de Jenkins	
Expansión y profundidad:	Se estancó un poco en su expansión, faltó dinamismo en las redes, admite réplica y producción de contenido, primera en ingresar al mundo narrativo transmedia, abrió las posibilidades a las otras.
Continuidad y multiplicidad.	Permite la continuidad y la multiplicidad, se evidencia cómo otros grupos parten de esta historia inicial para alimentarla con coherencia favoreciendo otras miradas.
Inmersión – extracción	Permite sumergirse en el universo narrativo por los elementos presentes de la cotidianidad, hay identidad con el contexto, el universo narrativo y el cotidiano se cohesionan
Construcción de mundos	Genera mundos posibles haciendo uso de la personificación y de herramientas facilitadoras. Hay interconexión entre ficción y realidad.
Serialidad	El relato hace parte de un relato principal que se encuentra fragmentado a través de las diferentes plataformas.
Subjetividad	La producción transmedia favorece la exploración de los diversos universos de los personajes y ofrece diferentes puntos de vista, permitiendo conexión directa con los consumidores que pueden aportar, valorar y apreciar.
Ejecución	Es la primera creación y publicación que deja abierta la posibilidad de una gran historia inacabada, que puede ser complementada, alimentada por otros consumidores-prosumidores.
Desde la mediación tecnológica: uso del móvil y de herramientas tecnológicas	
Apuesta formativa: aprendizaje, educación, familia...	Está ligada al aprendizaje sobre el cuidado del medio ambiente, respeto, buen trato y en general es una creación muy formativa para todas las edades.
Apoya apuestas formativas	Aporta a la mejora del aprendizaje colaborativo, todos aportan para un fin, el producto final favorece la comunicación en el aula.
El móvil y la herramienta son usados como recurso mediador.	Uso del móvil como herramienta: para la creación, exploración de herramientas de software, fotografías, grabación del video, edición y publicación.
La herramienta es usada para promover: pensamiento crítico, el trabajo colaborativo...	La herramienta de software fue usada para un mensaje para la comunidad con el fin de generar un cambio en el pensamiento, producto creativo y buen trabajo colaborativo.
Apoya iniciativas de intervención escolar	Apoya el proyecto PRAE, proyecto lector escritor, propuestas de tecnología e informática y proyecto de investigación Generación ConCiencia con la convocatoria de ONDAS.

Anexo Y.

Modelo de guión de narrativa (1)

GUIÓN DE LA NARRATIVA 1 LAS AVENTURAS DE DAMIAN

Versos para iniciar la narrativa:

Una nueva aventura
Damián va a iniciar
En compañía de sus amigos
Que son Pegaso y Sultán.
Han venido de otras partes
Y para otras partes van
Damián, Pegaso y Sultán
Estos campos cuidarán.

Voz de narrador 1:
-Esta historia que te vamos a contar
Comienza en Santander y se pasa a Boyacá
Donde el torbellino y la carranga
Te ponen siempre a bailar.
Al comenzar el día
Damián con su poncho está
Tomando su primer tinto
Listo para trabajar.

ESCENA 1

(Presentan la escena de Damián tomando el tinto, música de cuerda de fondo.)

Damián:-Madre tengo que ir a trabajar por el campo, le tengo que ayudar a papá.

Luego iré en busca de Sofía esa niña que es llena de sabiduría y bondad...

Madre: -Hijo, Dios te bendiga.

(Suenan las herraduras del caballo de Damián, se escucha su galopar).

Voz narrador 2:

Damián Pegaso y Sultán se encuentran en el campo en un lugar muy colorido.

Pegaso:-Hola Damián este jardín se ve sabroso.

Damián: - dirás hermoso, no sabroso, Los jardines se cuidan y no se comen.

Hay suficiente pasto y no debes comerte las hermosas flores de este jardín.

Pegaso- Tienes razón, joven Damián, lo tendré encuentra y de seguro no lo voy a olvidar.

Sultán: - Creo que estoy oliendo demasiado humo... (Sultán empieza a ladrar y a toser).

-Más allá de este jardín alguien está destruyendo la naturaleza, alguien hace una quema.

-Hombres indolentes, que destruyen su propio ambiente. Hombres sin razón. (Suenan música misteriosa...)

Damián:

-No te preocupes, mi compañero Sultán

Ya miraremos como vamos a ayudar

Para que estas tierras

No las vayan a incendiar.

(Los personajes se encuentran con un señor responsable de la quema)

-Alto ahí. Grita Damián. (El hombre se detiene en su intento, y le responde a Damián).

Hombre: -Son mis tierras y puedo hacer lo que quiera con ellas.

Damián:- Son tus tierras es verdad, pero allá en ese rincón está un nacimiento de agua, as allí donde nace nuestro río, el río huertas que baña las tierras de Vado Real.

Hombre: No lo sabía, perdón.

Damián: Nuestra vida depende del agua y con las quemas de los bosques la estamos acabando.

Pegaso: -Si, ya he pasado por varios lugares y con la fatiga que tengo con esta pesada carga, no he podido conseguir agua y mi vida corre peligro.

Hombre: Perdón por el daño que le hecho a ustedes y a la naturaleza. (El hombre se entristece... llora).

Sultán: No te preocupes querido amigo, es de humanos cometer errores lo importante es que aprendas y no vuelva a concurrir en ellos.

Damián: Si tranquilo amiguito, tienes que aprender a separar las basuras y llevarlas al lugar que le corresponde cada una de ellas y además puedes reciclar y reutilizar.

(En ese momento aparece el padre de Damián).

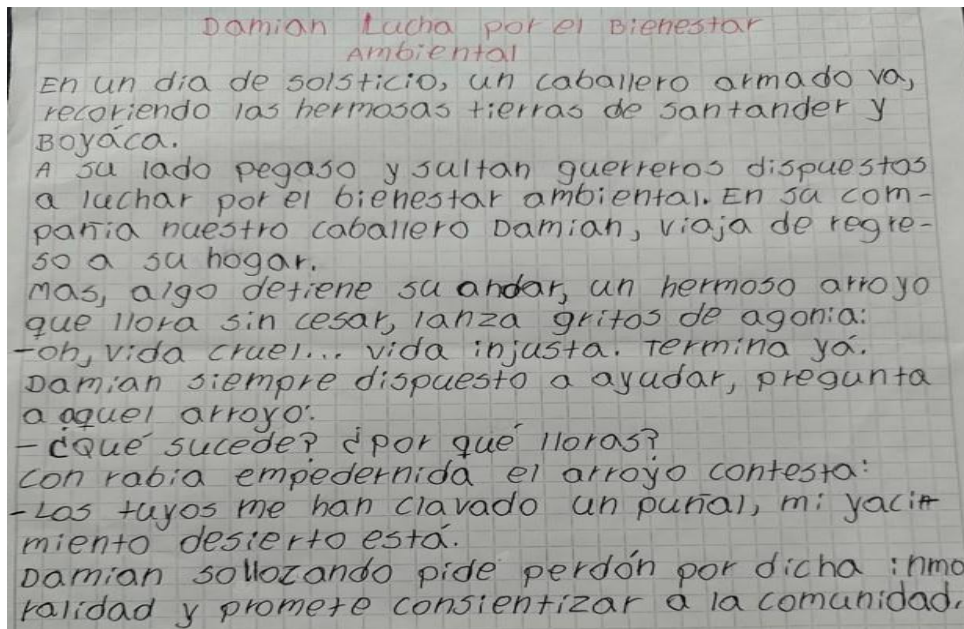
Padre de Damián: -Que te has hecho querido hijo, te he estado esperando para que me ayudaras a coger café, y no has llegado, me preocupe mucho por ti.

Damián: Lo siento mucho padre mío, no era mi intención preocuparte, pero vi una quema y me preocupe mucho por el daño que le estaban haciendo al medio ambiente, así que vine al lugar de los hechos para concientizar a mi vecino.

(El padre de Damián muestra una actitud de padre orgulloso).

Anexo Z.

Ejemplo prueba final de escritura creativa.



Era un día caluroso cuando Elisa y sus padres llegaron de visita a casa de sus abuelos, en un pueblo muy bonito llamado Vado Real.

Elisa estaba muy emocionada por ir a la cascada de los Caballeros, en San José de Suaita, pues desde muy chica siempre le había gustado ir a este hermoso lugar porque allí sentía mucha paz. Al llegar a esta cascada vio algo que la hizo sentirse muy triste, un grupo de turistas estaba contaminando, Elisa se acercó a ellos y les pidió amablemente que dejarán de contaminar. Lo que Elisa no esperaba era que Gael el líder de este grupo la tratara mal diciéndole que él podía hacer lo que quisiera y que ella no tenía por qué entrometerse. (Elisa al escuchar esto decidió irse, pues tenía que crear un nuevo plan).

Elisa le contó a su abuelita lo sucedido y le pidió ayuda para solucionar la difícil situación, su