

**Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos**

Juliana Cossio Cifuentes

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura de Español e Inglés

2025

## **Agradecimientos**

A Dios, por sostenerme con su gran amor en cada paso, por ser mi fuerza y mi motivación en este proceso y por regalarme esta profesión maravillosa.

A mis padres, que no dudaron en brindarme su compañía y ayuda cuando más lo necesité, por regalarme el privilegio de estudiar mi carrera soñada.

A mi familia, por creer en mí, por ser insistente, por apoyarme y por ofrecerme su amor y apoyo incondicional.

A mis amigas, por extenderme su mano en cada momento de la carrera, por motivarme, por demostrarme que puedo lograr grandes cosas y por acompañarme en las risas y llantos durante estos maravillosos años.

## Tabla de contenido

Resumen .....	5
1. Preliminares.....	7
1.1. Contextualización .....	7
1.2. Caracterización .....	8
1.3. Diagnóstico .....	10
1.4. Planteamiento del Problema .....	12
1.5. Pregunta de Investigación .....	16
1.6. Objetivos.....	17
1.6.1. Objetivo General .....	17
1.6.2. Objetivos Específicos .....	17
1.7. Justificación .....	17
2. Contexto Conceptual.....	19
2.1. Antecedentes .....	20
2.1.1. Nivel Internacional.....	20
2.1.2. Nivel Nacional.....	24
2.1.3. Nivel Local.....	25
2.2. Marco Conceptual.....	29
2.2.1. La Escritura .....	29
2.2.2. La Escritura Creativa.....	33
2.2.3. Las Emociones .....	36
3. Diseño Metodológico .....	39
3.1. Paradigma .....	39
3.2. Enfoque.....	40
3.3. Metodología de Investigación.....	40
3.4. Instrumentos de Recolección de Información.....	42
3.5. Categorías de Análisis .....	44
3.6. Consideraciones Éticas .....	46
4. Propuesta de Intervención .....	46
4.1. Modelo Pedagógico .....	46
4.2. Descripción de la Propuesta.....	47
4.2.1. Fase de Sensibilización: Inicio de un Viaje Creativo.....	47

4.2.2. Fase de Intervención: Expresa lo que Sientes: Imagina Entre Letras .....	47
4.2.3. Fase de Evaluación: Aventura final: Siente, Imagina, Crea y Escribe.....	48
5. Organización y Análisis de Resultados .....	48
5.1 Fase de Sensibilización: Inicio de un viaje creativo .....	49
5.2. Fase de intervención: Expresa lo que sientes, imagina entre letras. ....	54
5.3. Fase de Evaluación: Aventura final: siente, imagina, crea y escribe.....	69
6. Conclusiones .....	75
Referencias .....	77
Anexos .....	82

## Resumen

El presente proyecto de investigación denominado *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* consiste en la intervención de una propuesta pedagógica en los estudiantes del curso 503 del Instituto Pedagógico Nacional, con el objetivo principal de presentar una perspectiva diferente de la escritura creativa buscando en ella una herramienta para expresar las emociones de enojo y tristeza y el fortalecimiento de la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la misma. Para ello se tomó apoyo en autores tales como Rodari (1983), Cassany (1993) y Bisquerra (2003) para la creación e implementación de actividades en las que los educandos tuvieran la posibilidad de valerse de su creatividad e imaginación para cumplir con los indicadores.

Con el propósito de identificar los avances o aspectos por fortalecer más, se realizó un proceso de revisión y evaluación de los productos recolectados a lo largo de la implementación de la propuesta, el cual se organizó en tres fases: fase de sensibilización, fase de intervención y fase de evaluación. Se concluye que la propuesta tuvo el impacto esperado en dos aspectos esenciales, por un lado, se posibilitó la expresión emocional del enojo y la tristeza a través de la escritura creativa y el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión. No obstante, la ortografía sigue siendo un reto y una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes.

**Palabras clave:** Escritura, Ortografía, Coherencia, Cohesión, Escritura creativa, Creatividad, Emociones, Expresión Emocional, Enojo, Tristeza.

## Abstract

The present research project called *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* consists of the intervention of a pedagogical proposal in the students of course 503 of the National Pedagogical Institute with the main objective of presenting a different perspective of creative writing, seeking in it a tool to express the emotions of anger and sadness and the strengthening of the spelling (accentuation, punctuation marks and capitalization), coherence and cohesion of it. For this purpose, authors such as Rodari (1983), Cassany (1993) and Bisquerra (2003) were used to create and implement activities

in which students had the possibility of using their creativity and imagination to meet the indicators.

In order to identify progress or aspects to be further strengthened, a process of review and evaluation of the products collected throughout the implementation of the proposal was carried out, which was organized in three phases: awareness phase, intervention phase and evaluation phase. It is concluded that the proposal had the expected impact in two essential aspects: on the one hand, it made possible the emotional expression of anger and sadness through creative writing and the strengthening of coherence and cohesion. Nevertheless, spelling continues to be a challenge and a learning opportunity for students.

**Key words:** Writing, Spelling, Coherence, Cohesion, Creative Writing, Creativity, Emotions, Emotional Expression, Anger, Sadness.

## 1. Preliminares

### 1.1. Contextualización

La presente investigación se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional, en adelante IPN. Institución educativa del sector oficial que hace parte de la Universidad Pedagógica Nacional, se ubica en la localidad primera de Usaquén de la ciudad de Bogotá. Esta institución cuenta con una única sede dentro de la cual se encuentran preescolar, primaria, bachillerato y educación especial; por lo tanto, ofrece todos los niveles de escolaridad. Por otra parte, la institución cuenta con un calendario tipo A que sucede desde las 7 de la mañana hasta las 3 de la tarde.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del IPN se denotan diferentes aspectos que fueron de gran importancia para este trabajo investigativo denominado *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos*, cuyo enfoque estuvo en el uso de la escritura creativa como herramienta para fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura y la expresión de las emociones.

Teniendo en cuenta lo anterior se mencionan allí los Múltiples Desarrollos que se articulan en cuatro campos: primero, corporal; segundo, personal y social; tercero, expresivo y cuarto, científico-tecnológico-lógico, de estos se toman dos como pertinentes para este trabajo los cuales son el personal y social y el expresivo, ya que el primero busca que los estudiantes asuman un grado de autonomía que les permita tomar sus propias decisiones, que adquieran una posición crítica y propositiva para participar de la vida social, asimismo, se consolidan las relaciones interpersonales dentro del respeto, la sensibilidad y la interacción dialógica con el objetivo de establecer lazos de reciprocidad y colaboración; el segundo, se centra en la exploración de capacidades comunicativas y expresión de diferentes lenguajes (verbal y no verbal) de manera creativa, estética y ética (PEI, 2019)

En el PEI se menciona además que en la orientación escolar hay un grupo de profesionales que cumplen con la función de identificar y fortalecer las dificultades de los estudiantes con el fin de proveer espacios seguros y un tejido socioemocional que una a la comunidad. Esto se convirtió en una herramienta relevante y útil puesto que se evidenció la

preocupación de la institución por el área emocional de los educandos. Adicionalmente, en el PEI se encuentra la relevancia de la escritura como forma de representación del saber, la cual permite la circulación de diferentes lenguajes (PEI, 2019).

Se trajeron a colación los aspectos relevantes del PEI mencionados anteriormente porque ellos estuvieron ampliamente relacionados con el propósito de este trabajo, en vista de que allí se evidenció no solo el interés porque los estudiantes entendieran la importancia de la escritura para expresar su saber, sino que tuvieran un desarrollo adecuado en su área emocional para lograr el bienestar propio, el cual a su vez desemboca en la construcción de relaciones interpersonales sanas. Además, el aspecto relacionado con la expresión de lenguajes desde la creatividad, el cual apoyó el objetivo de implementar la escritura creativa en el aula.

Al realizar una unión de todos estos aspectos relevantes del PEI, se identificó que gracias a los enfoques de esta institución fue posible encontrar una conexión entre escritura, escritura creativa y expresión de emociones; entendiendo que la intención principal de este proyecto era identificar existía la posibilidad de lograr la expresión de las emociones a través de la escritura creativa; haciendo de esta habilidad una herramienta de la que pudieran hacer uso los estudiantes cuando necesitaran manifestar esos sentimientos (enojo y tristeza) que son difíciles de entender y exteriorizar y que en muchos escenarios ocasionan respuestas impulsivas. Además de los beneficios a nivel emocional, los estudiantes pudieron mejorar sus niveles de escritura, puesto que practicaron la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión (*Instituto Pedagógico Nacional*, 2019).

## **1.2. Caracterización**

La presente investigación se realizó en la clase de español; específicamente con los 25 estudiantes del curso 503 de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 12 años. La población de estudio se eligió debido a que, a lo largo de este curso se ven temas relacionados con la escritura como por ejemplo, el texto informativo, el párrafo, la acentuación, entre otros.

Teniendo en cuenta estas temáticas que se basaban en el ejercicio de la escritura, se encontró el escenario ideal para el desarrollo de esta propuesta investigativa que buscaba el

uso de la escritura creativa como medio para fortalecer tanto la expresión de las emociones como la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión. Adicionalmente, se llevó a cabo una encuesta que permitió conocer más los gustos de los estudiantes en relación con el ejercicio de la escritura. Las preguntas más pertinentes que se realizaron fueron: “¿Te gusta escribir?”, “Cuando escribes, ¿sobre qué te gusta escribir?” y “¿Crees que al escribir sobre tus emociones podrías obtener algún beneficio?”.

A partir de las respuestas brindadas por los estudiantes a los interrogantes mencionados anteriormente, se proporcionan algunos datos importantes para conocer más sobre sus perspectivas frente a la escritura y la relación de esta con las emociones. De tal forma, para la primera pregunta se identificó que el 58.3% de los estudiantes gusta de escribir, el 33.3% no lo hace y el 8.3% no está seguro. Adicionalmente, algunos mencionaron la razón por la que no les gustaba escribir, como en el caso del estudiante 2 que dijo “porque me aburro muy facil y si tuviera y no me dijeran nada no lo haria” (Estudiante 2) o el estudiante 21 que afirmó “me parece aburrido y repetitivo”, finalmente el estudiante 8 que explicó “[...] a veces escribimos unos temas muy largos” (Estudiante 21).

Estos porcentajes permitieron identificar que el gusto por la escritura estaba presente en los estudiantes únicamente cuando podían hablar de sus gustos personales, lo cual no es posible en la clase ya que se trabajan tipos de texto muy concretos, por tanto, como se buscaba proponer y propiciar una mirada diferente de la escritura que fuera creativa y, por lo tanto, más dinámica, se abrió la posibilidad a crear un espacio en que los estudiantes que no gustaban de esta habilidad pudieran empezar a disfrutarla un poco más, y ver en ella diferentes beneficios para sus vidas tanto académicas como personales.

Ahora bien, respecto a la segunda pregunta se obtuvieron respuestas muy diversas pero se identifican mayormente dos casos; los educandos que aseguraron que les gustaba escribir sobre sus gustos personales como deportes, fútbol, datos curiosos, videojuegos o planetas; y los educandos que afirmaban, como el estudiante 3, que escribían sobre su “vida cotidiana” o como el estudiante 20 sobre “mi vida y lo que pasa en el colegio”. Tomando en cuenta las respuestas de los estudiantes, se percibió un escenario donde se podía trabajar la escritura creativa, ya que al apelar a los gustos de los estudiantes además de permitirles

hablar sobre los eventos que viven diariamente tanto en el colegio como en otras situaciones de sus vidas, podían encontrar en la escritura una herramienta de expresión.

Finalmente, en lo atinente a la última pregunta se evidenció que el 75% de los estudiantes consideraban que sí obtendrían algún beneficio al escribir sobre sus emociones, el 21% opina que no y el 4% no está seguro. De acuerdo con esos porcentajes, se pudo asegurar que la mayoría de los educandos veían como algo positivo poder escribir sobre lo que sentían, consecuentemente, esto favoreció el desarrollo del proyecto en tanto se pudo dar una mirada diferente a la escritura, asumiéndola como una herramienta y espacio de expresión, no solo de ideas cargadas de imaginación sino de emociones de forma más dinámica y apartada de lo académico estructural.

### **1.3. Diagnóstico**

El diagnóstico propuesto para los estudiantes de quinto de primaria (503), tenía el propósito de identificar las fortalezas y debilidades con las que contaban los estudiantes en cuanto a lectura y escritura. Para ello, se aplicaron dos pruebas, la primera (ver anexo B) consistía en un ejercicio de lectura literal que contenía siete preguntas y la segunda (ver anexo C) estaba compuesta por dos secciones: la sección de lectura inferencial, donde se incluyeron dos textos que fueron *La mochila* (La Fontaine, 1668) y *Octubre, miércoles 26* (De Amicis, 1886); para cada uno, debían responder algunas preguntas de opción múltiple; luego, se encontraba la sección de escritura donde los estudiantes debían escribir un final diferente para el texto *Octubre, miércoles 26* (1886) y escribir un cuento.

Para evaluar las pruebas se construyó una rúbrica en donde los aspectos a evaluar fueron: en cuanto a lectura, el nivel literal y el inferencial; en cuanto a escritura, los aspectos sugeridos por Cuetos et al. (2002, p.15) en el documento *PROESC Evaluación de los procesos de escritura* que se dividen en dos aspectos, que son contenido y coherencia-estilo (ver anexo D). A continuación, se presentan los resultados arrojados por el diagnóstico.

En el caso de la lectura, se evidenció que el 94,22% de los estudiantes contaba con el nivel literal puesto que respondieron correctamente las preguntas de la prueba; sin embargo, presentaban una dificultad en cuanto al reconocimiento de los personajes del

texto. El 68,75% de los estudiantes dominaba el nivel inferencial de la lectura, en vista de que respondieron correctamente las preguntas de los dos textos.

Para escritura se evidenció que en la primera actividad el 22,92% hicieron uso de buena ortografía, el 33.3% escribió un final coherente para el texto y, asimismo, el 33.3% tuvo en cuenta la secuencialidad de los hechos.

En el caso de la segunda actividad de escritura que consistía en la creación de un cuento, en cuanto a contenidos, el 56,25% de los estudiantes propusieron un título acorde a su narración, el 54,17% hizo una introducción en la que se incluía la descripción del espacio y el lugar, el 75% incluyó al menos un suceso con consecuencias, el 41.6% desarrolló un desenlace coherente, el 25% fue original; en términos de coherencia y estilo, el 41.6% mantuvo una secuencialidad lógica de las ideas, el 33.3% escribió teniendo en cuenta el sentido global y unitario de la historia, el 60,42% usó alguna figura literaria en la narración y el 8,33% hizo uso adecuado de la ortografía.

Analizando los resultados que arrojaron los diagnósticos en cuanto a la habilidad de escritura, se determinó que los estudiantes presentaban dificultades en tres áreas principalmente. Por un lado, menos de la mitad logró construir los textos con coherencia y cohesión, es decir que les costó mantener la secuencia lógica de los hechos hasta el final. Por otro lado, la ortografía fue una debilidad que se presentó constantemente al leer los escritos de la mayoría de los educandos. Finalmente, no fue sencillo para ellos generar ideas creativas para construir un cuento original.

Además, gracias a las observaciones no participantes (ver anexo A) realizadas durante el primer semestre del 2023, se identificó que, por un lado, fueron pocas las actividades de escritura que se realizaron en clase; durante este año, no se elaboraron más de cinco ejercicios de este tipo, lo que se traduce en que los estudiantes no practicaban constantemente esta habilidad. Además, los pocos escritos que realizaron se acoplaban a estructuras determinadas y abordaban temáticas ya decididas por la maestra; por tanto, al no tener un espacio constante de práctica y limitar la habilidad a los contenidos del espacio académico, los estudiantes solo conocían una perspectiva de la escritura, la cual era muy estructurada, formal o encorsetada, esto impidió que hicieran uso de su imaginación o

inventiva para expresar ideas dentro de un texto, y a su vez, anuló la conexión de la escritura con la creatividad, gustos e intereses de los educandos.

Pasando a otra dimensión, relacionada con las emociones, se identificaron en el aula situaciones donde los estudiantes no expresaban de manera adecuada sus sentires; un ejemplo de esto fue un evento donde una estudiante tomó un esfero de otra sin pedírselo, la reacción de la dueña del esfero fue gritarla con mucha rabia y decirle “no coja las cosas de las personas sin pedir las, ¿no le funciona la cabeza?” (ver anexo A); al ver esto, se infirió que aún en este tipo de situaciones que parecían carecer de gravedad o de importancia, los estudiantes no sabían cómo enfrentarlas y cómo ser respetuosos a la hora de expresar que algo les molestaba o que no les parecía.

Otro caso que se notó fue cuando había estudiantes que eran hiperactivos y que se paseaban por el salón haciendo chistes o molestando a sus compañeros; cuando los demás se cansaban de este tipo de comportamientos, su solución era gritarlos con expresiones como “¿en su casa no lo quieren?”, “no me moleste más fastidioso”, entre otras (ver anexo A). Es decir, no dimensionaban el impacto que podían tener sus comentarios en las otras personas o las heridas que podían ocasionar, solo reaccionaban de forma impulsiva y decían lo primero que se les venía a la cabeza en el momento de la emoción.

Teniendo presente lo anterior, se determinó que en el curso 503 había un escenario en el que se podía llevar la escritura creativa como medio para practicar y fortalecer ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión, atendiendo a la necesidad de fortalecer estos aspectos en su ejercicio académico, así como también para enseñar una forma distinta de expresar las emociones haciendo uso de esta herramienta. En adición, la escritura creativa podía ser funcional en el sentido de generar en los estudiantes un interés por esta habilidad, procurando dar una mirada diferente que les permitiera expresarse desde la imaginación y el ingenio.

#### **1.4. Planteamiento del problema**

Los resultados arrojados por el diagnóstico, las observaciones participantes y no participantes plasmadas en el diario de campo, permitieron identificar dificultades de los estudiantes en dos áreas esenciales: la escritura y la forma de expresar las emociones. Por un lado, en escritura se evidenciaron dos aspectos: primero, la poca práctica de esta, que

repercutió en una gran debilidad en cuanto a la ortografía, la coherencia y la cohesión; segundo, la falta de espacios que les permitiera a los estudiantes explorar la escritura desde una mirada creativa fuera de lo formal o estructural, lo cual impactó en el hecho de que la perspectiva frente a esta habilidad se limitara a una actividad que se realizaba únicamente en el contexto escolar.

Con respecto a la segunda área, se identificó que los estudiantes no expresaban sus emociones de manera adecuada debido a sus reacciones frente a las situaciones que se presentaban en el aula; estas situaciones estaban relacionadas con diferencias o discusiones que se daban en el contexto de las clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge el interrogante de por qué hay una preocupación en torno a la falta de espacios para que los estudiantes practiquen la escritura desde una perspectiva distinta, de por qué es importante que aprendan a expresar sus emociones y de si hay un punto de conexión entre estas dos áreas.

En primera instancia se parte de la premisa de que la escritura es una habilidad esencial e indispensable en la vida de las personas. Esta se encuentra presente en todos los momentos de la vida desde que es aprendida y permite que las personas organicen sus ideas para luego exteriorizarlas, de forma que puedan expresar a través de palabras sus pensamientos, sus emociones e incluso los productos de su imaginación; tal como dice Rozo (2021) “la literatura y la escritura harían parte de la necesidad del ser humano por compartir su propia interpretación de la realidad que le rodea” (p.1).

Ahora bien, si la escritura acompaña cada etapa de la vida de las personas, en particular, de los estudiantes, sería ideal que fuera un proceso agradable para ellos, uno que no solo hicieran de forma adecuada, sino que disfrutaran. Pero, se ha convertido en una actividad esclavizante para ellos, ya que no le ven sentido a aprender a escribir. Consecuentemente, esto podría dificultar en gran medida su proceso educativo, puesto que, a lo largo de la vida académica la escritura es una constante: si en una clase tienen que tomar apuntes, en otra deben escribir un cuento o elaborar un ensayo. Además, en su vida laboral también se enfrentarán a retos similares, donde seguramente tendrán que escribir informes, cartas, correos, entre otros; los cuales deben ser escritos de forma adecuada.

Parte de la desmotivación evidente frente a la escritura proviene de la perspectiva encorsetada en que se ha enseñado, Ferreiro (1991) afirma que: “por lo general, las prácticas escolares presentan la escritura como un objeto de contemplación, los niños pueden mirar y reproducir ese objeto pero no permiten experimentar con él ni transformarlo” (p. 34). Por lo tanto, si no hay un espacio que permita a los estudiantes explorar miradas diferentes frente a la escritura, ellos seguirán asumiéndola como una práctica aburrida, que se reduce a una actividad de clase que no sale del aula y que su función no va más allá de crear textos con estructuras específicas según el tipo, dejando de lado uno de los propósitos más fundamentales de esta habilidad, el cual es expresar libremente lo que se piensa y lo que se siente.

Pasando a otro plano, si no se ofrece a los estudiantes actividades suficientes que se relacionen con el ejercicio de escribir, difícilmente llegarán a hacerlo de forma adecuada, lo que desembocaría en la falta de habilidad para cumplir con los retos académicos y de su vida en general. Cassany (1993) argumenta que “la práctica y el hábito ayudan a familiarizarse con la técnica y a rentabilizarla al máximo” (p. 30). Es decir, que para adquirir el conocimiento práctico necesario alrededor del ejercicio de la escritura y llegar a desarrollarlo de forma adecuada; es decir, haciendo uso correcto de la ortografía, de la coherencia y la cohesión, se necesita propiciar los escenarios suficientes para que los estudiantes tengan la posibilidad y oportunidad de entrenarse constantemente.

Es a través de la práctica que los estudiantes tienen la posibilidad de ir dominando la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión que acompañan un proceso tan complejo como lo es escribir. De lo contrario, al no contar con la práctica de la habilidad, será muy difícil para ellos dominar aquellos aspectos que son indispensables para cumplir con las exigencias de la vida académica y laboral.

Por un lado, la ortografía es de suma importancia cuando de escritura se trata ya que es un requisito que permite que un texto sea apropiado. De La Rosa Santillana (2019) afirma en su artículo investigativo que esta palabra significa escribir correctamente, “con las faltas de ortografía el contenido de un texto [...], pierde calidad” (párr. 4), es decir que escribir sin tener en cuenta la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas) de esta habilidad obstaculiza la comunicación del mensaje que se pretende transmitir. Esto

se conecta a su vez con la coherencia y la cohesión, ya que son requisitos indispensables para realizar un proceso escritural adecuado.

Ahora bien, si los estudiantes no fortalecen la coherencia y cohesión, escribirán textos incomprensibles para sus lectores, tal como lo mencionan Ochoa y Cueva (2024) “si un texto presenta problemas a nivel de coherencia y cohesión, es posible que el lector tenga dificultades para identificar el propósito comunicativo, las ideas principales y la tesis o posición del autor” (p. 3). Por lo tanto, la falta de dominio de estos aspectos tiene repercusiones graves en los procesos escriturales de los estudiantes, ya que sus escritos no podrán ser interpretados de la manera en que el escritor desea o busca a través de sus textos.

Por otra parte, no dar un espacio a la escritura creativa impide que los estudiantes se puedan expresar. Como se ha evidenciado, la escritura se ha limitado únicamente a componer textos que abarquen temas ya determinados, no da la posibilidad de hacer uso de la imaginación para construir escritos y exteriorizar ideas o emociones. Como argumenta Obregón (2017) la escritura creativa “representa para el estudiante un goce creativo así como la libertad de expresar todo aquello que necesita o desea comunicar” (p. 18). De forma tal que la perspectiva tradicional de escritura no brinda la oportunidad a los estudiantes de descubrir esta característica creativa y expresiva, a través de la cual pueden comunicar los contenidos de su mente, he allí la importancia de la escritura creativa.

De igual manera, el área emocional de los estudiantes es importante, que ellos no aprendan a expresar sus emociones podría tener una repercusión negativa no solo en sus propias vidas sino en las de los que los rodean. Como se demuestra en el artículo *La dificultad para expresar emociones: Comprendiendo y abordando la alexitimia* (2023), no expresar las emociones tiene consecuencias en diferentes niveles; por ejemplo, en la salud mental, ocasionando depresión y ansiedad ya que no se encuentra una estrategia adecuada para resolver los problemas emocionales, o estrés crónico en tanto se acumulan las emociones; asimismo, en la salud física se evidencian consecuencias como problemas psicossomáticos que se manifiestan en dolores de cabeza, problemas digestivos o insomnio; también, problemas en el sistema inmunológico, el cual se debilita volviéndose propenso a adquirir enfermedades.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que no expresar las emociones tiene efectos de gravedad en las personas. El valor de que los estudiantes entrenen este aspecto

emocional está en que de no hacerlo, se volverá abrumador para ellos tratar de digerir todo lo que sienten y lo que piensan, esto se reflejará no solo en su salud física y mental, sino en sus reacciones negativas impulsadas por sus emociones con ellos mismos y con los demás, al no poder expresar de manera adecuada sus emociones como se evidencia en las situaciones consignadas en el diagnóstico. Cabe mencionar que por los casos evidenciados en el aula de clase, el énfasis se pone particularmente en las emociones de enojo y tristeza.

Dicho esto, se cuestiona en qué punto se podrían encontrar la escritura creativa y la expresión de las emociones. Bien, las emociones pueden ser expresadas a través de la escritura creativa, puesto que una de sus características más importantes es que esta brinda la posibilidad de exteriorizar en palabras lo que se piensa y lo que se siente, sin seguir estructuras específicas y temas determinados por los maestros. Kohan (2005) sostiene que “escribimos para quitarnos imágenes dolorosas. Para asentar un hecho extraordinario. Para plantear un problema. Para aceptar la ruptura de lo perfecto. Para atravesar un túnel. Para trascender” (p. 7). Esto abre la mirada frente a la escritura, ya no es solo un requisito para cumplir las obligaciones académicas sino una herramienta que permite plasmar a través de palabras lo que hay en la mente de los estudiantes.

Por lo tanto, todo lo expuesto suscita una oportunidad ideal para apuntar a dos objetivos: al escribir sobre las emociones, se propicia un escenario de práctica en el que los estudiantes pueden fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura desde una perspectiva creativa, y, simultáneamente, van aprendiendo cómo expresar sus emociones a través de personajes e historias.

### **1.5. Pregunta de investigación**

¿Qué efectos tendría la implementación de la escritura creativa en el fortalecimiento de la producción escrita y en la expresión emocional de los estudiantes del curso 503 del Instituto Pedagógico Nacional?

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo general**

Fortalecer la producción escrita por medio de una estrategia pedagógica soportada en la escritura creativa y en la expresión de emociones en los estudiantes del curso 503 del Instituto Pedagógico Nacional.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

Identificar cómo la escritura creativa se configura en una herramienta pedagógica que contribuye a la expresión de emociones de enojo y tristeza.

Analizar el impacto del uso de la escritura creativa como medio de fortalecimiento de la ortografía, la coherencia y la cohesión de la escritura.

Identificar el valor pedagógico de la escritura creativa como medio que posibilita el afianzamiento de la escritura, creatividad y expresión de emociones.

## **1.7. Justificación**

Inicialmente, es indispensable entender por qué escribir es importante y por qué existe una preocupación en torno al fortalecimiento de este proceso. Una de las características más importantes de la escritura es que cumple una función de comunicación; es decir, que las personas hacen uso de ella para comunicar una idea, un pensamiento o una emoción a los demás o incluso a sí mismos. Cassany (1993) afirma que escribir “quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 3); entendiendo esto, la escritura pasa a tener el valor de medio de expresión ya que es comunicativa.

Sin embargo, lo que se pretende decir no se puede transmitir de cualquier forma, sino que se debe mantener la coherencia y la cohesión así como la ortografía, las cuales permiten que el texto sea comprensible para su lector. En la práctica de esta habilidad se ven los beneficios que pueden tener los estudiantes para su vida académica asumiendo que a lo largo de sus procesos educativos, se verán enfrentados a diferentes situaciones que les exijan escribir adecuadamente.

Ahora bien, la ortografía es esencial en el proceso escritural ya que como De La Rosa Santillana (2019) enfatiza, esta permite que los estudiantes logren expresar justamente

lo que piensan; asimismo, esta autora plantea que “para comunicarnos eficazmente, es necesario elaborar mensajes de manera correcta y comprensible, por ello escribir bien evitará malinterpretaciones en lo que queremos decir. Una palabra mal escrita puede cambiar el sentido a lo que se quiere expresar” (párr. 17). De forma tal que sí es necesario propiciar espacios que permitan a los estudiantes fortalecer este requisito de la escritura para que puedan transmitir sus pensamientos y sus sentires de manera correcta, permitiendo que el lector se enfrente a un texto comprensible.

Del mismo modo, la coherencia y la cohesión tienen un rol fundamental a la hora de construir textos. Así lo expone Huerta (2010) cuando argumenta que la coherencia consiste en construir textos que tengan un sentido global y que sigan una misma línea, lo cual solo es posible si se hace uso de la cohesión, cuya función reside en mantener la conexión entre las oraciones y los diferentes elementos del escrito. Como se evidencia, sí es imprescindible brindar espacios de práctica continúa estos dos aspectos de la escritura que funcionan conjuntamente, con el fin de construir textos organizados y fluidos que permitan al lector entender lo que el escritor busca expresar.

No obstante, cabe mencionar que en el aula de clase no se ha brindado esta perspectiva de la escritura, los estudiantes no la perciben como una herramienta de expresión sino como un ejercicio que se realiza para aprender las estructuras de los diferentes tipos de texto; consecuentemente, no hay motivación o interés por esta habilidad.

Por tal motivo, la escritura creativa viene a ser una estrategia que busca ampliar el panorama que tienen los educandos frente a esta habilidad, no solo para que vean en ella su función de expresar ideas y sentires, sino despertar esta emoción y motivación en ellos, aspectos que son sumamente importantes en cualquier proceso, ya que como afirma Bisquerra (2001) la “emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial” (p. 178). En consecuencia, al atribuir a la escritura la característica de “creativa”, se dinamizará en los estudiantes la percepción que tienen de esta habilidad, logrando encontrar en ella un espacio de expresión y exteriorización a partir de la imaginación, y generando en ellos una actitud más motivada que les haga saber que sus ideas y emociones son valiosas y que pueden ser expresadas.

En adición, se puede reivindicar esa imagen monótona y estricta que se tiene de la escritura a través de la creatividad, siguiendo las ideas de Cassany (1993) quien habla sobre “el uso activo de la escritura para el ocio, para divertirse, para aprender, para pensar, para matar el tiempo” (p. 4); es decir, para llevarla a un plano donde se puedan explotar sus beneficios relacionados con la expresión, más allá de saber cómo es un texto informativo y cómo es uno expositivo.

Por otra parte, al tratarse la escritura de una habilidad que abre las puertas a la expresión, como dice Ortiz (2023) “la escritura se convierte para quien escribe en una posibilidad de exteriorización de pensamientos, ideas, sentimientos y emociones” (p. 58) se encuentra una oportunidad de trabajar en torno a las emociones, ya que estas son innatas a cualquier ser humano y en la sociedad actual, ha surgido la necesidad de aprender a expresarlas por el bienestar personal y el de los demás.

Por tanto existe una gran conexión entre escritura creativa y emociones, puesto que la escritura funciona como un medio a través del cual las personas pueden exteriorizar y expresar lo que están sintiendo; tal como dice Kohan (2005) “la escritura es un lugar en el que puedes aposentarte, explayarte, confesarte; un mapa de emociones, de caminos a desandar y a descubrir” (p. 7); es decir, es un espacio que está a la disposición de los individuos para que en ella depositen aquellas emociones con las cuales es difícil lidiar; esto debido a que guardarse las emociones y no expresarlas de alguna forma, podría ocasionar problemas graves en las personas como se mencionó anteriormente.

Ligado a esto, es importante encontrar la forma de exteriorizar esos sentires para no tomar decisiones apresuradas o tener reacciones impulsivas a causa de las emociones; es aquí donde entra a jugar un papel esencial y significativo la escritura creativa, ya que es un proceso e incluso una estrategia que permite la expresión de aquello que se siente aún sin perder las normas que ayudan a comunicar estos aspectos de manera adecuada.

## **2. Contexto conceptual**

En este capítulo se encuentran los antecedentes y los conceptos principales que guían este proyecto investigativo.

## **2.1. Antecedentes**

Para este apartado se realizó la búsqueda y consulta de diferentes documentos que coincidieran con las categorías de este proyecto de investigación, las cuales son la escritura, específicamente ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión, la escritura creativa y la expresión de las emociones, teniendo en cuenta que se traza como objetivo encontrar en la escritura creativa una herramienta para fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura y favorecer la expresión emocional.

Por la dificultad que se presentó al encontrar trabajos que contuvieran las tres categorías y que se abordaran de manera simultánea, se reinició la consulta pero tomándolas por separado. De esta forma, se buscó escritura creativa para la expresión emocional, escritura creativa para el fortalecimiento de la ortografía y escritura creativa para el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión, en un rango de búsqueda de 2012 a 2023. Los trabajos se presentan en tres niveles: internacional, nacional y local (este último corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional).

### **2.1.1. Nivel internacional**

Para el nivel internacional se encuentran dos tesis, una que coincide con las categorías de ortografía y escritura creativa y otra que comparte la categoría de escritura creativa en función de la redacción de textos.

El primer trabajo de paradigma socio constructivista y enfoque cuantitativo denominado *Mejora de la ortografía mediante textos creativos* fue realizado por Ismael de Miguel Esteban en el 2017 para optar al Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid en España. El objetivo principal al que apuntaba este proyecto era valorar la trayectoria de 23 estudiantes del Centro de Educación Infantil y Primaria Gerardo Diego de Soria cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años, en el proceso de mejora de la ortografía a través de la escritura creativa como medio para identificar si la composición de textos permitía la disminución de errores ortográficos.

Para llevar a cabo este proyecto se realizó la fundamentación teórica de los conceptos de ortografía, enfoque socio constructivista como medio para trabajar la ortografía, escritura creativa, autocorrección y evaluación de la ortografía.

En cuanto a ortografía se indicó que el problema se generó principalmente por abordar este tema de manera tradicional. Para dar solución a esto, se propuso el enfoque socio constructivista el cual asume que el proceso de aprendizaje del humano se desarrolla de manera gradual otorgando al estudiante un rol activo. Por este motivo, la adquisición de los aprendizajes se da por medio de la comprensión del educando, la interacción con el maestro y la escritura de textos creativos. Fue aquí donde se mencionó que la escritura creativa fue el eje dinamizador que permitió la adquisición de las reglas ortográficas, siendo esta la base de las actividades del proyecto. Finalmente, se determinó que el proceso se evaluaría de manera cualitativa viendo el error desde lo positivo y como una oportunidad de aprendizaje.

Entre las actividades que se implementaron se encontró el ejercicio de construir un escrito a partir de un binomio fantástico, que está compuesto por dos palabras alejadas entre sí y que fue propuesto por Rodari (1983); también, se realizó “un cuento al revés” que consistía en iniciar la escritura por el final hasta llegar al principio; otro ejemplo, fue la actividad “continúa la historia” que consistió en darle continuidad a un cuento ya iniciado.

Para concluir, el autor comentó que el porcentaje de error disminuyó un punto durante el desarrollo de las actividades pero que los resultados no eran fiables en su totalidad por motivo de que la población era muy escasa. Finalmente, afirmó que para lograr que los estudiantes fortalecieran la ortografía se debía orientar su enseñanza al análisis, la reflexión y la deducción, no a la memorización.

En relación con el proyecto denominado *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* y la tesis anteriormente descrita, se evidencia que se comparte la intención de buscar en la escritura creativa un medio que permita el fortalecimiento de la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas); es decir, la ortografía a través de la construcción de textos creativos. Asimismo, se busca vincular la escritura con la motivación de los estudiantes sacándola de las formas tradicionales en que se ha trabajado. Si bien al final no se consiguió una mejora significativa, la investigación se sostiene en que la escritura creativa sí podría permitir el mejoramiento en tanto no se enfoque el proceso de enseñanza en la memorización.

No obstante, esta tesis internacional se diferencia de la presente en dos aspectos; por un lado, se trazó como objetivo el mejoramiento de la ortografía únicamente, de forma que la dimensión de las emociones no se encuentra en ningún apartado, esto retomando la idea de que en *Una aventura a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* se intentó fortalecer este aspecto a la vez que se empleaba la escritura creativa como medio de expresión de las emociones. Por otra parte, a pesar de que se menciona en el apartado de la justificación la coherencia y la cohesión como beneficios de abordar la escritura creativa, no es una categoría que se encuentre entre los objetivos o que se incluya y desarrolle en la propuesta de intervención.

El segundo trabajo de corte cuantitativo y tipo de investigación explicativa, denominado *Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria* fue desarrollado por Sánchez, Suarnavar y Saldaña en el año 2018, para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Especialidad: A.P. Educación Primaria y A.S. Educación Básica Alternativa. Esta investigación se trabajó en una población de 18 estudiantes de la institución educativa César Vallejo en Lima, Perú con el objetivo de demostrar que existe influencia de la escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos.

De esta forma, se establecieron dos conceptos de mayor importancia como fundamento teórico, los cuales fueron escritura creativa y producción de textos presentando diferentes subniveles. En el caso del primero, se mencionó que la creatividad implica crear sobre lo ya existente, es la ocurrencia que permite trabajar sobre elementos ya establecidos o conocidos. Asimismo, el lenguaje y la escritura son elementos de comunicación que permiten organizar, exteriorizar y expresar ideas, pensamientos y sentimientos. Por otro lado, la producción de textos va ligada a los diferentes tipos de texto que el escritor puede realizar, y se mencionó además que la perspectiva de quien escribe refleja su representación del mundo a través de palabras, finalmente, se mencionó la importancia de conocer sobre el uso de los diferentes elementos necesarios para una escritura adecuada como la ortografía, la gramática y la sintaxis.

Con respecto a las actividades que se propusieron para el desarrollo de la propuesta se identificó un proceso gradual con diferentes etapas. Inicialmente, se abordó la

planificación de los textos, para continuar con talleres en función de la producción de diversas ideas sobre un mismo tema, posteriormente, se desarrolló el escrito como tal atendiendo a la estructura de inicio, nudo y desenlace teniendo en cuenta el manejo adecuado del lenguaje, la sintaxis y la implementación de vocabulario sencillo. Finalmente, se abordaron estrategias de revisión para que los educandos tuvieran la posibilidad de reconocer sus errores y aciertos.

En lo ateniendo a los resultados se identificó que la escritura creativa sí favorece la producción escrita en tanto el estudiante puede valerse de su imaginación y de la validez e importancia que brinda a sus ideas para escribir con pasión e interés, desarrollando de esta forma la perspectiva de escritura que permite expresar ideas, sentimientos, entre otros. De igual forma, se evidenció que el estudiante puede construir el texto tal como su creatividad lo guía, lo cual genera en él una motivación a la hora de producir escritos de distintas tipologías.

Ahora bien, esta tesis se enfocó principalmente en la escritura creativa como medio para motivar en los estudiantes la producción de diferentes tipos de texto, permitiendo ver en ella una posibilidad de expresión desde la creatividad y la imaginación; es decir, que este es un aspecto en común con el proyecto *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* puesto que se busca en la escritura creativa una herramienta que permita que a través de la producción de textos se dé lugar a la expresión de los estudiantes y se fortalezcan diferentes aspectos de este proceso como lo son la ortografía y la coherencia, las cuales se evidencian en el uso adecuado de la gramática y sus componentes.

Sin embargo, un punto de diferencia es que en su investigación, las autoras no abordaron las emociones como aspecto fundamental en conexión con este tipo de escritura, teniendo en cuenta que sí se evidenció que era posible expresarlas al igual que las ideas y los pensamientos, por el contrario, en el proyecto *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* sí se establece una conexión entre el fortalecimiento de los procesos escriturales y la expresión de emociones a través de la escritura creativa.

### **2.1.2. Nivel nacional**

Para el nivel nacional se identifica una tesis que coincide con las categorías de escritura creativa y expresión de emociones.

Este proyecto de investigación acción de corte cualitativo denominado *Una aventura escrita en la expresión de las emociones: Articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa en niños del grado segundo del Colegio Atabanzha I.E.D.*, fue desarrollado en el año 2013 por Andrea Carolina Cubillo Moreno con el fin de optar a la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sábana. El objetivo principal de este proyecto estaba encaminado a identificar la relación entre escritura creativa y la expresión emocional a través de la producción textual.

Para implementar este trabajo investigativo se trabajó alrededor de cuatro categorías, las cuales fueron la caracterización de la etapa de la niñez intermedia, el desarrollo emocional en conjunto con las teorías de la emoción, desarrollo en el proceso escritor y relación entre lenguaje y expresión emocional.

Los elementos fundamentales que se abordaron allí sugieren que la teoría consultada confirma que sí es fructífero vincular las emociones en las prácticas pedagógicas como elemento pertinente de las mismas; por otra parte, se argumentó que la escritura creativa tiene como fin esencial la comunicación; sin embargo, no se le atribuye el valor de permitir la expresión de pensamientos, ideas o emociones. Posteriormente, se afirmó que el lenguaje es un elemento fundamental para expresar las emociones y viceversa.

Para el desarrollo de la propuesta de intervención se identificaron tres fases, cada una de ellas se conecta con la escritura creativa y con alguna propuesta de la autora Emilia Ferreiro, de esta forma, en la primera fase se abordó la percepción emocional y el Principio de funcionalidad, posteriormente, se encontró la facilitación emocional y el Principio lingüístico, finalmente, se generó el trabajo en torno a la comprensión emocional y el Principio de relación.

En las diferentes fases se desarrollaron actividades tales como consignar aspectos de la clase en un diario de emociones, realizar la planificación de la escritura a partir de preguntas como “¿sobre qué tema voy a escribir en mi diario hoy?”, “¿qué personas me

gustaría que leyeran lo que voy a escribir?” y la construcción de un cuento asignando una emoción a cada personaje para que este lo represente.

Luego de la implementación de las actividades y el análisis de los resultados, la autora concluyó que sí se observan avances en la habilidad de expresar emociones tomando a la escritura creativa como medio para hacerlo, también se identificó que estas categorías se favorecen entre sí. Asimismo, en esta relación se evidenció que la expresión emocional se conecta con la sensibilidad social y se ve en la escritura su función comunicativa; al expresar sus sentires en el diario emocional o en los muros emocionales, los estudiantes reconocen sus propias emociones y las de los demás generando empatía hacia sus compañeros.

Ahora bien, la investigación desarrollada por Moreno se vincula con el proyecto *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* ya que comparte la intención de encontrar en la escritura creativa una oportunidad de expresar las emociones, lo que favorece no solo poder reconocer los sentires propios y los de los demás sino fortalecer la escritura desde la motivación de las emociones. Por tanto, se está trayendo a colación una perspectiva diferente de la escritura que se presenta como un espacio creativo de expresión, además de verse afectada positivamente por las mismas emociones; siendo esto de gran valor para soportar el objetivo principal al que apunta la investigación que se desarrolla en el presente documento.

Finalmente, cabe mencionar que las emociones que se abordaron en este trabajo fueron variadas, no se trabajaron algunas en particular, caso contrario del trabajo *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* que se enfoca únicamente en el enojo y la tristeza. También, un aspecto en el que dista la tesis de Moreno (2013) de la presente es que no se aborda la coherencia o la cohesión en busca de su fortalecimiento como proceso implícito en la construcción de textos creativos.

### **2.1.3. Nivel local**

El nivel local se compone por dos tesis, una que está relacionada con la categoría de la escritura creativa y una que coincide con la producción escrita, es decir, la escritura (coherencia y cohesión) y la escritura creativa.

Este trabajo de investigación acción con enfoque cualitativo denominado *La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita* fue desarrollado en el 2017 por Luisa Fernanda Rodríguez Sánchez para optar por el título de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo principal de esta tesis era emplear la escritura creativa en pro del desarrollo de la producción escrita de los estudiantes del grado 601 del IPN.

Para desarrollar este proyecto se determinaron seis categorías las cuales son la escritura y el acto de escribir, el texto y las propiedades textuales, producción escrita, escritura creativa, la imaginación vista desde Vygotsky y estrategias para fomentar la escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, estas categorías se relacionaron así: en primer lugar, se mencionó que el acto de escribir hace referencia al deseo de comunicar un tema específico utilizando las reglas del código escrito, esto se conectó con las propiedades textuales ya que para lograr que un escrito fuera significativo se debían seguir las reglas del código escrito. Ahora bien, la producción escrita consistió en la expresión de ideas, emociones o sentimientos. Con respecto a la escritura creativa se dijo que era una forma de divertirse y expresar libremente las ideas y sentimientos y se mencionó que este tipo de escritura no era un producto sino un proceso. En la perspectiva de Vygotsky se hizo énfasis en la importancia de incentivar al niño a expresar algo que le emocione y que entienda.

Finalmente, en las estrategias para fomentar la escritura se incluyeron actividades de la *Gramática de la fantasía* de Rodari (1983) como los binomios fantásticos, historias para jugar y confusión de cuentos.

Posterior a la implementación de las actividades de su propuesta, la autora concluyó que resultó muy provechoso apelar a la imaginación de los estudiantes para motivarlos a escribir, teniendo en cuenta que en sus cabezas surgen muchas ideas sobre un solo tema asimismo, identificó que el código escrito fue una herramienta que permitió la expresión de las emociones, sentimientos y pensamientos, finalmente el proceso de producción fue indispensable para determinar los temas de los que se iba a hablar en el escrito recordando que la escritura creativa era proceso.

En relación con la investigación *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* se evidencia que solo hay una categoría en común, la cual corresponde a la escritura creativa; no obstante, se encuentran otro tipo de similitudes. Por un lado, la autora atribuye a la escritura creativa la función de expresión ya sea de emociones, pensamientos o ideas, tal como se plantea en la tesis mencionada. Asimismo, plantea la creatividad de la escritura desde las actividades de Rodari (1983), aportando el valor dinamizador a esta habilidad; finalmente, brinda valor a la imaginación de los estudiantes en tanto esta los motiva a escribir.

El segundo trabajo de tipo investigación acción y enfoque mixto denominado *Concepción didáctica de la producción escrita mediante la escritura creativa* fue desarrollado en el 2023 por Sebastián Alberto Rodríguez Manzano para optar por el título de Licenciado de Español e Inglés en la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo de establecer cómo la didáctica de la escritura mejora habilidades y competencias escriturales a través de la escritura creativa en estudiantes del curso 706 de la institución Liceo Mercedes Nariño.

Para llevar a cabo este proyecto se determinaron dos categorías las cuales fueron producción escrita y escritura creativa además de las subcategorías de didáctica de la escritura, creatividad e imaginación.

Por una parte, se puso gran énfasis en la coherencia y la cohesión además de la preparación, estructuración y planificación del texto. Con respecto a la didáctica, se identificó la importancia del rol del maestro al dinamizar las estrategias para acercar a los estudiantes a la escritura tomando el error como una oportunidad para mejorar esta habilidad. Por otra parte, se determinó que la creatividad es un proceso de innovación y que este surge a partir de experiencias ya vividas de las cuales surgen nuevas realidades con apoyo de la imaginación. Es aquí donde la escritura creativa entró en juego siendo esta la que permitió hacer uso de la inventiva para enfrentar el proceso de textualización y, favoreció la expresión de la subjetividad del individuo quien transforma la realidad que lo rodea.

Con respecto a las actividades implementadas, se evidenció que se dio inicio al proceso brindando a los estudiantes herramientas que los conectaran con la escritura

creativa; posteriormente, se estructuró y creó un cuento creativo tomando las ideas de Cassany (1993). Luego, se realizaron diferentes sub-talleres para practicar los indicadores textuales, conectores lógicos, entre otras herramientas que apoyan el ejercicio de escritura.

Los resultados y conclusiones apuntan a que sí hubo un mejoramiento de los estudiantes en sus habilidades escriturales con respecto a la planeación textual, la cohesión y la coherencia, lo que se evidenció en la creación de diferentes textos creativos que trabajaron en grupo. La cohesión se demostró en la habilidad que desarrollaron para conectar las ideas de manera armónica y la coherencia se evidenció en el sentido global y conexión entre los párrafos del texto. En lo ateniende a la escritura creativa, se determinó que las estudiantes sí tuvieron la posibilidad de crear de manera original e innovadora con una gran motivación para compartir sus propias experiencias en los diferentes escritos.

Al comparar la tesis de Manzano (2023) con el proyecto *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* se identifica que la escritura creativa es una herramienta fundamental en la motivación de los estudiantes, ya que esta permite que su imaginación y su inventiva los impulsen a explorar diversas maneras de exteriorizar sus ideas e incluso, hablar del mundo que conocen y de las experiencias pasadas pero transformadas.

Asimismo, al aplicar diferentes estrategias en el ejercicio de escritura se evidencia que es posible la conexión entre escritura creativa, cohesión y coherencia, tal como se establece en los objetivos del proyecto *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos*. No obstante, un punto de diferencia es que el autor no abordó la expresión de las emociones utilizando la escritura creativa como medio para hacerlo, sino que esta se implementó para fortalecer únicamente los procesos escriturales de las estudiantes.

En la consulta de estos trabajos y en comparación con *Un viaje a través de la creatividad y las emociones: escribamos juntos* se identifica que sí se comparten las categorías del presente proyecto, las cuales son escritura (ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión), escritura creativa y expresión emocional. No obstante, en ninguno de los trabajos se abordan las tres categorías conjuntamente, sino que se trabaja la escritura creativa como medio para el fortalecimiento

de la escritura o, la escritura creativa como herramienta para la expresión de emociones. En el caso de este trabajo, se apunta a ambos objetivos a través de la escritura creativa, no solo procurando el mejoramiento de los componentes de la escritura atendiendo a los procesos académicos de los estudiantes, sino intentando brindarles una perspectiva funcional de esta habilidad para sus vidas, en la que puedan expresar sus emociones adecuadamente haciendo uso de su imaginación y creatividad.

## **2.2. Marco conceptual**

En este apartado se abordan las categorías conceptuales que sustentan el proyecto las cuales son: la escritura, la escritura creativa y la incidencia de este tipo de escritura en las emociones. Para poder entender los conceptos a profundidad, se realizó una consulta extensa sobre diferentes referentes teóricos que permiten abordar el concepto desde distintas perspectivas.

### **2.2.1. La escritura**

El concepto de escritura ha sido abordado desde diferentes perspectivas; es decir, diferentes autores, quienes han coincidido en su importancia y relevancia ya que está presente durante la vida escolar de los individuos, pues su función primordial es permitir que las personas comuniquen o expresen lo que piensan, lo que se sienten o las ideas que les surgen.

Uno de estos autores es Cassany quien afirma en su libro *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir* (1987) que “el escribir consiste en construir significados con palabras” (p. 5); es decir, que a través de la escritura se expresa la interpretación que se tiene del mundo, de la forma en que se piensa y se siente. Cassany (1987) también plantea que “[...] en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” (p. 10). Es decir, que es un proceso que va más allá de escribir una palabra tras otra al azar; por el contrario, este implica cumplir con diferentes aspectos para lograr un escrito adecuado.

Asimismo, Cassany (1987) sugiere que para lograr una comunicación correcta del mensaje que se pretende transmitir, es necesaria la unión de dos componentes que

permitirán la expresión escrita, los cuales son: el código escrito (el cual exige que el escritor tenga conocimientos suficientes del mismo) y la aplicación de estrategias para redactar adecuadamente. Siendo así, el código escrito trata del conocimiento que tiene el autor en torno a la gramática del idioma que emplea en sus textos, de forma que comprende y aplica la cohesión y coherencia en la construcción de sus escritos partiendo de sus saberes. Por otro lado, con este conocimiento del código, el autor puede reconocer ciertas estrategias que le favorecerán en la aplicación de dicho conocimiento, dependiendo de la situación que enfrente o de la intención comunicativa a la que apunte.

Por otra parte, siguiendo los postulados de Cassany (1987) se brinda importancia a lo que él denomina como reglas de la escritura las cuales son fundamentales para escribir adecuadamente, estas son la adecuación, la coherencia y la cohesión; dos de estas se abordaron en el presente proyecto y se definen a continuación.

#### **2.2.1.1. La coherencia**

Según Cassany (1987) “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)” (párr. 18). Para Palacios et al. (2021) la coherencia significa que se tiene “la capacidad para producir ideas y relacionarlas en un orden lógico” (p. 6). Además, Calsamiglia y Tusón (2001) argumentan que la coherencia “alude a la estabilidad y consistencia temática [...]” (p. 215). Esto se traduce en que el escritor coherente, tiene la capacidad de filtrar la información que resulta de valor para construir su texto y lo organiza de forma tal, que comunica la información acertadamente; de igual modo, logra darle un sentido global al texto.

#### **2.2.1.2. La cohesión**

Con respecto a la cohesión, Cassany (1987) sostiene que esta trata de la conexión que existe entre las frases de un texto, “los mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto” (párr. 20). Asimismo, Calsamiglia y Tusón (2001) manifiestan que “la cohesión es un concepto que se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos” (p. 215); añaden que

“funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (p. 223). A partir de estos planteamientos, se infiere que la cohesión es fundamental puesto que refleja la conexión y relación al interior de un texto; por tanto, para que haya un sentido global, debe haber un sentido entre las ideas, de allí parte la construcción adecuada de un texto.

A través de estas definiciones se hace evidente que ambos conceptos, coherencia y cohesión están fuertemente entrelazados, si no hay cohesión, consecuentemente no habrá coherencia, se complementan entre sí y por ende es fundamental que ambos elementos estén presentes en la construcción de textos.

Retomando el concepto de escritura, el Ministerio de Educación Nacional (1998) postula que la escritura trata de un proceso que es social e individual donde se da significado al mundo y se ponen en movimiento los saberes, las competencias y los intereses, además de que se encuentra influenciado por un contexto socio-cultural y pragmático que lo determina, por tanto, escribir es producir el mundo.

Esta concepción de la escritura permite ver en ella su función de comunicación y expresión, que más allá de exigir ciertos requisitos para que se desarrolle de manera adecuada, facilita que los escritores (en este caso los estudiantes) exploren diversas formas de exteriorizar lo que están pensando y sintiendo; es decir, que esta habilidad es una herramienta de expresión de las emociones lo cual posibilita dar cumplimiento a los objetivos de este proyecto que apuntan a fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura a la vez que se genera el trabajo en torno a la expresión emocional.

Por otra parte, dentro de la escritura hay un aspecto fundamental que al igual que la cohesión y la coherencia, permite que un texto sea comprensible y claro para su lector, este es la ortografía de la escritura específicamente la acentuación, los signos de puntuación y mayúsculas. Su importancia reside en que es un elemento que favorece la redacción de los textos y les atribuye claridad en el momento de la lectura. Por tanto, se abordan a continuación.

### **2.2.1.3. Acentuación**

Este concepto es importante en los procesos escriturales puesto que según Gómez (2009) la acentuación es “una necesidad para saber cómo hay que pronunciar una palabra, para distinguir en muchos casos significados y para contribuir a facilitar la comprensión rápida de lo que leemos” (p. 42), es decir, que es fundamental en la escritura porque da claridad y comprensión aportando también a la coherencia y a la cohesión textual.

#### **2.2.1.4. Signos de puntuación**

Según Roselló (2010) “son elementos que dotan de cohesión al texto, segmentando sus distintas unidades, conectando elementos o funcionando como mecanismos referenciales” (p. 29). Este autor también argumenta que los signos de puntuación son esenciales para organizar la información y guiar de manera adecuada la lectura de un texto, de modo que propicie una comprensión total de este. Por tanto, este es un requisito de suma importancia ya que permite que la escritura tenga sentido para el lector y que se generen conexiones lógicas entre las frases de un escrito.

#### **2.2.1.5. Mayúsculas**

Las letras mayúsculas son de suma importancia ya que como plantea Mojica (s.f.) “no sólo sirven para marcar visualmente las partes de un texto, sino que, [...], cumplen diversas funciones expresivas e incluso determinan el sentido que le otorgamos a múltiples palabras” (párr. 1); es decir, que cumplen un rol importante e imprescindible dentro de un texto, permitiendo identificar elementos importantes en el mismo como el inicio de oraciones, nombres propios, entre otros.

Los postulados de Cassany (1987) son de suma pertinencia para este proyecto ya que la escritura creativa es el medio que se va a utilizar para fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes desde los aprendizajes básicos, como lo son los signos de puntuación, las mayúsculas y la acentuación, hasta el nivel de la coherencia y la cohesión, que son reglas fundamentales según este autor, las cuales se pretenden aplicar para que los estudiantes aprendan a escribir de una forma adecuada a la vez que conocen la función de expresión de esta habilidad.

Del mismo modo, las ideas de Cassany (1987) apoyan que a través de la escritura siempre se busca comunicar algo y que en la expresión de las ideas se utilizan herramientas

como la expresión y la creatividad, de forma tal que esta habilidad trasciende su función y permite que los individuos vean en ella algo más que un ejercicio obligatorio de clase.

Con los fundamentos sobre este primer concepto se da paso a la categoría de escritura creativa, la cual se asume como una herramienta que cumple con el propósito de fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura así como la expresión de las emociones de enojo y tristeza, teniendo como base la concepción de Cassany (1987) quien argumenta que esta habilidad es un medio de expresión y comunicación, que se caracteriza por cumplir con unos requisitos específicos para que la producción textual pueda llegar a ser realizada de manera adecuada. Tomando esto en cuenta, las categorías de escritura creativa y emociones serán abordadas a continuación.

### **2.2.2. La escritura creativa**

Para entrar a conceptualizar la escritura creativa se hace necesario reflexionar acerca de lo que es la creatividad según diferentes posturas partiendo por Vygotsky (1999), quien propone que la actividad creadora hace referencia a cualquier actividad donde el hombre cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa que se encuentre afuera en el mundo o sea algo que se dé internamente en el pensamiento o en los sentimientos del hombre. Asimismo, este autor plantea que el cerebro no solo conserva y reproduce la experiencia, sino que también “combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior” (p. 4) surgiendo nuevas ideas e incluso, nuevas conductas.

Por otra parte, Vygotsky cita a Ribot cuando en su texto *Imaginación creadora* (1901), este autor afirma que “toda invención grande o pequeña, antes de cobrar forma ha sido producto de la imaginación, una idea formada y trazada en la mente mediante nuevas combinaciones y correlaciones” (p. 3); es decir, que cualquier creación que exista ha pasado por una serie de procesos mentales en el hombre, donde la creatividad y las ideas han sido esenciales para posibilitar su elaboración y su existencia.

En el texto *Escritura creativa aplicación de las técnicas de Gianni Rodari* (2008) Álvarez menciona que

Más que un resultado, la creatividad misma es un camino, que como escribir, como leer, se va haciendo permanentemente. Como nada es absolutamente original, la creatividad busca producir algo conjugando acciones, formulando ideas, combinando campos diversos de saber. Se vale de la asociación, la comparación, la permutación o la inferencia [...] Es casi un juego (p. 4).

Igualmente, afirma que la creatividad está implícita en los seres humanos y que está en la base de su desarrollo; esto se ve fácilmente en los niños ya que estos cuentan con una curiosidad innata que los invita constantemente a explorar el mundo y, a su vez, dar significados a las cosas que encuentran en el mismo. Siendo así, Álvarez (2008) plantea que la creatividad no es simplemente un resultado, sino que es un proceso a través del cual se genera una transformación sobre algo ya existente, además, menciona que la creatividad hace parte de los individuos ya que la curiosidad está presente en ellos y los invita y motiva a explorar el mundo desde perspectivas diferentes, creando significaciones propias.

Ahora bien, pasando al terreno de la escritura creativa se puede decir que esta se define de diferentes formas por distintas posturas. Para iniciar, Bruno, González y Fernández comentan en el libro *La escritura creativa* (2009) que es cierto que escribir exige el uso de las reglas gramaticales; sin embargo, la escritura resulta ser mucho más que eso, ya que a través de ella se puede aprender, imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención. Adicionalmente, estas autoras afirman que la escritura creativa es un instrumento que da apertura a la forma en la que se percibe y aprehende el mundo, su cultura, su sociedad, entre otros aspectos, ya que este es representado por la lengua. Asimismo, plantean que es un medio para llegar al conocimiento personal, lo que servirá consecuentemente para desarrollar el propio pensamiento.

Por su parte Cassany (1987) afirma que la función principal de este tipo de escritura es cumplir con la necesidad de inventar y crear. De igual manera, Delmiro (2006) afirma que la escritura brota como algo profundo que está próximo a la personalidad de cada sujeto. De esta forma, comenta que la actividad de escribir puede llevar a los escritores a relatar sus experiencias personales, lo que consecuentemente, puede tener un valor terapéutico.

El siguiente planteamiento fue sugerido por Alonso en el artículo *Didáctica de la escritura creativa* (2001), en el cual afirma que “la inteligencia creativa inventa posibilidades, no solo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser” (p. 8). A través de este argumento se da apertura a las posibilidades que brinda la escritura creativa en términos de la capacidad de transformar realidades al gusto de los estudiantes, planteándolas con características diferentes y creando desde su imaginación.

Además, en el artículo *El arte de la escritura como herramienta de expresión emocional* (2024) de la Revista Más Sana se menciona que la escritura creativa “ofrece una forma estructurada y artística de expresar nuestras emociones. Al crear personajes y narrativas, podemos explorar nuestros propios sentimientos y experiencias de una manera indirecta y simbólica” (párr. 8), como se hace en los cuentos y las historias.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la escritura creativa no debe prescindir de aspectos técnicos como lo son la ortografía, la coherencia y la cohesión, si bien es un tipo de escritura que permite la libre expresión y que da voz a las experiencias y sentires de los estudiantes, también representa una oportunidad de fortalecer estos elementos desde una perspectiva diferente atendiendo a los retos que los estudiantes enfrentarán en su vida académica. Tal como lo afirma Boden (1994) las restricciones a la hora de escribir no anulan el acto creativo sino que lo hacen evidente, fomentando la imaginación y la innovación dentro de los límites. Es decir que sí puede haber creatividad y aún libertad para escribir, sin dejar de lado los requisitos de esta habilidad.

Finalmente, se encuentra el autor Gianni Rodari quien hace un extensivo trabajo en torno a la escritura creativa. En su libro *La gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias* (1983) propone la teoría del «binomio fantástico» como herramienta para la práctica de la escritura creativa y afirma que, “una historia sólo puede nacer de un «binomio fantástico»” (p. 16). Esta herramienta consiste en la distancia que debe existir entre dos palabras; es decir, que pertenezcan a categorías completamente diferentes con el propósito de que la imaginación y la creatividad de los estudiantes empiecen a trabajar en función de escribir acerca de una situación (fantástica) o una historia en la que puedan relacionar estos dos conceptos.

Tomando en cuenta las diferentes definiciones de escritura creativa que se han presentado, se determina que para este proyecto son pertinentes dos. Por un lado, con Cassany (1987) se puede conectar lo que es la escritura creativa, a la que le atribuye la función de imaginar y crear, con los diferentes requisitos como la ortografía, la coherencia y la cohesión que debe cumplir un escrito para ser adecuado y comprensible, tal como se presenta en la primera categoría. Por otro lado, Delmiro (2006) quien resalta que la escritura creativa es una forma de expresión a través de la cual se pueden exteriorizar experiencias personales; esto en vista de que la escritura creativa es para este proyecto una herramienta en función de la expresión emocional.

En cuanto a Rodari (1983) se identifica que sus postulados sobre los binomios fantásticos cumplen una función esencial en este proyecto, ya que aportan el toque creativo a los ejercicios de escritura de cuentos que se pretenden realizar. Finalmente, el artículo de la Revista Más Sana (2024) revela que la escritura creativa es un medio artístico que permite la expresión de las emociones, puesto que en el ejercicio de escribir se pueden exteriorizar sentires a través de personajes y narrativas. De este modo, se encuentra la conexión entre la escritura creativa y la expresión emocional a través de personajes y eventos en los cuentos.

Ahora bien, como se pretende encontrar en la escritura una herramienta que permita exteriorizar emociones, se hace necesario abordar el concepto de emoción y determinar cuáles son las que competen a este proyecto.

### **2.2.3. Las emociones**

El concepto de las emociones toma fuerza en este proyecto debido a que se busca que a través de la escritura creativa los estudiantes logren la expresión de sus emociones, particularmente la de enojo y tristeza. Por tal motivo, se exploran diferentes posturas con el fin de entender qué son las emociones y cuál es su importancia en la vida de las personas.

Inicialmente se encuentra Damasio quien en su texto *En busca de Spinoza Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (2005) brinda una explicación de las emociones que parte de los sentimientos, de los cuales dice que son la expresión tanto de lo positivo como de lo negativo de las experiencias de los humanos. Además, los sentimientos no son simplemente algo añadido a las emociones, sino que son con frecuencia revelaciones

del estado de vida de las personas. Por otra parte, plantea que “los procesos mentales se fundamentan en la cartografía que el cerebro tiene del cuerpo, acumulaciones de pautas neurales que representan respuestas a acontecimientos que causan emociones y sentimientos” (p. 18). Por tanto, las emociones son respuestas que se generan en el cerebro de los sujetos ante estímulos, que pueden ser recuerdos, imágenes, situaciones, entre otros.

Por otra parte, para Bisquerra (2003) “las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 6), asimismo, comenta que las emociones dan un indicio de cuáles son las cosas que son realmente importantes y las que no para la vida de las personas. Es decir que las emociones son la forma de reaccionar frente a circunstancias que tienen cierto nivel de impacto en las personas. En esta misma línea se evidencia que Bisquerra (2003) propone una serie de competencias emocionales dentro de las cuales se encuentra un objetivo que es la expresión emocional; este será desarrollado a través de la escritura creativa mencionada anteriormente, abordando principalmente las emociones de enojo y tristeza y atendiendo al rol esencial que cumplen estas en los individuos.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay dos aspectos esenciales a resaltar. Primero, los planteamientos de Bisquerra (2003) son fundamentales para este proyecto, en tanto permiten entender las emociones como la reacción o la respuesta de las personas frente a situaciones que les afectan ya sea de forma positiva o negativa; es decir, que las emociones son de suma importancia porque permiten a los individuos reconocer sus experiencias y el impacto que tienen en ellos. Segundo, es importante resaltar que aunque existen diversidad de emociones, en este caso, se trabajará en torno al enojo y la tristeza, conceptos que se definirán a continuación.

#### **2.2.3.1. La tristeza**

Bisquerra (2001) afirma que la tristeza “suele desencadenarse por la pérdida irrevocable de algo que se valora como importante” (p. 124), lo cual puede producir la pérdida del interés en las actividades que solían gustar y hay una reducción de las acciones que se acostumbraban a hacer.

#### **2.2.3.2. El enojo**

Bisquerra (2001) argumenta que el enojo “se produce contra alguien que es responsable” (p. 124); es decir, alguien que afecta al individuo de alguna forma, “es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (p. 119).

Al entender lo que significan e implican estas dos emociones se hace relevante incluirlas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en este caso, en la habilidad de la escritura, por tanto, durante las actividades de la propuesta de intervención estas emociones tendrán un rol protagónico en los binomios fantásticos con el fin de que los estudiantes encuentren la conexión entre escritura creativa y expresión emocional.

Ahora bien, reconociendo que estas emociones generan reacciones complicadas en las personas, se hace más notoria la necesidad de encontrar un mecanismo de expresión de estas; como ya se ha mencionado antes, la escritura creativa se propone como la herramienta que podría permitir la exteriorización de estos sentires. Adicionalmente, se identifica que Bisquerra (2003) aborda la expresión emocional como un objetivo de las competencias emocionales que él propone. A continuación, se profundizará sobre este aspecto.

### **2.2.3.3. La expresión de las emociones**

Bisquerra (2003) propone una serie de competencias emocionales dentro de las cuales se encuentra la expresión emocional, la cual consiste en saber exteriorizar lo que se siente y se piensa de manera adecuada; siendo así, se trata de la habilidad de comprender que lo que está sucediendo internamente a nivel emocional no debe corresponder con una reacción externa; asimismo, consiste en comprender el impacto que puede generar en otros la expresión emocional si se realiza de forma impulsiva.

Este objetivo es clave para la realización de este proyecto ya que se ha reflexionado sobre lo importante que es expresar las emociones de enojo y tristeza de manera adecuada; es así que la escritura creativa como medio de expresión es una herramienta ideal para lograr este propósito; a la vez que en el ejercicio de escribir se fortalecen la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión.

### **3. Diseño metodológico**

En este apartado se abordará el paradigma, enfoque, metodología e instrumentos de recolección de información explicando su pertinencia para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

#### **3.1. Paradigma**

El paradigma que se implementa en este proyecto investigativo es el socio crítico, que según Alvarado y García (2008) trata de la autorreflexión que se genera en el transcurso de los procesos de conocimiento. Este tiene la función de producir cambios y transformaciones en determinados problemas que se generan a partir de las relaciones sociales, por tanto, su objetivo reside en que los miembros de una comunidad sean partícipes de la modificación de la dificultad identificada desde el interior. En este paradigma, la crítica social es fundamental para construir conocimientos a partir de los intereses de los individuos, los cuales surgen de sus necesidades; asimismo, los miembros del grupo desarrollan consciencia alrededor de su rol en la transformación que se busca realizar.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado y aterrizándolo a los objetivos de la presente investigación, se evidencia en los procesos escriturales de los estudiantes la necesidad de brindarles una perspectiva que dinamice esta habilidad, al punto de que ellos puedan encontrar en ella una funcionalidad para sus vidas tanto académicas como personales. Es decir, el conocimiento se encuentra en la escritura creativa que viene a tomar un rol de transformación en sus prácticas escolares y en su perspectiva encorsetada frente a esta, donde los estudiantes pueden asumirla y emplearla como un medio de expresión de las emociones de enojo y tristeza, volviendo a la función original de la escritura que es comunicar a la vez que se practican y fortalecen ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión.

Ahora bien, encontrar una herramienta que permita expresar las emociones antes de reaccionar de manera impulsiva afectando a los demás, implica consecuencias positivas en tanto se evitan dificultades entre sujetos, lo que implica la transformación de un conflicto encontrado y el desarrollo de una postura crítica frente a la escritura creativa como herramienta que trasciende su función.

### **3.2. Enfoque**

Se propone el enfoque cualitativo ya que según Hernández Sampieri (2014) este consiste en la interpretación que se realiza alrededor de los fenómenos que suceden en el contexto particular de los individuos comprendiendo los significados que estos les dan. Asimismo, se tienen en cuenta diferentes herramientas para recolectar información como lo son las observaciones, grabaciones, apuntes y otro tipo de recursos en busca de comprender los sucesos y analizarlos. Ahora bien, antes de precisar y determinar datos sobre el tema que se somete a investigación, se identifica la flexibilidad en el proceso al permitir el surgimiento de preguntas e hipótesis que van guiando el estudio de forma que la indagatoria se caracteriza por ser dinámica.

Este enfoque es pertinente para esta investigación puesto que posibilita estudiar y evaluar el objeto que se ha sometido a investigación, posibilitando cambios que puedan surgir durante el proceso apoyándose en datos y porcentajes para justificar los avances o retrocesos que surjan. En este caso, como se tiene por objetivo buscar en la escritura creativa una herramienta que permita fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura así como expresar las emociones de enojo y tristeza, se entiende que es un proceso sujeto a transformaciones y que puede variar dependiendo de la población y los diferentes aspectos que pueden influir en cada paso del proyecto, como el tiempo, la modificación de las actividades, entre otros aspectos.

### **3.3. Metodología de investigación**

Partiendo del modelo pedagógico de la pedagogía libre no directiva asumida desde el autor Carbonell (2015) (la cual será abordada más adelante), se propone la investigación acción educativa, la cual consiste en la planeación e implementación de estrategias que permitan el mejoramiento de algún aspecto de la educación o de alguna población en particular. Esta investigación fomenta el rol del profesor como investigador, debido a que es quien se encuentra dentro de las dinámicas educativas y conoce de primera mano aquellos aspectos que pueden ser mejorados, siempre apuntando al bienestar y desarrollo de los estudiantes.

Según Latorre (2007) la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. Por lo tanto, este tipo de investigación es una herramienta que brinda una apertura al cambio o a la mejora de la realidad educativa, generando beneficios tanto para los estudiantes involucrados como a los profesores que la implementan.

En el esquema de Berrocal (s.f.) (ver anexo E) se representan los pasos determinados por Colás y Buendía (1994) para desarrollar la investigación acción educativa, de forma que el primer paso trata del diagnóstico de la situación donde se determina cuál es el problema que se presenta, cuál es el origen del mismo, cuál es la posición de la población, entre otros aspectos; el segundo paso consiste en el desarrollo del plan de acción que es la forma en que se va a abordar el problema detectado en el paso anterior, este plan debe ser flexible ya que durante el proceso se pueden presentar diferentes situaciones que van a implicar cambios en el mismo; el tercer paso es el de acción, donde se pone en práctica el plan construido con la finalidad de intervenir y tratar de generar cambios en la población; finalmente, el paso de reflexión o evaluación que es donde se toma la información identificada de la intervención para analizar, interpretar y sacar conclusiones del proceso que se desarrolló con los estudiantes.

Para este proyecto se aplicaron cada uno de los pasos descritos anteriormente, de esta forma se llevó a cabo en primera instancia la aplicación de dos pruebas diagnósticas (ver anexos B y C) conformadas por ejercicios de lectura literal e inferencial, además de dos ejercicios de escritura en los cuales debían escribir un final diferente al texto asignado y posteriormente, realizar un cuento respetando la estructura del mismo, esto permitió identificar que los estudiantes presentaban dificultades mayores con la habilidad de la escritura en diferentes áreas como la falta de motivación o la falta de dominio de aspectos

técnicos. Asimismo, gracias a la información recolectada durante las observaciones se evidenció que era muy difícil para los estudiantes expresar su enojo y tristeza de manera adecuada.

Posteriormente, se determinó el plan de acción que permitió dar frente al problema identificado en el primer paso, para ello se encontró en la escritura creativa una herramienta que dinamizó las prácticas escriturales de los estudiantes y volvió a su objetivo original que es comunicar, expresar o exteriorizar ideas, logrando así brindar un espacio a la expresión de las emociones de manera distinta. Lo siguiente fue implementar este plan buscando la transformación de la perspectiva que tenían los estudiantes frente a la escritura y generar aprendizajes significativos alrededor de ella. Finalmente, se evaluó el proceso a través de tres fases para determinar las estrategias que sí funcionaron, las que no, qué aspectos de la propuesta se podían modificar y qué avances hubo.

#### **3.4. Instrumentos de recolección de información**

La recolección de información es un insumo importante en un proyecto investigativo en la medida que permite conocer a fondo la población de estudio y las dificultades que tiene esta; de este modo, el investigador puede planear las estrategias que considere adecuadas para mejorar algún aspecto particular que se haya identificado allí. Por ello la recolección de los datos está orientada a proveer un mayor entendimiento de los significados y las experiencias de las personas. No se inicia con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van alineando con los objetivos conforme avanza la investigación (Hernández Sampieri, 2014).

El primer instrumento elegido para el trabajo investigativo fue la prueba diagnóstica que según Müller et al. (2023) “es un proceso valorativo en el que la persona docente aplica técnicas e instrumentos con el propósito de recopilar información respecto de: conocimientos, estilos de aprendizaje, habilidades, intereses y actitudes, entre otras de las personas estudiantes” (p. 6); este ejercicio posibilita una aproximación a la situación del estudiante para identificar los aspectos que se pueden fortalecer, mejorar y motivar en su proceso educativo.

En este caso, la prueba diagnóstica se implementó con el objetivo de recolectar información acerca de las debilidades que presentaban los estudiantes en cuanto a las habilidades de lectura y escritura; por tanto, la prueba constaba de diferentes secciones y ejercicios que permitieron determinar el nivel con el que contaban los estudiantes y cómo se podía mejorar. Asimismo, se infiere que la prueba diagnóstica ofrece información valiosa que permite comprender la amplitud y profundidad de las necesidades de la población a la que fue aplicada; incluso, puede arrojar información diferente a la que se esperaba al momento de implementar la prueba, lo cual enriquece aún más la determinación del nivel de los estudiantes según los resultados. Así, este diagnóstico permitió identificar que los estudiantes presentaban dificultades en sus procesos escriturales como poder crear sus propias ideas, hacer uso adecuado de la ortografía, escribir coherente y cohesivamente, entre otros aspectos; por tanto, el proyecto tomó ruta en dirección al fortalecimiento y mejoramiento de esta habilidad.

Por otra parte, se hizo uso del diario de campo como instrumento de recolección de información el cual, según Bonilla y Rodríguez (1997) es un recurso que le brinda al investigador la posibilidad de consignar lo que observe en su indagación científica, ya que allí se incluye información relacionada con la realidad de la población estudiada y la forma en que esta la asume; es decir que se encuentran datos como “personas, situaciones o eventos identificados; principales temas que fueron explorados; preguntas que quedaron sin responder; formulación de nuevas hipótesis, etc.” (p. 232). Por tanto, el diario de campo fue útil en la medida que permitió llevar un registro de todas las situaciones que se presentaban en el aula de clase, también, posibilitó recolectar información ampliamente sobre cómo se desarrollaban las clases, las actividades que se realizaban allí, la forma en que la profesora de español dictaba las clases, la manera en que los estudiantes actuaban y su rol en las clases. El diario de campo permite que el investigador interprete todos estos insumos para detectar posibles dificultades o debilidades que se estén presentando en los procesos de los estudiantes y proponer estrategias en pro del mejoramiento de estos aspectos hallados.

Cabe mencionar que el ejercicio de observación que se consignó en el diario de campo puede ser de diferentes tipos. Para la presente investigación se hizo implementó la observación participante y la observación no participante.

### 3.4.1. Observación participante

Según Bonilla y Rodríguez (1997) la observación participante consiste en que “el observador puede compenetrarse totalmente hasta convertirse en un integrante del grupo estudiado” (p. 223). En el caso de esta investigación, este tipo de observación fue una herramienta que permitió comprender y experimentar de manera directa el escenario académico de los estudiantes en su aula de clase, las dificultades en cuanto a la habilidad de escritura en la clase de español, la forma en que se desarrollaban los temas, las relaciones entre ellos y con la profesora titular, permitiendo identificar las áreas que se podían someter a investigación.

### 3.4.2. Observación no participante

Según Bonilla y Rodríguez (1997) este tipo de observación es de suma importancia en el proceso de investigación debido a que “permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos” (p. 218), y a su vez, tomar nota de las dinámicas que identifica en su ambiente; es decir que adquiere el rol de espectador. Particularmente para esta investigación, la observación no participante fue un medio que permitió identificar las características de la población de estudio, a la vez que se determinaba las debilidades que tenían en algunos de sus procesos en la clase de español.

## 3.5. Categorías de Análisis

**Tabla 1**

*Matriz Categorial*

---

**Pregunta de investigación:** ¿De qué manera la escritura creativa basada en la escritura creativa fortalece los procesos escriturales y permite la expresión de las emociones de los estudiantes del curso 503 del Instituto Pedagógico Nacional?

---

**Objetivo general:** Fortalecer los procesos escriturales y permitir la expresión de las emociones a través de la escritura creativa basada en la escritura creativa en los estudiantes del curso 503 del Instituto Pedagógico Nacional.

---

**Categorías. Subcategorías.**

**Indicadores por actividad.**

---

Escritura.	<p>Ortografía:</p> <p>*Acentuación.</p> <p>*Signos de puntuación.</p> <p>*Mayúsculas.</p>	<p>*Para acentuación: El estudiante logra comprender cómo funciona la acentuación de las palabras al separarlas por sílabas, identificar la sílaba tónica y clasificar si son agudas, graves, esdrújulas o sobresdrújulas.</p> <hr/> <p>*Para signos de puntuación: El estudiante logra entender la función de los signos de puntuación y los utiliza adecuadamente.</p> <hr/> <p>*Para mayúsculas: El estudiante logra comprender en qué momentos se utilizan las mayúsculas y las usa adecuadamente</p>
Escritura creativa.	<p>*Creatividad (binomio fantástico),</p> <p>*Emociones (enojo y tristeza)</p> <p>*Coherencia.</p> <p>*Cohesión.</p>	<p>Actividad con base en el vídeo resumen de la película “Siempre a tu lado, Hachiko”:</p> <p>*El estudiante incorpora la emoción de la tristeza en el escrito del cuento y logra generar una situación alrededor de ella.</p> <p>*El estudiante logra cambiar el significado de las palabras dadas (árbol-estación de tren) dentro de su texto.</p> <hr/> <p>Actividad del párrafo:</p> <p>*Coherencia: El estudiante tiene la capacidad de producir ideas y relacionarlas en un orden lógico.</p> <p>*Cohesión: El estudiante tiene la capacidad de generar relaciones particulares y locales entre elementos lingüísticos.</p> <hr/> <p>Actividad del cuento de Blancanieves:</p> <p>*El estudiante logra incluir la emoción del enojo para darle un giro a la historia manteniendo una secuencia lógica de los hechos.</p> <p>*Al incluir la emoción del enojo, el estudiante cumple con el binomio fantástico -Blancanieves-enojo-.</p>
Emociones.	<p>*Expresión de la emoción (enojo o tristeza)</p>	<p>-El estudiante logra expresar una emoción específica, ya sea enojo o tristeza, a través de un texto creativo en el que incluye el binomio fantástico establecido.</p>

### **3.6. Consideraciones éticas**

Para el desarrollo del proyecto investigativo se tuvo en cuenta la Ley 1581 de 2012, Ley General de Protección de Datos Personales, la cual implica que se genere la autorización; es decir, que haya un “consentimiento previo, expreso e informado del titular para llevar a cabo el tratamiento de datos personales” (Ley 1581 de 2012, art. 3, lit. d); por este motivo, se envió a los padres el documento del consentimiento informado (ver anexo F) expedido por la Universidad Pedagógica Nacional. Los datos que suministraron los estudiantes se manejaron con discreción y responsabilidad.

## **4. Propuesta de intervención**

En este apartado se da a conocer el modelo pedagógico en el cual se basó la propuesta de intervención y las actividades que se planearon para ser implementadas en la población de estudio, con el fin de fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura, así como la expresión de las emociones de enojo y tristeza a través de la escritura creativa.

### **4.1. Modelo pedagógico**

El modelo pedagógico en el que se basa este proyecto de investigación es la pedagogía libre no directiva propuesta por Carbonell (2015) la cual brinda un rol protagónico al niño en sus procesos de aprendizaje, valorándolo como un ser completo capaz de tomar decisiones; es decir, que es un individuo que puede elegir su propio camino en busca de la formación de su singularidad. Asimismo, se entiende que posee una libertad la cual exige de él comprender los límites propios y los de los demás.

Este modelo es pertinente por diferentes motivos. En primer lugar, dar al estudiante la posibilidad de pensar por sí mismo y tomar sus propias decisiones en sus diferentes procesos es absolutamente importante a la hora de hablar de emociones (enojo y tristeza) y escritura, puesto que por un lado, el educando tiene la posibilidad de explorar esta habilidad desde perspectivas diferentes como la creatividad, brindando valor a lo que él pueda crear e innovar sin seguir estructuras o temas determinados, solo valiéndose de su libertad para exteriorizar lo que siente y piensa.

Por otro lado, el estudiante puede aprender a expresar sus emociones a través de la escritura creativa, lo que le permitirá conocer una nueva función de esta habilidad; esto

puede favorecer sus procesos en tanto le evita reaccionar de manera inadecuada consigo mismo y con los demás impulsado por las emociones de enojo y tristeza, con lo que se evidencia que hace uso de su libertad para expresarse sin olvidarse del respeto por la libertad de los demás.

## **4.2. Descripción de la propuesta**

En función del objetivo de determinar si la escritura creativa es una herramienta que permita el fortalecimiento de la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura y la expresión de las emociones de enojo y tristeza, se proponen una serie de actividades las cuales están apoyadas en la *Gramática de la fantasía* de Rodari (1983) y el objetivo de expresión emocional que se encuentra dentro de las competencias propuestas por Bisquerra (2003). Esta propuesta se divide en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación.

### **4.2.1. Fase de sensibilización: Inicio de un viaje creativo**

En esta primera fase se pretendió fortalecer la ortografía de la escritura (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas) de los estudiantes. Las actividades que se propusieron para este momento de la propuesta tuvieron como objetivo introducir a los estudiantes en la ortografía, mostrándoles la importancia de estos elementos para la construcción de escritos que fueran entendibles para su lector. Para esto no se modificaron los ejercicios que los estudiantes ya habían practicado en clase para apelar a sus conocimientos previos y fortalecerlos. Cabe mencionar que este aspecto de ortografía se practicó de manera implícita en las siguientes fases a través de la escritura de los cuentos, siendo estos el espacio de práctica de estos aspectos.

### **4.2.2. Fase de intervención: Expresa lo que sientes: imagina entre letras**

La segunda fase se enfocó en la creación de cuentos basados en los binomios fantásticos de Rodari (1983), los cuales estuvieron compuestos por una emoción que podía ser enojo o tristeza. Con esta actividad se trazó el objetivo de que los estudiantes pudieran incluir de manera lógica el binomio en sus escritos, haciendo uso de su imaginación a la vez que involucraban la emoción (enojo o tristeza) en la historia a través de sus personajes. Esto se relacionó con el objetivo de expresión emocional que menciona Bisquerra (2003). En esta misma fase, se realizaron talleres que permitieron la práctica de la cohesión y la

coherencia con el objetivo de seguir fortaleciéndolas ya que permiten la creación de textos con un sentido global.

#### **4.2.3. Fase de evaluación: Aventura final: Siente, imagina, crea y escribe**

Finalmente, en la tercera fase se realizó un cuento a partir de un binomio fantástico el cual debía involucrar una emoción (enojo o tristeza). Lo que se esperaba con este ejercicio era que los estudiantes hicieran uso de su imaginación para introducir este binomio dentro de su historia manteniendo la secuencia lógica de los hechos. Asimismo, se esperaba que pudieran expresar la emoción en sus cuentos y desarrollar los eventos alrededor de esta. Es importante resaltar que aunque se trabajó anteriormente, esta fase se enfocó en la expresión emocional.

Ahora bien, en la *Gramática de la fantasía* (1983), Rodari propuso una serie de actividades de las cuales se tomaron dos para el desarrollo de los cuentos desde la imaginación y la creatividad. La primera actividad trataba de utilizar las dos palabras del «binomio fantástico» desde un significado diferente, “liberadas de las cadenas verbales de que forman parte habitualmente” (p. 17) y la segunda, consistía en que se les daba a los niños una serie de palabras, a partir de las cuales tenían que inventar una historia; en su ejemplo de la Caperucita Roja, se dieron las palabras «niña», «bosque», «flores», «lobo», «abuela», más una palabra que le daría una vuelta a la historia, la cual (sugirió el autor) podía ser «helicóptero», de esta forma, el binomio estaría conformado por las palabras Caperucita Roja y helicóptero.

Los binomios fantásticos de las actividades de escritura estuvieron compuestos por una emoción, de forma que el reto para los estudiantes fue utilizar su creatividad e inventiva para incluir la expresión de la emoción (enojo o tristeza) en sus escritos.

## **5. Organización y análisis de resultados**

Para este apartado se tuvo como objetivo presentar y analizar los resultados que se obtuvieron luego de la aplicación de la propuesta pedagógica de intervención en el IPN. Las tres fases establecidas para este apartado fueron: fase de sensibilización cuyo nombre corresponde a “Inicio de un viaje creativo”, fase de intervención que se denominó “Expresa lo que sientes, imagina entre letras” y fase de evaluación que respondió al título de “Aventura final: siente, imagina, crea y escribe”. Asimismo, se tomaron en cuenta los

indicadores de la matriz de categorías planteados para cada actividad y las rúbricas construidas para revisar los cuentos.

A manera de contextualización, en la primera fase se puso el énfasis de los talleres en el aprendizaje y fortalecimiento de la ortografía de la escritura con el fin de que los estudiantes pudieran tener las herramientas suficientes para enfrentarse a una escritura creativa adecuada y comprensible tanto para ellos como para los demás. En la segunda fase se empezó la conexión de la expresión de las emociones enojo y tristeza con la escritura de cuentos a partir de los binomios fantásticos propuestos por Rodari (1983), esto en compañía de dos talleres de práctica para seguir fortaleciendo la ortografía de esta habilidad y para aprender sobre coherencia y cohesión. Finalmente, la última fase se enfocó en unir todos los elementos aprendidos en las fases anteriores, pero apuntando a la construcción de un cuento donde se evidenciara la expresión de las emociones de forma creativa.

Además de las actividades también se consideraron las evidencias consignadas en los diarios de campo y las producciones escritas de los estudiantes, las cuales fueron calificadas a través de letras (al igual que en el IPN) para obtener los porcentajes y entender desde los mismos, los avances que pudieron ocurrir desde la primera fase hasta la última. Es por esto, que se debe tener en cuenta que la nota S, corresponde a superior siendo la más alta, la A corresponde a alto siendo una buena nota, la BS hace referencia a básico siendo una nota regular y la B o BJ que significa bajo, la cual es la nota con la que se reprueba.

Para tener mayor claridad sobre este sistema de calificación, se designó para cada letra (S, A, BS, BJ o B) un porcentaje que corresponde a los aciertos de los estudiantes sobre la totalidad de los puntos de los talleres o de los criterios que debían cumplir los educandos para lograr la nota. En el caso de S (superior), se entiende que corresponde del 80% al 100% de respuestas correctas, para A (alto), del 60% al 70%, para BS (básico) del 30% al 50% y para BJ o B (bajo) del 20% al 10%.

### **5.1. Fase de sensibilización: Inicio de un viaje creativo**

En esta primera fase se determinó que el objetivo sería el trabajo alrededor de la acentuación, los signos de puntuación y las mayúsculas (ortografía), aspectos de la escritura

a través de los cuales se dio inicio al fortalecimiento de los procesos que envuelven esta habilidad.

Como se ha expuesto en otros momentos del documento, la importancia de brindar un espacio al trabajo en torno a la ortografía es que, como lo plantea Palacios en su artículo *La importancia de la ortografía en nuestro desarrollo* (2021), esta permite que un mensaje sea transmitido de manera clara no solo para otro lector sino para el mismo escritor; asimismo, se menciona que el uso adecuado de la ortografía permite plasmar las ideas de un texto de manera coherente y cohesiva además de favorecer la organización de la información para expresar lo que se piensa y lo que se siente. Es así que la escritura creativa permite el uso de la imaginación y la inventiva en el proceso de expresión de ideas y sentires, no obstante, sigue siendo escritura y, por tanto, exige de todos estos elementos para transmitirlos y que sean comprensibles, también para que se mantenga la coherencia y la cohesión en la construcción de textos.

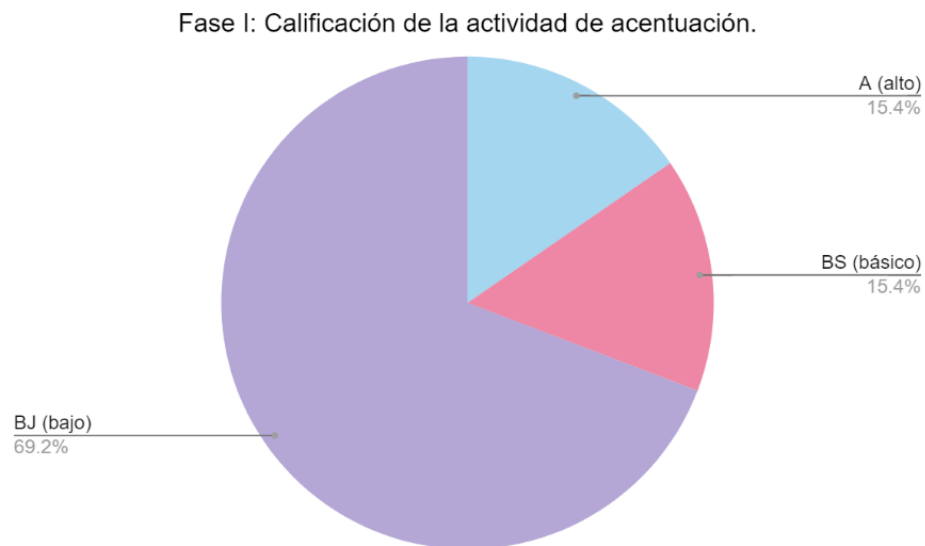
Teniendo en cuenta esto, se dedicaron tres sesiones para la explicación de la acentuación, los signos de puntuación y las mayúsculas y tres para la aplicación de los conocimientos adquiridos; es decir, en la primera sesión se abordó el tema de acentuación y en la segunda se realizó el taller de práctica sobre este tema. En la tercera se vio el tema de signos de puntuación y en la cuarta se desarrolló la actividad de aplicación. En la quinta sesión se trabajó el tema de mayúsculas y, para finalizar, se llevó a cabo un pequeño ejercicio para aplicar lo visto. Teniendo una noción de lo que se hizo en cada una de las sesiones, se inicia con la explicación detallada de lo que se realizó con cada uno de los elementos de la ortografía y de los hallazgos encontrados.

Para comenzar con la primera base la cual fue la acentuación, se realizó una explicación sobre la clasificación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, de forma tal que los estudiantes pudieran identificar cuándo poner tilde a las palabras y tener un manejo adecuado de las mismas. Asimismo, se aprendió acerca de la separación de sílabas y la identificación de la sílaba tónica (la que lleva el acento). Para este primer momento, se designó el siguiente indicador “el estudiante logra comprender cómo funciona la acentuación de las palabras al separarlas por sílabas, identificar la sílaba tónica y

clasificar si son agudas, graves, esdrújulas o sobresdrújulas”. A partir de este, surgen los siguientes resultados:

### Figura A

*Fase I: Calificación del taller de acentuación con base en el indicador “El estudiante logra comprender cómo funciona la acentuación de las palabras al separarlas por sílabas, identificar la sílaba tónica y clasificar si son agudas, graves, esdrújulas o sobresdrújulas”*



En la figura A se muestra que el 15.4% de los estudiantes obtuvo A (alto) en el taller, el 15.4% BS (básico) y el 69.2% BJ (bajo).

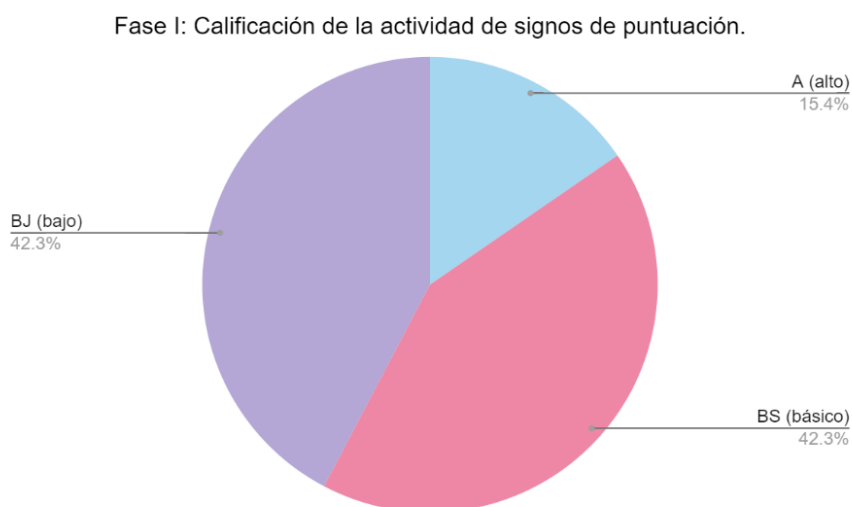
Para el segundo taller los estudiantes pudieron aprender acerca de los signos de puntuación. En esta clase se hizo entrega de una guía que contenía información sobre la función de cada uno de ellos para que los estudiantes pudieran explorar diferentes signos de puntuación que son de gran ayuda para escribir textos de forma adecuada. Esta guía fue leída durante la clase con los estudiantes de manera conjunta y, posteriormente, se llevó a cabo una explicación acompañada de ejemplos. Para este segundo momento se designó el siguiente indicador “el estudiante logra entender la función de los signos de puntuación y los utiliza adecuadamente dando cuenta de la comprensión alrededor de su función”.

Este taller estuvo compuesto por dos partes, en la primera, los estudiantes debían poner el signo de puntuación más adecuado para completar el texto y que este tuviera

sentido en su totalidad. En la segunda parte, debían completar únicamente con dos puntos o punto y coma teniendo en cuenta el contexto de las oraciones. En consideración al indicador determinado para signos de puntuación, se realizó la calificación de cada uno de los talleres de los estudiantes, obteniendo los siguientes resultados:

### Figura B

*Fase I: Calificación de la actividad de signos de puntuación con base en el indicador “El estudiante logra entender la función de los signos de puntuación y los utiliza adecuadamente”.*



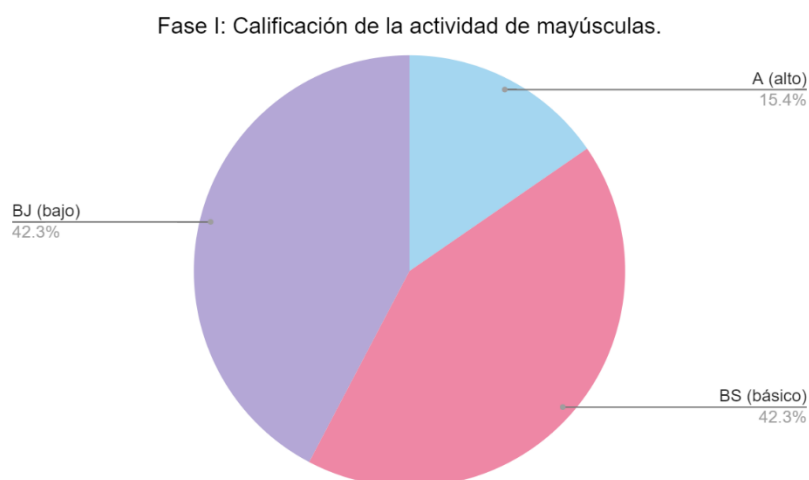
En esta figura se identifica que el 15.4% de los estudiantes obtuvo A (alto), el 42.3% BS (básico) y el 42.3% BJ (bajo). Estos porcentajes provenientes de las notas de los talleres demuestran que la mayoría de los estudiantes no lograron fortalecer el uso de los signos de puntuación.

Para terminar esta primera fase se realizó la explicación sobre las mayúsculas; para ello, se brindó información a los estudiantes acerca del uso adecuado de las mismas dependiendo de las situaciones textuales que se encontraran; por ejemplo, cuando había nombres propios, cuando se iniciaban las oraciones o los párrafos, siempre después de los puntos seguidos o aparte, entre otras. Para este taller se designó el siguiente indicador “El estudiante logra comprender en qué momentos se utilizan las mayúsculas y las usa adecuadamente”.

Este taller consistió en un pequeño dictado en el que los estudiantes debían clasificar las palabras dependiendo de si empezaban con mayúscula o no. Entre estas palabras se encontraban nombres de personas, de países, de continentes o nombres de diferentes elementos. A partir de la calificación de los diferentes talleres de uso de mayúsculas, se obtuvieron los siguientes resultados:

### Figura C

*Fase I: Calificación de la actividad de mayúsculas con base en el indicador “El estudiante logra comprender en qué momentos se utilizan las mayúsculas y las usa adecuadamente”.*



En la figura C se evidencia que los resultados obtenidos fueron: 15.4% para A (alto), 42.3% para BS (básico) y 42.3% para BJ (bajo). Estos porcentajes evidencian que la mayoría de los estudiantes no cumplieron con el indicador establecido para esta base de la escritura.

A partir de los resultados que se obtienen de las tres actividades expuestas de esta primera fase se analiza que no hubo una gran satisfacción de los indicadores puesto que los porcentajes más altos se mueven entre las calificaciones “bajo” y “básico”. Esto permite determinar que no hubo un fortalecimiento evidente en cuanto a la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), lo que puede deberse al limitado tiempo que se pudo dedicar a esta fase. No obstante, es importante aclarar que sí se ve una mejora con respecto a los resultados del diagnóstico, lo cual sugiere que si se continúa con la práctica de estos aspectos, los estudiantes llegarán a dominarlos para dar frente a sus retos académicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó abordar la ortografía de manera tácita en los ejercicios de escritura creativa de las siguientes fases, intentando fortalecerla un poco más a través de la práctica constante. Para ello se empleó la escritura de cuentos ya que como expresa Esteban (2017) “debe ser la escritura el eje dinamizador para la adquisición de las reglas ortográficas y es por eso que muchos autores son partidarios de aprender la ortografía mediante la composición de textos” (p.13). Todo esto sucedió a la vez que se buscaba la expresión de la emoción de enojo y la tristeza como procesos que pueden suceder de manera simultánea.

## **5.2. Fase de intervención: Expresa lo que sientes, imagina entre letras.**

Para esta segunda fase se continuó con la práctica de la ortografía en conjunto con el trabajo alrededor de la coherencia y la cohesión según Cassany (1987), a través de la escritura de cuentos creativos con base en los binomios fantásticos de Rodari (1983), los cuales incluyeron las emociones de tristeza y enojo buscando lograr la expresión de estas en los escritos de los estudiantes. Asimismo, se tomó apoyo de talleres y un ejercicio inicial que permitió descubrir diferentes aspectos para el desarrollo de los cuentos creativos. Estas actividades se desarrollaron en 6 sesiones.

Antes de iniciar con las actividades de Rodari (1983), se dio inicio al proceso de escritura con un ejercicio que consistió en que los estudiantes relataran un momento de sus vidas en que se hayan sentido muy tristes o enojados. Para este propósito se entregó a cada uno una hoja y se pidió que trataran de plasmar allí ese suceso completando la hoja y haciendo énfasis en la emoción. Este ejercicio tuvo como finalidad lograr que los estudiantes encontraran un punto de contacto entre escritura y emociones de manera libre y creativa, sin estructuras.

Para este ejercicio no se designó indicador y, por ende, tampoco se propició una calificación. Sin embargo, fue de suma importancia evidenciar que al momento de implementar este ejercicio en el aula de clase, la mayoría de los estudiantes no lo desarrolló como se indicó, sino que por el contrario, su reacción demostró que no era de su agrado, esto se puede ver en el diario de campo (ver anexo A) donde se consignó que al momento de comentar en el aula de qué trataría la actividad, los estudiantes tuvieron diferentes reacciones frente a la misma, algunos de sus comentarios fueron: “¿toca llenar toda la

hoja?”, “¿puedo dejar un reglón de espacio?”, “la verdad no quisiera hablar sobre eso”, “¿qué escribo si no he tenido un momento de mucha tristeza o mucho enojo?”, “no voy a escribir nada”.

De acuerdo con las evidencias y los datos consignados en el diario de campo se analizan ciertos aspectos de gran importancia. En primer lugar, se evidenció que para algunos estudiantes era más sencillo hablar acerca de sus emociones y expresarlas a través de letras plasmadas en papel como fue el caso de la estudiante 14 quien escribió “Siempre que me saco una nota baja en educación física, matemáticas, lengua castellana o del resto de materias me critican y me hacen sentir triste diciendome que uy se saco mala nota, jaja la supere, Tengo mayor calificacición sabiendo que a ellos les va peor y sin saber que me esfuerzo...” (Estudiante 14).

Sin embargo, no fue el caso general, puesto que fueron la mayoría de educandos prefirieron no hacerlo como se evidenció en el diario de campo, muchos no recordaron estos eventos relacionados ya sea con la emoción de enojo o con la de la tristeza, otros aseguraron no haberlos tenido, en ciertos casos comentaron el evento pero se limitaron a algunos renglones como el estudiante 7, cuyo escrito decía “Me enojé con esos Brasileños cuando isieron que eliminaran con robo a Colombia del mundial en el 2014” (estudiante 7) y el estudiante 21, “Un dia estaba en la ruta y estábamos jugando y una compañera me dijo q ay eres muy ojerosa ay que asco...” (estudiante 21). Es decir, hubo distintitas perspectivas frente al ejercicio pero fueron principalmente negativas.

En segundo lugar, se identificó otro aspecto que fue fundamental para el desarrollo de las actividades posteriores ya que sirvió para enrutarlas hacia otra dirección. Para ligar la escritura creativa con las emociones y a la vez fortalecer la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión de la escritura, era necesario que los estudiantes tuvieran un estímulo para que pudiera surgir en ellos la misma emoción de forma homogénea y pudieran escribir acerca de ello. Así lo afirma Andrade en su artículo *Percepción emocional: sociología neurociencia afectiva* (2021) al decir que el estado emocional se manifiesta cuando la persona ha recibido un estímulo externo (párr. 20); es decir que, si no hay estímulo, no hay emoción.

Consecuentemente, es difícil para los estudiantes escribir sobre emoción cuando es algo que no están sintiendo. Por tal motivo, se determinó que para las siguientes sesiones era necesario generar en los estudiantes la emoción (enojo o tristeza) a través de estímulos para desarrollar los cuentos creativos de una mejor manera teniendo en cuenta sus contextos e identificando temas o situaciones que no fueran ajenos a su realidad; por ejemplo, vídeos sobre animales, cuentos conocidos, entre otros.

Posterior a este ejercicio, se inició con el desarrollo del primer cuento tomando en cuenta lo descubierto en el ejercicio anterior, así, este se desarrolló a partir de un video resumen de la película *Siempre a tu lado, Hachiko*, que trataba de un hombre que adoptó un perrito llamado Hachiko que solía acompañarlo hasta la estación del tren cada día que él iba a trabajar y lo esperaba allí hasta que volvía del trabajo; un día, el protagonista no volvió más porque falleció, Hachiko decidió esperarlo en la estación hasta el último día de su vida.

El ejercicio consistió en escribir un cuento partiendo de la planificación del texto, respondiendo a preguntas como: “¿cuál es el tema?”, “¿en qué lugares se desarrolla la trama?”, “¿cuáles son los personajes?” como se observa en la figura K (ver anexo H).

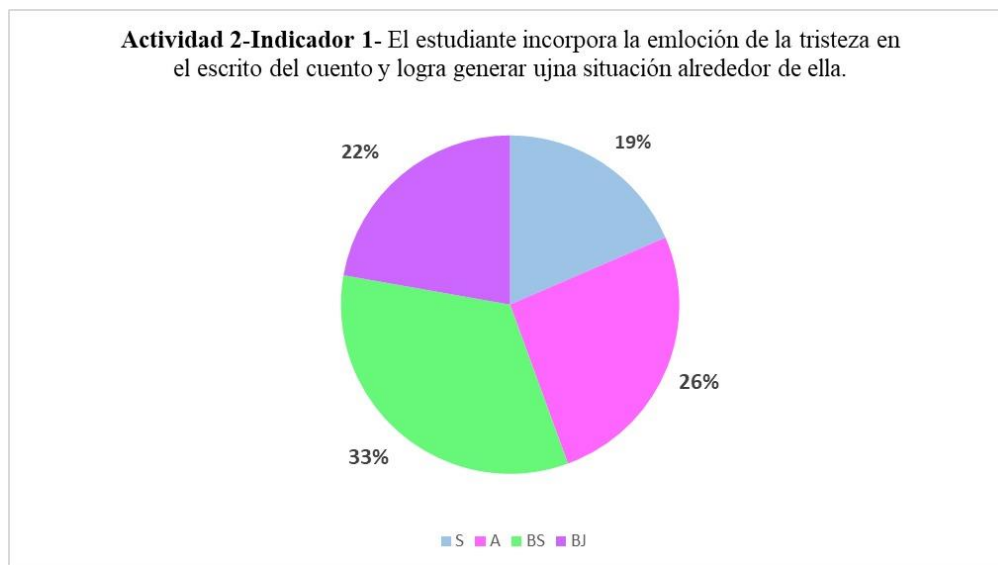
Luego, se indicó a los estudiantes que se inspiraran en el vídeo para escribir un cuento que incluyera la emoción de la tristeza; el toque creativo se encontraba en el binomio fantástico compuesto por las palabras estación de tren y árbol; donde, como propone Rodari (1983) debían usar las palabras “liberadas de las cadenas verbales de que forman parte habitualmente” (p. 17).

Para el desarrollo del escrito se entregó a los estudiantes una hoja que tenía la estructura del cuento; es decir que allí se identificaba fácilmente el inicio, el nudo y el desenlace. Los indicadores que se determinaron para esta actividad fueron: “El estudiante incorpora la emoción de la tristeza en el escrito del cuento” y “el estudiante logra cambiar el significado de las palabras dadas (árbol-estación de tren) dentro de su texto”. Para cada indicador se creó una rúbrica que permitió asignar la nota al cuento de cada estudiante (ver anexos N y O).

En la siguiente figura se pueden identificar los resultados con respecto al primer indicador para esta actividad tomando en cuenta los aspectos de la rúbrica (ver anexo N).

### Figura D

*Calificación de la actividad con base en el vídeo resumen de la película “Siempre a tu lado, Hachiko” con respecto al primer indicador.*

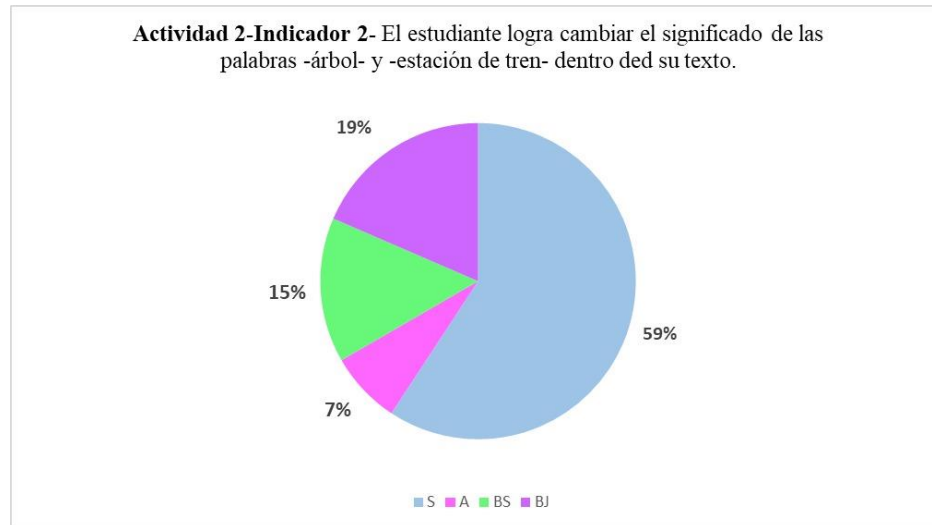


Como se evidencia en la figura D, los porcentajes que se obtuvieron a partir de la calificación del primer indicador fueron para S (superior) 19%, para A (alto) 26%, BS (básico) 33% y BJ (bajo) 22%.

A continuación, se presenta la figura que contiene los resultados con respecto al segundo indicador teniendo en cuenta los aspectos de la rúbrica (ver anexo O).

### Figura E

*Calificación de la actividad con base en el vídeo resumen de la película “Siempre a tu lado, Hachiko” con respecto al segundo indicador.*



Para este indicador los porcentajes de las notas fueron para S (superior) 59%, A (alto) 7%, BS (básico) 15% y BJ (bajo) 19%.

Considerando las evidencias y los porcentajes obtenidos de la calificación de la actividad con respecto al primer indicador se identifica que la mayoría de estudiantes obtuvo BS (básico); esto podría significar que para la mayoría fue un gran desafío no solo poder incluir la emoción de la tristeza, la cual se produjo a partir del estímulo del vídeo del perrito, sino darle un sentido al mencionarla en sus textos; por tanto, se evidenciaron dos casos mayoritariamente: por un lado, estaban los estudiantes que mencionaban la emoción pero no la conectaban adecuadamente con el resto de la historia, por el otro, estaban los que simplemente no la mencionaban como el caso del estudiante 11 quien escribió sobre un gato pero nunca mencionó la emoción de la tristeza “Había una vez un gato llamado michifu que vivía en una estación de tren [...] Cuando amanece, Michifu va rapido a su casa a esconderse de los humanos y del rio” (Estudiante 11).

Otro caso similar fue el del estudiante 3 quien escribió “todo comienza con una niña que le hacen bullyng en el colegio porque era muy fea. La niña siempre le decia a la mama que siempre la trataban mal en el colegio y siempre la mama no le daba importancia ...” así continúa un par de renglones más sin mencionar la emoción de tristeza (Estudiante 3).

Esta dificultad para cumplir el indicador está ligada con un aspecto que se ha mencionado anteriormente, el cual se puede apreciar en el diario de campo y trata de la forma tradicional en que se ha abordado la habilidad de la escritura en las clases de español.

Allí se evidencia que la escritura no es un espacio de expresión, sino que se ajusta a ciertas estructuras determinadas; es decir, que los estudiantes no conocen una perspectiva diferente frente a esta habilidad, la escritura no está siendo una herramienta que como Barajas (2016) afirma “ayuda a que el niño exprese sus emociones, temores, esperanzas, descubrimientos, pensamientos y secretos” (p. 12), por tanto, es algo nuevo para ellos el poder expresar la tristeza en este cuento y desarrollarlo en torno a esta emoción.

Sin embargo, el propósito es que a través de las actividades planteadas por Rodari (1983) se continúe el trabajo alrededor de la escritura como un escenario agradable y distinto en que los estudiantes puedan dar rienda suelta a su creatividad a la vez que expresan la emoción que les suscitan los estímulos, buscando que sea un aspecto que puedan desarrollar en sus historias.

En lo concerniente al segundo indicador, se determina que la mayoría de los estudiantes obtuvo la nota S (superior), lo que se traduce en que los estudiantes no solo lograron dar un significado diferente a las palabras “estación de tren” y “árbol”, sino que además lograron introducirlas en sus textos dándoles sentido dentro del mismo; es decir, que hubo coherencia y cohesión para mantener el sentido global de la historia aun cuando añadieron estas palabras. Esto se puede ver reflejado en los siguientes fragmentos que fueron escritos por los estudiantes. Por un lado, el estudiante 1 designó para el concepto “árbol” el significado de “solo” y para “estación de tren” decidió que sería “Tom” para escribir “Tommy estaba -árbol- sin estar en casa y con mucho frío [...] Tommy conoció a un amigo perruno llamado -estación de tren- que estaba tirado en calle [...] Pero -estación de tren- se siente triste porque no tiene dueño ni familia...” (Estudiante 1).

Otro producto de esta segunda actividad fue el del estudiante 9 quien cruzó los significados de las palabras de forma que “árbol” significaría “estación de tren” y “estación de tren” significaría “árbol”. A partir de esto, escribió lo siguiente “la mamá se quedó con el perrito, un mes despues lo llevo al beterinario y dijeron que tenia una enfermedad porque lo abia atropellado en una -árbol- entonces mientras que estaban hablando el perrito salió corriendo hacia una estación de tren y se escondio detrás...” (Estudiante 9).

Lo anterior demuestra que los estudiantes tuvieron que valerse de su creatividad e inventiva no solo para asignar nuevos significados a las palabras, sino para incluirlas en sus

cuentos brindándoles un sentido completamente nuevo y distinto de la historia original del perro Hachiko; tal como expresa Rodari (1983) “la imaginación ha sido el instrumento, pero ha sido toda la personalidad del niño la que ha realizado el acto creativo” (p. 112), en estos pequeños avances se va cambiando el panorama frente a esta habilidad y se va encontrando en ella una oportunidad de expresión.

Por otra parte, este ejercicio reveló que la planificación del texto ayudó a los estudiantes con la coherencia y la cohesión de este. En los cuentos de los estudiantes se pudo evidenciar que al responder las preguntas relacionadas con el tema del cuento, los personajes, los lugares y demás, ellos tenían una ruta que seguir y se podían mantener en una misma línea. En su artículo *Planificar la estructura* (s.f.), Rojas señala que planificar un texto trata de “seleccionar las ideas que tienes y ordenarlas en función de la estructura del texto que debes escribir, pensando también en los propósitos comunicativos de tu escrito” (p. 1), es decir, que cuando se determinan estos aspectos, los estudiantes pueden construir textos que mantienen un mismo tema y que tienen sentido en su totalidad alineándose con las primeras ideas que establecieron en la planificación.

Finalmente, como se puede apreciar en los productos de los estudiantes, aún se identifican diferentes errores de ortografía lo cual permite deducir que sigue siendo un aspecto de la escritura que se debe seguir fortaleciendo a través de la práctica. Asimismo, es importante mencionar que a pesar de estos errores que en algunos casos dificultan entender frases completas en los textos de los educandos, ellos logran incluir el binomio fantástico en sus historias generando significados lógicos dentro de sus textos.

En la tercera actividad de esta fase se buscó generar una conexión entre las temáticas del Plan de Estudios del curso con las actividades de la propuesta de intervención. El tema que se estaba abordando era el párrafo y se tomó provecho de este para empezar a trabajar en el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión además de continuar el trabajo en torno a la expresión de las emociones (enojo y tristeza). No obstante, es importante mencionar que el foco de este taller se situó en el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión, no en la expresión de las emociones. Sin embargo, como se observará más adelante, en la actividad se incluyeron ejercicios que están ligados con las emociones de enojo y tristeza para mantener el contacto con esta categoría.

Esta actividad constaba de cuatro puntos; el primero consistía en organizar una serie de oraciones para lograr formar un texto con sentido, de esta forma los estudiantes podían empezar a practicar la coherencia y la cohesión. Posteriormente, iban a encontrar una hamburguesa cuyos ingredientes explicaban las partes que componen un párrafo, es decir, idea principal, ideas secundarias y conclusión; esto para leer un breve texto sobre lo que eran las emociones, identificar en él cada una de estas partes y plasmarlas en una nueva hamburguesa que estaba vacía. Para el siguiente punto se mostraron unos vídeos que explicaban información acerca del enojo y la tristeza; a partir de estos, los estudiantes tenían que escribir un párrafo para cada emoción donde las definieran teniendo en cuenta la estructura de la hamburguesa.

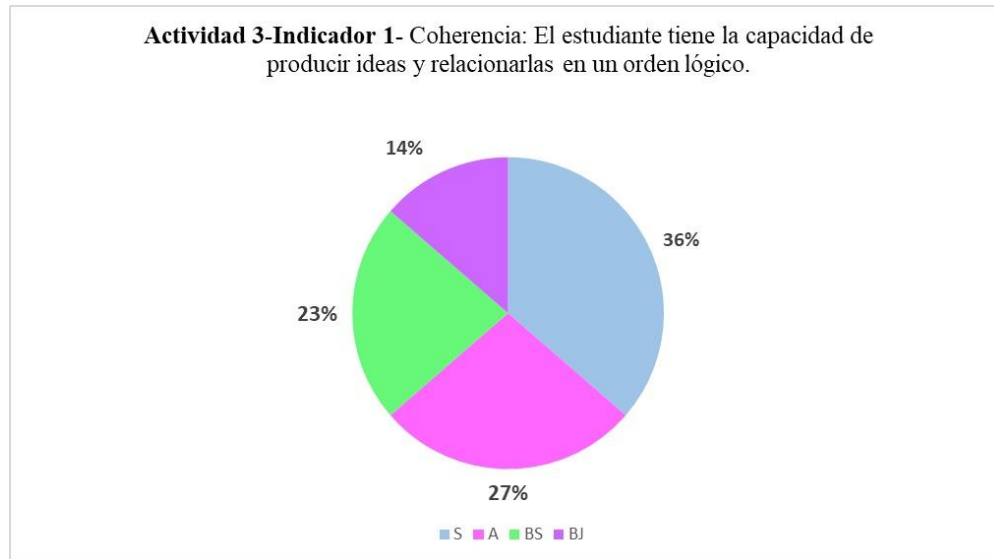
Teniendo en cuenta lo anterior, los indicadores que se designaron para esta actividad son: para coherencia “El estudiante tiene la capacidad de producir ideas y relacionarlas en un orden lógico” y para cohesión “el estudiante tiene la capacidad de generar relaciones particulares y locales entre elementos lingüísticos”. Cabe mencionar que en estos indicadores se encuentran implícitos algunos ítems descritos por Cassany (1993) en su libro *Reparar la escritura* (1993) para las dos reglas de la escritura. En el caso de la cohesión los ítems fueron "puntuación (signos, mayúsculas...)", "nexos (marcadores textuales, conjunciones...)", y "otros (verbos, orden de los elementos en la frase...)" para evaluar la cohesión; mientras que para la coherencia se consideran aspectos como "selección de la información (ideas claras y relevantes)", "progresión de la información (orden lógico, tema...)" y "estructura del párrafo" (p.3).

Ahora bien, teniendo en cuenta los indicadores y los ítems se realizó la calificación de cada uno de los ejercicios con base en los diferentes párrafos escritos por los estudiantes sobre las emociones de enojo y tristeza, obteniendo los porcentajes que se muestran en las siguientes figuras.

En la figura F que se presenta a continuación, se encuentran los resultados que surgen a partir del primer indicador que está relacionado con la regla de la coherencia.

### **Figura F**

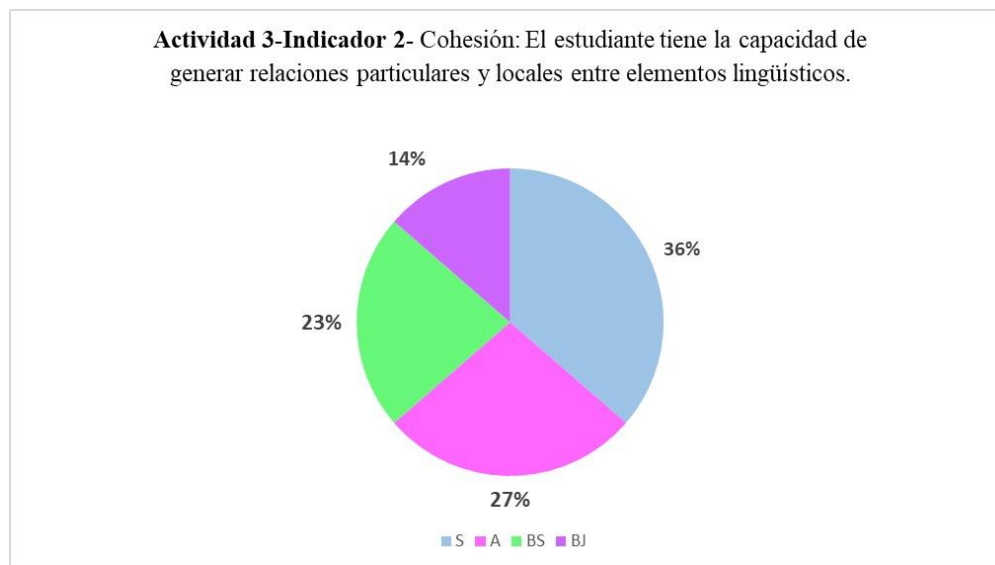
*Calificación de la actividad de párrafo con base en el indicador “Coherencia: El estudiante tiene la capacidad de producir ideas y relacionarlas en un orden lógico”.*



En la figura G se pueden evidenciar los porcentajes que se obtuvieron con respecto al segundo indicador el cual corresponde a la regla de la cohesión.

### **Figura G**

*Calificación de la actividad de párrafo con base en el indicador “Cohesión: El estudiante tiene la capacidad de generar relaciones particulares y locales entre elementos lingüísticos”.*



Al observar las figuras F y G se identifica que los porcentajes tanto para el indicador “Coherencia: El estudiante tiene la capacidad de producir ideas y relacionarlas en un orden lógico” como para el indicador “Cohesión: El estudiante tiene la capacidad de generar relaciones particulares y locales entre elementos lingüísticos” son los mismos de tal forma que se distribuyen así: para S (superior) 36%, para A (alto) 27%, BS (básico) 23% y BJ (bajo) 14%.

A partir de estos porcentajes se evidencia que la mayoría de los estudiantes obtuvieron las calificaciones S (superior) y A (alto). Estos resultados indican que se logró satisfacer los indicadores relacionados con el uso de la coherencia y la cohesión, en el ejercicio de escribir párrafos sobre las emociones de enojo y tristeza.

Esto se puede apreciar en algunos párrafos escritos por los estudiantes como, por ejemplo, el estudiante 1 que escribió “La tristeza es algo muy importante para expresarse como estas. La tristeza es una emoción negativa, estar triste está bien porque expresas lo que sientes en ese momento [...] puedes estar triste porque se te va un familiar por mucho tiempo, también puede ser porque te molesta...” (Estudiante 1). También, se encuentra el caso del estudiante 14 quien escribió “la rabia también conocida como ira es un sentimiento atraído cuando no nos permiten hacer algo como jugar o ver televisión este sentimiento algunas veces puede ser un poco fuerte pero se debe aprender a controlar con varias técnicas” (Estudiante 14).

Los textos de los estudiantes y los resultados positivos con respecto a los indicadores para la coherencia y la cohesión se deben a la práctica constante de las mismas, ya que en la descripción de la actividad se puede evidenciar cómo los estudiantes tuvieron diferentes oportunidades para escribir párrafos en los que debían conectar ideas y direccionar los textos en un mismo sentido. Como afirma Cassany (1993) y como ya se ha expuesto anteriormente, “la práctica y el hábito ayudan a familiarizarse con la técnica y a rentabilizarla al máximo” (p. 30). A partir de estas afirmaciones se sigue evidenciando la importancia de la práctica en el proceso de fortalecimiento de la ortografía (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), la coherencia y la cohesión que exige la habilidad de la escritura y la escritura creativa.

Asimismo, este taller permitió que los estudiantes tuvieran la posibilidad de conocer más a fondo la forma en que podían construir textos que tuvieran sentido, que trataran de un mismo tema, y, retomando las ideas de Cassany (1987), textos en los que logran organizar “la estructura comunicativa de una manera determinada” (párr. 27) y “asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás” (párr. 34), con el propósito de aplicar estos conocimientos en los siguientes ejercicios de escritura de cuentos.

Ahora bien, aunque los estudiantes presentan dificultades con la ortografía y se sigue apuntando al fortalecimiento de esta, se puede ver que ellos intentan conectar sus ideas de alguna forma y mantener las ideas del párrafo sobre las emociones. Es decir que a pesar de estos errores, ellos encuentran otros mecanismos que les permiten mantener la coherencia y la cohesión; sin embargo, se sigue apuntando a la práctica de la ortografía para garantizar estos aspectos en la escritura ya que hay una fuerte conexión entre coherencia, cohesión y ortografía.

Adicionalmente, se aplicó también un taller de escritura en el que se retomó un poco todo lo visto en la primera fase con respecto a la ortografía de esta habilidad (acentuación, signos de puntuación y mayúsculas), con el propósito de seguir practicando para realizar el ejercicio de escritura de una mejor manera. Este taller estaba compuesto por dos ejercicios de acentuación, el primero un dictado de diferentes palabras que debían ser clasificadas en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, y el segundo, un ejercicio igual al realizado en la primera fase sobre clasificar las palabras en una tabla; luego, se encontraban los

ejercicios relacionados con los signos de puntuación en los que debían ubicar y elegir el signo que correspondiera según el contenido del texto, además de escribir en qué se diferenciaba una misma oración pero con la coma ubicada en una posición diferente. Finalmente, para reforzar el tema de la escritura de párrafos se pidió a los estudiantes escribir uno en el que le contaran a otra persona lo que era la emoción de enojo o tristeza, qué situaciones podían causarla y cómo podían regularla.

De esta forma, habiendo generado el espacio de práctica, se abordó la quinta actividad de la segunda fase que consistió al igual que la segunda, en la escritura creativa de un cuento. Este ejercicio se tomó como la última oportunidad de práctica antes de la evaluación que era la etapa final. Para ello se incluyó una de las propuestas de Rodari (1983) que consistió en tomar un cuento ya conocido por los estudiantes, formar una cadena de palabras que estén presentes en el texto y darle un giro inesperado a través de la inclusión de una palabra completamente diferente.

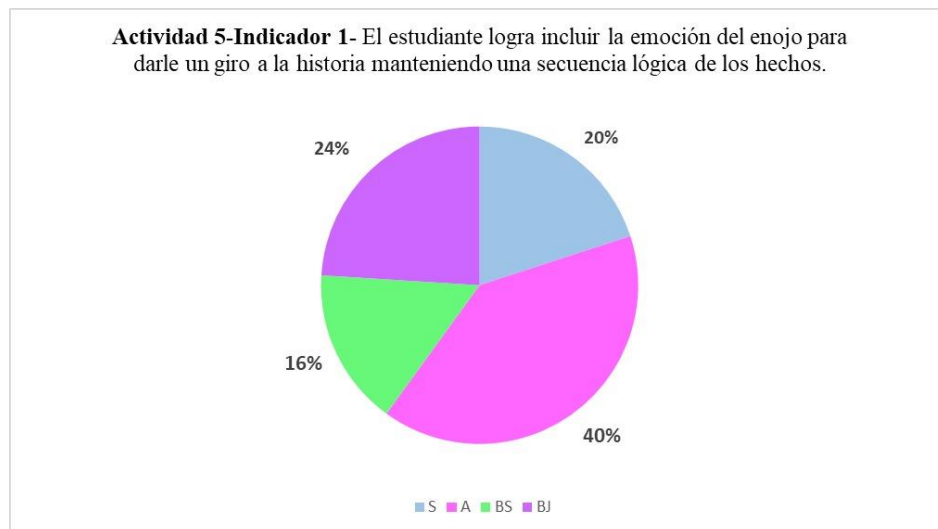
Para saber que el cuento sí era conocido por los estudiantes, se realizó la selección de algunos cuentos clásicos y se solicitó que levantaran la mano en caso de que sí lo conocieran, todos la levantaron cuando se mencionó Blancanieves (ver anexo A). Luego de determinar esto, se realizó la lectura del cuento antes del ejercicio de escritura para que los estudiantes pudieran recordar todos los detalles y tenerlos presentes a la hora de reescribir la historia. Posteriormente, se creó una cadena de palabras que tuvieran que ver con la historia tal como lo sugiere Rodari (1983), la cual fue: Blancanieves, manzana, enanitos, anciana y espejito; a esta cadena se agregó la palabra “enojo” con la cual los estudiantes debían darle una trama diferente e inesperada a la historia, allí se formaba el binomio fantástico de «Blancanieves-enojo». Ya teniendo presente la palabra nueva, se procedió con la escritura realizando inicialmente la planificación del texto (ver anexo H) y manejando la estructura de inicio, nudo y desenlace.

Para esta actividad se designaron los siguientes indicadores: “el estudiante logra incluir la emoción del enojo para darle un giro a la historia manteniendo una secuencia lógica de los hechos” y “al incluir la emoción del enojo, el estudiante cumple con el binomio fantástico -Blancanieves-enojo-”. Para cada indicador se diseñó una rúbrica (ver anexos P y Q) que permitiera calificar los cuentos de los estudiantes.

La figura H que se presenta a continuación, refleja los resultados de los estudiantes con respecto al primer indicador.

### Figura H

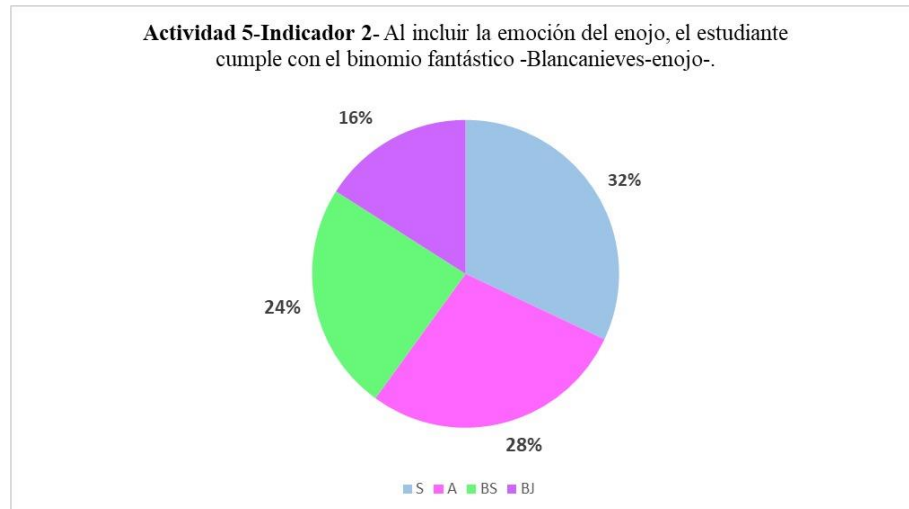
*Calificación de la actividad del cuento de Blancanieves y el enojo con base en el indicador “El estudiante logra incluir la emoción del enojo para darle un giro a la historia manteniendo una secuencia lógica de los hechos”.*



La figura I presenta los resultados a partir de la revisión de los cuentos con respecto al segundo indicador.

### Figura I

*Calificación de la actividad del cuento de Blancanieves y el enojo con base en el indicador “Al incluir la emoción del enojo, el estudiante cumple con el binomio fantástico - Blancanieves-enojo-”.*



La figura H muestra que el 20% obtuvo S (superior), el 40% A (alto), el 16% BS (básico) y el 24% BJ (bajo). Por otra parte, la figura I muestra que el 32% obtuvo S (superior), el 28% A (alto), el 24% BS (básico) y el 16% BJ (bajo). Estos porcentajes demuestran una gran satisfacción de los indicadores.

Estos resultados se reflejan en los productos de los educandos, de forma que a continuación se adjuntan algunos fragmentos de estos escritos.

Para este ejercicio, el estudiante 1 escribió “Blancanieves salió al bosque a buscar manzanas, cuando volvió el rey Camilo la regañó porque había salido sin permiso y se enojó el rey castigandola con que este en la habitación y que no salga del castillo por 5 días, Blancanieves se enojó tanto que le gritó a su papá...” (Estudiante 1). Otro ejemplo, es del estudiante 18 quien escribió “...el espejito le dijo que Blancanieves era la más bella de todas y además porque era muy amable. La madrastra muy enojada le dice que baya con ella al bosque y que los animales se encarguen de ella [...] Blancanieves enojada de que su madrastra le tubiera envidia busca una manzana...” (Estudiante 18). Finalmente, el estudiante 20 escribió “uno enanitos le desorganizaron toda, toda, toda, todita la casa Blancanieves al ver eso le llamo a una bruja anciana y hizo el hechizo la bruja dijo sus palabras mágicas y no los pudo desaparecer la bruja enojada cogió a los enanitos y los llevó a un cuarto de fuego...” (Estudiante 20)

Partiendo de estas evidencias y tomando el primer indicador, el cual exigía de los estudiantes coherencia y cohesión para poder incluir la emoción del enojo y darle un

contexto y un sentido en la historia, se ve lo valioso y pertinente que fue poder tener diferentes espacios de práctica de escritura en que los estudiantes pudieron reforzar la coherencia y la cohesión de esta habilidad, además de generar conexiones entre la escritura, la escritura creativa y las emociones de enojo y tristeza al conocer más sobre estas. Consecuentemente, la afirmación de Cassany (1987) acerca de que “el escribir consiste en construir significados” (p. 6) se retoma para explicar que para los estudiantes fue posible generar estas conexiones dentro del texto y formar una historia que tuviera sentido, que mantuviera la secuencia lógica de los hechos y que incluyera los elementos solicitados a partir del fortalecimiento de la coherencia y la cohesión en los momentos anteriores de la propuesta.

Asimismo, los resultados reflejan que los estudiantes pudieron expresar la emoción del enojo a través de los personajes y los hechos que se iban desarrollando en sus historias, ya que la mayoría no solo incluyó la emoción en sus escritos, sino que desarrolló toda una trama que explicaba por qué razón se estaba generando este sentir en los personajes y se evidenciaba una conexión entre todos los elementos del cuento. Para lograrlo tuvieron que hacer uso de su creatividad e imaginación, herramientas que les permitieron encontrar la forma más adecuada de incluir el enojo en sus historias sin perder la secuencialidad de los hechos, de igual forma, la cohesión y la coherencia facilitaron la integración de todos los elementos del texto hasta crear una historia a partir de una ya conocida, pero que ahora había tomado una dirección completamente diferente.

Respecto al segundo indicador que se enfoca en la escritura creativa a través del binomio fantástico, se evidencia que se mantienen unos resultados muy positivos. Es aquí donde se identifican dos razones que funcionaron en pro de la satisfacción de este. Por un lado, se encuentra el factor de la motivación de los estudiantes quienes mostraron una actitud diferente en comparación con el primer ejercicio de esta fase, ellos se notaban más interesados, realizaban más preguntas y se acercaban para comentar las diferentes ideas que les habían surgido para incluir este binomio en su cuento.

Lo anterior se puede ver en el diario de campo (anexo A) donde se registraron algunas preguntas y comentarios de los educandos frente a la actividad como los siguientes: “profe, ¿qué te parece si digo que Blancanieves era rebelde y su papá la castigaba, la

encerraba en su habitación y ella se enojaba muchísimo?”, “profe, ya tengo una idea, voy a escribir que Blancanieves tenía una madrastra terrible”, “¿podemos escribir cualquier cosa que se nos ocurra?”, “yo conozco ese cuento, me gusta mucho, ya sé qué puedo hacer”. Tal como se menciona en el artículo *Relación entre la motivación y la escritura* el objetivo debe residir en que el aprendizaje de los estudiantes se base en su interés al proponer actividades que sean tanto atractivas como significativas para ellos; a partir de esto, se puede generar una motivación distinta, ya que si algo capta la atención de los estudiantes y produce en ellos ese interés, estarán más dispuestos a realizar los ejercicios para satisfacer su curiosidad e imaginación (Fuertes y Sánchez, 2006).

Consecuentemente, esta actividad produjo ese interés y motivación en los estudiantes para realizar este ejercicio desde una perspectiva creativa que les permitiera explorar otros hechos en una historia que ya conocían. Ahora bien, la segunda razón se encuentra ampliamente ligada con la primera, pues Rodari (1983) plantea que hay una técnica en que los niños practican la escritura desde la perspectiva de juego, es decir, “el uso de las palabras, justamente, como elementos de juego, como juguetes. Tenemos así una motivación psicológica” (p. 40). Esta motivación surge de ver la escritura desde la creatividad y la imaginación, al permitir depositar allí no solo las ideas que surgen en la mente de los estudiantes sino la forma en que pueden hablar de las emociones de enojo y tristeza acudiendo a estas mismas herramientas (imaginación y creatividad), logrando así la inclusión del binomio fantástico en la construcción de sus cuentos y hablando del enojo a través de sus personajes y eventos.

En el caso de esta actividad, se siguen presentando errores de ortografía los cuales no obstaculizaron los procesos de los estudiantes al cumplir con el objetivo de integrar la emoción del enojo en sus historias y el de incluir el binomio fantástico; sin embargo, sí se presentan dificultades al momento de leer los cuentos porque hay ocasiones en que no se entiende cuál es la palabra que quieren utilizar o cómo están conectando algunas ideas.

### **5.3. Fase de evaluación: Aventura final: siente, imagina, crea y escribe**

En esta última fase de evaluación se tenía el objetivo de realizar un cuento final en que se trabajaran todos los aspectos abordados en las fases anteriores; es decir, la creatividad, la expresión de una emoción (enojo o tristeza), la coherencia y la cohesión para

incluir los binomios fantásticos y la práctica de la ortografía. Sin embargo, cabe resaltar que el foco principal era todo lo relacionado con la categoría de las emociones, que como se mencionó anteriormente, se tomaron en cuenta los planteamientos de Bisquerra (2003) referentes a la expresión de las emociones.

Tomando en cuenta lo anterior, para esta actividad se dedicó únicamente una sesión en la que los estudiantes tuvieron la misión de elaborar un cuento, teniendo presente que ya estaban familiarizados con la dinámica desde la fase anterior donde tuvieron diferentes escenarios para practicar. Con el objetivo de desarrollarlo, se partió por la lectura del texto llamado *El perro y su reflejo* (s.f.), del cual debían inspirarse para escribir el suyo. Posterior a la lectura, debían elegir entre la emoción de enojo y tristeza dependiendo de lo que les había suscitado el cuento, con el objetivo de definir este aspecto e ir pensando cómo podían desarrollarlo en su historia.

Antes de proceder con la escritura del texto, los estudiantes debían realizar la planificación del mismo respondiendo a los interrogantes de cuál era el tema del texto, qué personajes tendría, el lugar donde ocurriría la historia y cuál sería el conflicto, ejercicio que se realizó con los dos cuentos anteriores (ver anexo H). Ya con estas respuestas determinadas, podían iniciar con el proceso de escritura.

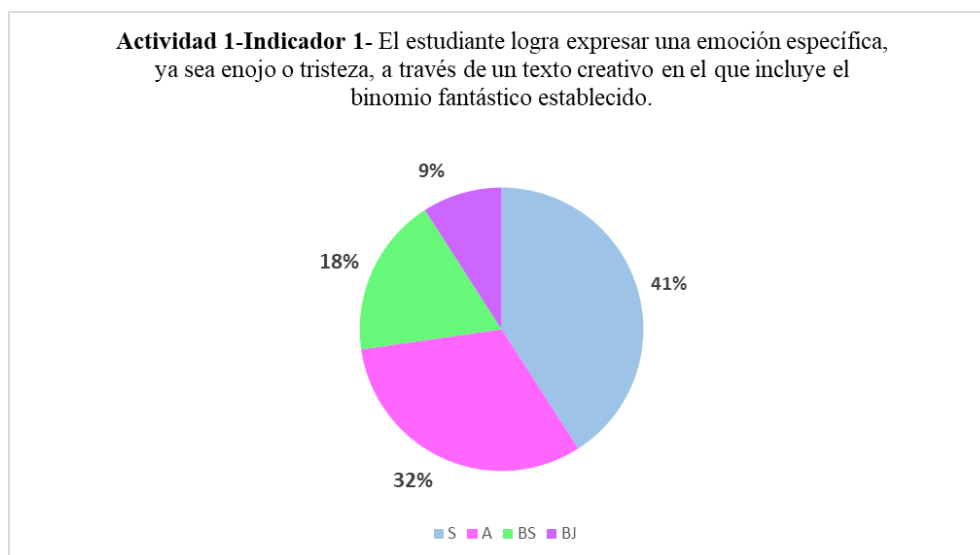
Adicionalmente, se retomó la actividad propuesta por Rodari (1983) relacionada con la cadena de palabras a la que se le agregaba una nueva para darle un giro a la historia, esto por motivo de que los estudiantes ya conocían este tipo de ejercicio y había tenido un impacto positivo en ellos. De modo que la lista de palabras fue perro, orgulloso, creído, animales de la granja y agua; a esta se le agregó enojo/tristeza (los estudiantes eligieron una de las dos dependiendo de sus ideas para escribir el cuento), formando el binomio fantástico «perro-enojo/tristeza».

El indicador que se designó para esta actividad fue “el estudiante logra expresar una emoción específica, ya sea enojo o tristeza, a través de un texto creativo en el que incluye el binomio fantástico establecido”. Para realizar la evaluación de cada cuento se tomó apoyo de una rúbrica (ver anexo R) que permitió calificar los cuentos de los estudiantes y donde se desglosan todos los aspectos que el indicador envuelve.

A continuación, se presenta la figura J la cual permite apreciar los resultados que surgieron a partir de la revisión de esta última actividad con respecto al indicador.

### Figura J

*Calificación de la actividad de cuento de “El perro y su reflejo” con base en el indicador “El estudiante logra expresar una emoción específica, ya sea enojo o tristeza, a través de un texto creativo en el que incluye el binomio fantástico establecido”.*



Como se muestra en la Figura J, el 41% de los estudiantes obtuvo S (superior), el 31% A (alto), el 18% BS (básico) y el 9% BJ (bajo).

En apoyo a los porcentajes, se adjuntan a continuación fragmentos de algunos escritos realizados por los estudiantes.

En primer lugar, el estudiante 1 escribió “¡Nadie es mejor que yo en el arte de cazar! ¡Qué mañana más aburrida! Me iré a cazar una paloma o un ratón, de repente aparece un ratón y lo atrapa pero le da la curiosidad de ir al agua pero cuando se mira en el reflejo se pone triste porque se da cuenta de lo malo que había hecho y suelta al ratón...” (estudiante 1), también, el estudiante 23 escribió “el día siguiente el granjero contó los 48 animales olvidando que eran 49, la perrita para que no la golpiaran tenía que ir a buscar agua y comida. La perrita pensó que esto era normal en una granja, en el campo los

animales estaban tristes y preocupados. En una reunión deciden que un animal de cada especie va a ir a buscar a la perrita...” (estudiante 23). Finalmente, se presenta el fragmento del estudiante 5 que dice “los niños estudiaban (porque los papas no querian) el perro amaba mucho a los niños pero el perro tenía un problema de ansiedad y tristeza...” (estudiante 5).

De acuerdo con los porcentajes obtenidos a partir de la rúbrica y los fragmentos adjuntados, además del proceso en su totalidad, se destacan algunos aspectos de gran importancia. En primer lugar, se evidencia que posterior a la lectura del cuento, los estudiantes pudieron decidir qué emoción (entre enojo o tristeza) querían expresar según lo que les había suscitado el cuento inicial, y esto lograron hacerlo a través de sus personajes y eventos de sus historias; en sus escritos, no solo mencionaban la emoción sino que encontraban la forma de generar toda una situación que explicaba cómo surgía y cómo los personajes la expresaban.

En el artículo *Expresar los sentimientos a través de la escritura* (2020) Cañelles afirma que la pulsión de escribir proviene de querer expresar lo que se siente, siendo la escritura un medio que puede ayudar a liberar la presión que causan algunas emociones, de tal forma se fortalece la perspectiva de la escritura como una herramienta útil que posibilita la expresión de las emociones, en este caso, es a través de los cuentos que los estudiantes logran determinar la emoción que sienten y modificar toda una historia a partir de la expresión de esta.

Lo anterior se apoya también en Bisquerra (2001) quien afirma que “hay diversos lenguajes posibles para expresar las emociones” (p. 46), es decir que hay diferentes medios y formas en que una persona puede expresar lo que siente, en este caso, un cuento. Ahora bien, se identificó que la mayoría de los estudiantes lograron expresar ya sea el enojo o la tristeza a través de los cuentos; sin embargo, esto no hubiera sido posible sin su creatividad, puesto que tenían que buscar la forma de crear un cuento completamente nuevo, teniendo ya en mente el de *El perro y su reflejo* (s.f.); adicionalmente, tenían que crear una forma de incluir el binomio fantástico lo cual planearon desarrollando diferentes ideas que organizaron en la planificación del texto.

En su estudio Ochoa y Rivadeneira (2024) plantean que la escritura creativa posibilita que los estudiantes puedan “organizar ideas, pensamientos y emociones, que se reflejan en su propia creación de significados” (p. 3); es decir, que este tipo de escritura sí fomenta que los estudiantes se valgan de su imaginación e inventiva para transmitir lo que piensan y sienten, planeando los escenarios, los personajes, las situaciones que ocurren en sus cuentos y por supuesto, decidiendo cómo se genera la emoción y cómo se ve representada a través de los personajes.

En adición, la creatividad que emplearon los estudiantes en la creación y producción de sus cuentos debió estar acompañada de la coherencia y la cohesión para que estos tuvieran un sentido global y para que las ideas estuvieran conectadas entre sí, de forma que se evidenciara cómo se incluía el binomio fantástico y cómo a la vez se generaban situaciones que demostraban la expresión de la emoción (enojo o tristeza); también se destaca la funcionalidad de la planificación de los textos puesto que este fue un ejercicio que guio la escritura de los estudiantes, de forma que sabían sobre qué escribir, qué personajes incluir, cuál era el conflicto de su narración y demás detalles, evitando que se desviarán y que mantuvieran siempre sus ideas claras.

De esto se deduce que la escritura creativa sí es una herramienta que permite desarrollar todos estos procesos de manera simultánea; es decir, no solo se puede practicar la ortografía o fortalecer la coherencia y la cohesión a través de este tipo de escritura, sino que es posible expresar las emociones (en este caso enojo y tristeza) haciendo uso de la imaginación y plasmando todo esto en cuentos.

Finalmente, se evidencia que aunque los errores de ortografía estaban presentes en algunos apartados de los textos de los estudiantes, se presentó una pequeña mejora en comparación con el nivel inicial de los estudiantes, asimismo, se determina que el desarrollo de los cuentos fue posible ya que en su mayoría, los escritos de los estudiantes cumplían con la inclusión del binomio fantástico y la expresión emocional, y aunque sí afectó un poco la coherencia y la cohesión, al final se podía entender lo que los educandos querían decir y el mensaje que querían transmitir. Por otro lado, más allá de ver el error como algo aburrido que hay que corregir de manera inmediata, se puede valorar el proceso de los estudiantes a través de la práctica y ver estos desaciertos como oportunidades de

aprendizaje tal como lo sostiene Rodari (1983) “el aprovechamiento del error -voluntario o involuntario- resulta interesante y sutil”; como un dicho cliché “de los errores se aprende” y como dice este autor “con los errores se inventa” (p. 33).

Para cerrar, se realiza un comparativo entre los resultados del diagnóstico y los resultados del presente capítulo con el fin de determinar los aspectos que finalmente se mejoraron o los que se necesitan trabajar y fortalecer más. De esta forma, se evidenció que en el diagnóstico el 8,33% de los estudiantes aplicaba de manera adecuada la ortografía en sus escritos; en la primera fase se identificó que las calificaciones se movían mayoritariamente entre bajo y básico, lo que se traduce en que no hubo una mejora significativa; que como ya se mencionó, por la edad de los estudiantes era difícil esperar unos resultados diferentes.

Por otro lado, en el diagnóstico se identificó que el 41.6% de los estudiantes escribió de manera coherente y el 33.3% de manera cohesiva denotando que menos de la mitad dominaba estos dos aspectos de la escritura; sin embargo, a lo largo de la segunda fase se identificó que el 63% logró hacerlo; lo que demuestra una mejora significativa en cuanto a esta categoría.

Ahora bien, con respecto a la escritura estructurada y encorsetada que se manejaba en las clases, se determina que sí se logró brindar una perspectiva creativa a esta habilidad donde los estudiantes pudieron valerse de su creatividad para crear historias diferentes; en estos ejercicios se evidenció en ellos el interés por proponer diferentes ideas que les permitieran expresar una emoción particular a través de sus personajes sin ajustarse a una temática particular sino haciendo uso de su libre inventiva para escribir. Además, se destaca que se brindaron más espacios para que los educandos practicasen esta habilidad, teniendo en cuenta que los escenarios para escribir eran escasos en las clases de español

Finalmente, en el diagnóstico se evaluó que los estudiantes presentaban dificultades para expresar sus emociones lo cual se evidenció en sus comportamientos y reacciones frente a situaciones que surgían dentro del aula. El objetivo era encontrar en la escritura creativa un medio de expresión de las emociones de enojo y tristeza, el cual se logró puesto que la mayoría de los educandos desarrollaron la capacidad de discriminar la emoción que estaban sintiendo frente a los estímulos propiciados durante las sesiones, para luego

encontrar una forma de plasmarla en sus cuentos a través de sus personajes y eventos. Y, aunque no hay manera de garantizar que los estudiantes acudan a la escritura creativa en cada ocasión que sientan este tipo de emociones, se espera haberles brindado una herramienta a la que puedan acudir en cualquier momento como medio de expresión.

## **6. Conclusiones**

Atendiendo al objetivo general del proyecto investigativo el cual es “fortalecer la producción escrita por medio de una estrategia pedagógica soportada en la escritura creativa y en la expresión de emociones en los estudiantes del curso 503 del Instituto Pedagógico Nacional”, se determina que la escritura creativa sí fue una herramienta que permitió el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión y la expresión de las emociones de enojo y tristeza; sin embargo, se sigue encontrando una oportunidad de mejora en el aspecto de la ortografía.

Por un lado, se evidenció que la ortografía se mejoró en un pequeño porcentaje tomando como referencia los resultados iniciales de los estudiantes en las pruebas diagnósticas; no obstante, la práctica constante de la escritura creativa puede permitir un fortalecimiento mayor ya que mantiene a los educandos en contacto con estos aspectos que son fundamentales en cualquier proceso escritural.

Ahora bien, la creación de cuentos a partir de los binomios fantásticos exigía de los estudiantes el uso de la coherencia y la cohesión para incluir el binomio dentro de sus historias, manteniendo la secuencialidad lógica de los hechos y estableciendo la conexión de las ideas de cada párrafo. De igual forma, debían apoyarse en su creatividad e imaginación para encontrar la forma adecuada de hacerlo dándole un sentido al binomio en sus textos, por tanto, se determina que fue posible cumplir estos objetivos.

Por otra parte, se identifica que si bien la escritura creativa generó el espacio de práctica para la coherencia y la cohesión, una herramienta que apoyó igualmente el fortalecimiento de estos dos aspectos fue la planificación de los textos previa a su escritura, esto se debe a que en la planificación se determinan los aspectos clave que guiarán la ruta de la historia, de forma que no se pierde de vista el tema principal del texto, el conflicto, los lugares donde se desarrolla ni los personajes, consecuentemente, el texto siempre mantendrá un sentido global y una misma dirección.

En cuanto a la expresión de las emociones de enojo y tristeza, se identifica que esta se dio por medio de la escritura creativa, puesto que en el ejercicio de escribir, la mayoría de los estudiantes lograron exteriorizar esas emociones causadas por los estímulos a través de sus personajes y desarrollaban sus cuentos alrededor de esos sentires, explicando cómo habían surgido, cómo se solucionaba el conflicto y otros aspectos, encontrando en los cuentos y en la escritura creativa un espacio de expresión donde podían valerse de su imaginación e inventiva para contar historias, para crear y para plasmar en sus líneas lo que no siempre dicen en palabras verbales.

Por otra parte, el índice de participación de los estudiantes creció gradualmente durante el desarrollo de las actividades, lo que demuestra una motivación en ellos al poder expresar sus emociones, ideas y creatividad en el proceso de escritura creativa.

Como docente e investigadora, he logrado reforzar la idea de que la escritura creativa es una herramienta útil y maravillosa en diferentes campos ya que permite que esta habilidad se convierta en algo placentero para los estudiantes, despertando en ellos su creatividad e imaginación para crear desde sus experiencias, sentires e ideas, dando valor a lo que pueda surgir en sus mentes. De manera simultánea posibilita el trabajo de algunos aspectos fundamentales como la ortografía, la coherencia y la cohesión a través de la práctica, ya que estos deben estar presentes en cualquier proceso de escritura de la vida académica y la vida en general. Finalmente, atribuirle el valor creativo a la escritura permite romper con la perspectiva de que es una actividad obligatoria y tediosa que se realiza netamente en las clases de español, brindando la oportunidad de asumirla como un medio de expresión, como una ayuda a través de la cual se puede exteriorizar lo que se siente explorando mundos y personajes distintos.

## Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Andrade, A. G. (2021). Percepción emocional: sociología neurociencia afectiva. Obtenido de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032020000400004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032020000400004)
- Alonso, F. (2001). *Didáctica de la escritura creativa*. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321/7663>
- Álvarez, M. R. (2008). *Escritura creativa Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Barajas, L. E. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado del Colegio Gonzalo Jiménez Navas del municipio de Floridablanca* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. Obtenido de [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2210/2016\\_Tesis\\_Luz\\_Enith\\_Poveda\\_Barajas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2210/2016_Tesis_Luz_Enith_Poveda_Barajas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Berrocal de Luna, E. (s.f.). Unidad 2: Investigación – Acción. Universidad de Granada. Obtenido de [https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio\\_Berrocal\\_de\\_Luna/Master\\_files/UNIDAD%202%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf](https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%202%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf)
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Obtenido de <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>

- Bisquerra, R. A. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.  
Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Boden, M. A. (1994). *La mente creativa: mitos y mecanismos*. (M. Fernández, Tard.).  
Gedisa. (Obra original publicada en 1990)
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos La  
investigación en ciencias sociales. Obtenido de  
[https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-  
del-dilema-de-los-metodos.pdf](https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf)
- Bruno Galván, C., González Pellizzari, M., & Fernández Núñez, M. (2009). *La escritura  
creativa en E/EL*. Obtenido de  
[https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:6867040e-e41e-457f-8736-  
e881ea4c357c/escritura09.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:6867040e-e41e-457f-8736-e881ea4c357c/escritura09.pdf)
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir Manual de  
análisis del discurso*. Obtenido de  
[https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-  
%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20 analisis%20del%20disc  
urso.pdf](https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20 analisis%20del%20discurso.pdf)
- Carbonell, J. S. (2015). *Pedagogía del Siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*.  
Obtenido de  
[https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedag  
og%C3%8Cas\\_del\\_siglo\\_xxi\\_\\_alternativas\\_para\\_la\\_innovaci%C3%B2n\\_educativa  
\\_-\\_jaume\\_carbonell\\_sebarroja\\_-\\_2015\\_.pdf](https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf)
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*. Obtenido de  
[https://www.academia.edu/36938775/Describir\\_al\\_escribir\\_daniel\\_cassany](https://www.academia.edu/36938775/Describir_al_escribir_daniel_cassany)
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Obtenido de  
[https://www.academia.edu/4602507/Cassany\\_Daniel\\_La\\_cocina\\_de\\_la\\_escritura](https://www.academia.edu/4602507/Cassany_Daniel_La_cocina_de_la_escritura)

- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Obtenido de [https://archive.org/stream/describir-el-escribir-daniel-cassany/Describir-el-escribir-Daniel-Cassany\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/describir-el-escribir-daniel-cassany/Describir-el-escribir-Daniel-Cassany_djvu.txt)
- Cañelles, I. (2020). Expresar los sentimientos a través de la escritura. Obtenido de <https://escribirymeditar.es/expresar-los-sentimientos-a-traves-de-la-escritura/>
- Caso Fuertes, A., & García Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf>
- Colás Bravo, M. P., & Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. Obtenido de <https://1library.co/document/qvl0e7k1-unidad-el-proceso-de-investigaci%C3%B3n-educativa-investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n.html>
- Congreso de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012: *Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial No. 48.587. Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981>
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J., & Ruano Hernández, E. (s.f.) (2002). *PROESC Evaluación de los procesos de escritura*. Obtenido de <https://g.co/kgs/YDkozu>
- Damaso, A. (2005). *En busca de Spinoza Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Obtenido de <https://gredos.org/Varios/Damasio%20Antonio%20-%20En%20Busca%20De%20Spinoza.pdf>
- De Amicis, E. (2013). Octubre, miércoles 26. En Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Propuesta de guías para el mejoramiento de la comprensión lectora en educación básica primaria* (p. 10). Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-246644\\_archivo\\_pdf\\_2013\\_II\\_cuarto.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_cuarto.pdf)
- De La Rosa Santillana, N. I. (2019). La importancia de la Ortografía en la Producción de Textos. Obtenido de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n5/e2.html>
- Delmiro, C. B. (2006). *La escritura creativa en las aulas En torno a los talleres literarios*. Obtenido de

[https://books.google.com.co/books?id=sZrPUUJkJHsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=sZrPUUJkJHsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Esteban, I. d. (2017). *Mejora de la ortografía mediante textos creativos*. Obtenido de chrome-extension<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29532/TFG-O-1209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. En Y. M. Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano* (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique. Obtenido de Desarrollo de la alfabetización - WordPress.com

Flores, E. S. (2024). La importancia de las reglas ortográficas y la lectoescritura en el desarrollo de la escritura creativa. Obtenido de Flores, E. S. (2024). La importancia de las reglas ortográficas y la lectoescritura en el desarrollo de la escritura creativa. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/385563999\\_La\\_importancia\\_de\\_las\\_reglas\\_ortograficas\\_y\\_la\\_lectoescritura\\_en\\_](https://www.researchgate.net/publication/385563999_La_importancia_de_las_reglas_ortograficas_y_la_lectoescritura_en_)

Fontaine, J. (2013). La mochila. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Propuesta de guías para el mejoramiento de la comprensión lectora en educación básica primaria* (p. 6). Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-246644\\_archivo\\_pdf\\_2013\\_II\\_cuarto.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-246644_archivo_pdf_2013_II_cuarto.pdf)

Gómez, L. T. (2009). *Ortografía Práctica del Español*. Espasa Calpe. Obtenido de <https://content.fimsschools.com/academy.fims.org.pk/Ortograf%C3%ADa%20practica%20del%20espa%C3%B1ol.pdf>

Huerta, S. (2010). *Coherencia y cohesión*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>

Rodari, G. (1973). *Gramática de la Fantasía Introducción al Arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Plantea. Obtenido de <https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf>

Sampieri, R (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. Obtenido de [http://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](http://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

## **Anexos**

Anexo A. Diario de campo:

[https://docs.google.com/document/d/1Yxnesnu771TwnZyYt2Q7C1FNSUaTZSoh6GoNx35\\_FSg/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Yxnesnu771TwnZyYt2Q7C1FNSUaTZSoh6GoNx35_FSg/edit?usp=sharing)

Anexo B. Primera prueba diagnóstica.

[https://docs.google.com/document/d/1zQG7sIBKRPzsDuBTB6\\_QfAyyJIBaW6kNb2d\\_bz8JpNY/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1zQG7sIBKRPzsDuBTB6_QfAyyJIBaW6kNb2d_bz8JpNY/edit?usp=sharing)

Anexo C: Segunda prueba diagnóstica.

<https://docs.google.com/document/d/11AOoyGP6Gf015eGQOoL1jakMLwc1ogVI7sH-qPmg11M/edit?usp=sharing>

Anexo D: Rúbrica de evaluación de habilidades de lectura y escritura.

[https://docs.google.com/document/d/1XG1OC70M\\_MisbD1G1BhXSVXL5zpsWOtGxu855rI39D8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1XG1OC70M_MisbD1G1BhXSVXL5zpsWOtGxu855rI39D8/edit?usp=sharing)

Anexo E: Esquema de los pasos de la investigación acción educativa.

[https://docs.google.com/document/d/1RT\\_9MrBdkQS9QPJORYZOGsl6fZWH90ylbjeo4Fh0\\_WU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1RT_9MrBdkQS9QPJORYZOGsl6fZWH90ylbjeo4Fh0_WU/edit?usp=sharing)

Anexo F: Formato consentimiento informado.

[https://docs.google.com/document/d/1NEBoMG7WbYq\\_TpfaHgcHL9xyllGEcWKm0WRuIIEqhs/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1NEBoMG7WbYq_TpfaHgcHL9xyllGEcWKm0WRuIIEqhs/edit?usp=sharing)

Anexo G: Formato de planeación de las actividades de la propuesta de intervención.

[https://docs.google.com/document/d/1XYiYIwOHSgaSl3R5pJRY6Azd9cqBcTPjX2nq3zqr\\_rRw/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1XYiYIwOHSgaSl3R5pJRY6Azd9cqBcTPjX2nq3zqr_rRw/edit?usp=sharing)

Anexo H: Estructura de la planificación de los textos.

<https://docs.google.com/document/d/1yqtZf-ngZWIKQj4q-3wCSTRTQiJuVb4GMhP9OEGMpP4/edit?usp=sharing>

Anexo I: Rúbricas para evaluar cuentos del capítulo 5.

<https://docs.google.com/document/d/1AqzdKbPH65uk5U9kIW4t09ab8OZUhYRrA26OHLbjng/edit?usp=sharing>