

Escritura creativa para el fortalecimiento de la producción literaria de cuentos

Danna Nicol Garzón Ascuntar

Línea de Español

Asesor

Nelson Mellizo Guaqueta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN

INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C.

2026

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	5
CAPÍTULO 1	6
Contextualización y Problema de Investigación.....	6
1.1. Contextualización	6
1.2. Caracterización de la población	7
1.3. Diagnóstico.....	9
1.4. Descripción del problema	12
1.5. Justificación	14
1.6. Pregunta de investigación	16
1.7. Objetivo general	16
1.8. Objetivos específicos	16
CAPÍTULO 2	17
Marco Referencial	17
2.1. Estado del arte.....	17
2.2. Marco conceptual	22
2.2.1. Escritura	22
2.2.2. Producción literaria.....	24
2.2.3. Escritura Creativa	28
2.2.4. Mundos posibles.....	31

2.2.5. Experiencia estética	33
2.2.6. Imaginación	35
CAPÍTULO 3	37
Metodología de Investigación	37
3. 1. Enfoque Investigativo.....	37
3. 2. Diseño Investigativo.....	38
3.3. Instrumentos de recolección de datos	40
3.3.1. Encuesta	40
3.3.2. Prueba Diagnóstica	41
3.3.3. Diario de Campo	41
3.3.4. Talleres Escritos	42
3.4. Categorías de Análisis	42
3.5. Población y muestra.....	43
3.6. Consideraciones éticas.....	43
CAPÍTULO 4	45
Propuesta Pedagógica	45
4.1. Enfoque Pedagógico	45
4.2. Fases de la Intervención.....	47
4.2.1. Exploración Creativa.....	47
4.2.2. Construcción Narrativa Guiada.....	47

4.2.3. Producción y Perfeccionamiento Literario	48
4.3. Programa Académico	48
4.4. Modelo de planeación de clase	48
CAPÍTULO 5	49
Análisis de Datos.....	49
5.1. Gestión del análisis	49
5. 2. Análisis de datos	51
Resumen de Resultados.....	74
Conclusiones	76
Referencias.....	80
Anexos.....	86

Resumen

La presente investigación-acción participativa tuvo como propósito fortalecer la producción literaria de cuentos mediante la escritura creativa en las estudiantes de 6A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño. A partir del diagnóstico, se evidenciaron dificultades en la creatividad, la fluidez y el uso de recursos narrativos, así como una concepción limitada de la escritura como actividad mecánica. Mediante la implementación de una propuesta pedagógica organizada en tres fases y centrada en el uso de detonadores y artilugios creativos, las estudiantes lograron generar ideas con mayor facilidad, construir textos más estructurados y expresivos, y asumir la escritura como un espacio de expresión personal. Se concluye que la escritura creativa es pertinente para fortalecer la producción literaria, al promover la imaginación y la creatividad.

Palabras clave: escritura creativa, producción literaria, cuentos, imaginación.

Abstract

This participatory action research aimed to strengthen literary production of short stories through creative writing among sixth-grade students (6A) at Colegio Magdalena Ortega de Nariño. Based on the diagnostic stage, difficulties were identified in creativity, fluency, and the use of narrative resources, as well as a limited conception of writing as a mechanical activity. Through the implementation of a pedagogical proposal organized into three phases and focused on the use of creative prompts and tools, students were able to generate ideas more easily, produce more structured and expressive texts, and approach writing as a space for personal expression. It is concluded that creative writing is a relevant strategy to strengthen literary production by promoting imagination and creativity.

Keywords: creative writing, literary production, short stories, imagination.

CAPÍTULO 1

Contextualización y Problema de Investigación

En este capítulo se expone, en primer lugar, el contexto relacionado con la caracterización de la población. Luego, se presenta el diagnóstico aplicado junto con el análisis de los resultados obtenidos. Por último, se desarrolla la descripción del problema y su justificación, lo que permite dar paso al planteamiento de la pregunta y los objetivos de la investigación.

1.1. Contextualización

Esta investigación tiene lugar en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la localidad de Engativá, donde se ubica el Colegio Magdalena Ortega de Nariño, específicamente en el barrio Las Ferias, sector industrial de la ciudad, que según Red Académica es una “situación que hace que las estudiantes que llegan al colegio sean de diferentes barrios y localidades” (s.f.). La mayoría de las viviendas en este sector corresponden al estrato 3, seguido por el estrato 2.

Para empezar, el Colegio Magdalena Ortega de Nariño es una institución educativa de carácter oficial, con modalidad femenina en la jornada diurna y mixta en la jornada nocturna. Su labor se enfoca en ofrecer educación en los niveles de Preescolar, Básica y Media, con el propósito de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad y, de manera particular, a la formación integral de mujeres, jóvenes y personas adultas (Red Académica, s.f.). De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del 2020, cuyo nombre es *Formación de mujeres, jóvenes y adultos competentes para las exigencias del mundo actual*, el colegio inició la articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) mediante programas técnicos en el año 2019.

De esta manera, la misión del Colegio Magdalena Ortega de Nariño se orienta a brindar un servicio educativo de alta calidad mediante la implementación de la Estrategia de Jornada Completa en los niveles de preescolar, básica, media académica y media articulada con el SENA, tanto en jornada diurna como nocturna por ciclos. Este proceso se sustenta en prácticas pedagógicas basadas en el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EPC), con énfasis en el desarrollo del pensamiento y la formación integral, contribuyendo al progreso cultural de la comunidad y a la formación de mujeres, jóvenes y adultos capaces de responder a las exigencias del mundo actual. Por su parte, la visión institucional proyecta que para el año 2027 el colegio será reconocido como un establecimiento oficial con doble reacreditación y altos niveles de calidad humana, social y cognitiva, impactando positivamente la calidad de vida de su comunidad educativa (PEI, 2021).

La misión y la visión mencionados anteriormente son aquellos que rigen y se expresan en las prácticas educativas del colegio, y reflejan su enfoque hacia la formación integral de sus estudiantes abarcando aspectos sociales, del desarrollo del pensamiento y del desarrollo humano en la educación allí brindada teniendo como objetivo formar estudiantes competentes para el mundo actual. Para alcanzar esta formación integral, según las observaciones iniciales, el colegio cuenta con una infraestructura con diferentes espacios, como: aulas, sala de informática, biblioteca, cancha, laboratorio, tienda escolar, patios y comedores.

1.2. Caracterización de la población

En este contexto institucional, y con el propósito de caracterizar a la población de estudio, se realizó una encuesta para conocer características cognitivas, socioafectivas y culturales (ver anexo 1), cuyos resultados fueron los siguientes: este grupo está compuesto por 30 niñas en total, las cuales tienen un rango de edad entre 10 y 13 años. Principalmente las

estudiantes viven con su madre, hermanos y, en menor medida, con su padre. La mayoría reside en barrios de Engativá y zonas aledañas, con un nivel socioeconómico variado, predominando los estratos 2 y 3.

En cuanto al acceso a libros, la mayor parte cuenta con material de lectura en casa. Sin embargo, la frecuencia de lectura fuera del ámbito académico es baja, con una gran proporción de estudiantes que leen solo ocasionalmente o muy pocas veces. A pesar de esto, muestran interés por temas como el terror, la fantasía y el misterio. Esto muestra que, aunque las estudiantes tienen libros en casa y temas que les gustan, hace falta motivarlas para que lean con más frecuencia.

Además, las materias favoritas del grupo incluyen matemáticas, biología y química, aunque hay diversidad de preferencias. Ninguna mencionó español como su materia favorita. Al aprender, muchas estudiantes prefieren hacer ejercicios prácticos o explicarle a alguien más. Frente a los desafíos académicos, la mayoría de las estudiantes sigue intentando resolverlos a pesar de la dificultad, aunque algunas mencionan que se frustran y deciden no continuar con la tarea. En casa, buena parte estudia entre 1 y 3 horas al día, principalmente de manera independiente, aunque algunas reciben apoyo de su madre o hermanos.

Por otro lado, el diagnóstico mostró que, para muchas estudiantes, escribir es un medio de expresión y aprendizaje, aunque algunas lo ven solo como una obligación escolar. Se sienten mayormente cómodas al escribir y algunas lo asocian con emociones positivas como felicidad o inspiración. En su tiempo libre, algunas escriben sobre sus experiencias personales, cuentos o poesía, mientras que otras prefieren no hacerlo (ver anexo 2). En general, este grupo muestra interés por el aprendizaje, con preferencias diversas en cuanto a lectura y escritura. Aunque

algunas estudiantes enfrentan inseguridades o desafíos en el ámbito escolar, la mayoría tiene estrategias para superarlos y continuar con su proceso educativo.

A partir de la caracterización institucional y del grupo de estudiantes, se evidencia un contexto educativo diverso, tanto en lo socioeconómico como en lo cognitivo y afectivo, que plantea retos y oportunidades para fortalecer las habilidades comunicativas, especialmente la escritura.

1.3. Diagnóstico

Para iniciar la formulación del problema de esta investigación, se aplicó una prueba diagnóstica diseñada en dos partes: la primera fase se realizó para identificar, de manera general, el nivel de habilidades en lectura, escritura y oralidad de las estudiantes según sus experiencias vividas; y la segunda, para evaluar las fortalezas y debilidades de las estudiantes en la producción textual, con un enfoque particular en la escritura creativa.

Esta primera parte de la prueba consistió en la entrega de un taller compuesto de dos secciones (ver anexo 3): comprensión de lectura y escritura. En la primera sección se dio la instrucción de realizar la lectura del cuento *Una mentira hecha cicatriz* de Janessa Muñoz, cuya protagonista es *Linda*, una niña que finge un dolor para no ir a la escuela, pero su mentira la lleva a una cirugía innecesaria que deja una terrible cicatriz. A partir de esta lectura, las estudiantes respondieron a preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica. Luego de haberla finalizado, se les preguntó por su opinión acerca de la lectura y si en alguna ocasión habían vivido una experiencia similar. Este puente entre la primera y segunda sección se realizó para incentivar la producción oral. Para finalizar el taller, se dio la instrucción de recordar una experiencia personal similar a la del cuento para escribir uno propio.

Finalmente, la segunda parte de la prueba consistió en una actividad de escritura creativa. Se les pidió a las estudiantes que llevaran a la clase objetos que fueran muy significativos para ellas. Podían ser: fotos, cartas, juguetes, prendas de vestir heredadas, trofeos, medallas, libros, instrumentos musicales, llaveros, amuletos, etc. Posteriormente, se llevó a cabo una charla en la que cada una expuso su objeto. Luego, de manera individual, se les dio la instrucción de elaborar un cuento inspirado en sus objetos significativos (ver anexo 4).

Los resultados de la primera parte de la prueba diagnóstica reflejan un desempeño general aceptable en lectura y comprensión, con algunas áreas que requieren fortalecimiento. Para su obtener estos resultados, se realizó una rúbrica (ver anexo 5). En la evaluación de lectura y comprensión, la mayoría de las estudiantes obtuvieron puntuaciones intermedias (3 puntos) en las tres categorías evaluadas: comprensión literal, inferencial y crítica. Se destacan algunos casos con puntuaciones excelentes (5 puntos) en comprensión literal, lo que indica que varias estudiantes identificaron correctamente los eventos principales de la historia. Sin embargo, la comprensión inferencial y crítica presenta un mayor número de respuestas con justificación débil o poco desarrollada.

En cuanto a la oralidad, los resultados demostraron que todas las estudiantes obtuvieron una calificación de 3 en claridad y uso del lenguaje, lo que sugiere que pueden expresarse de manera comprensible, aunque con algunas dificultades en la estructura de sus ideas y el uso del vocabulario. No obstante, la participación y argumentación recibió la puntuación más alta (5 puntos), lo que indica un buen nivel de disposición para intervenir en la discusión y justificar sus respuestas.

Los resultados de la competencia de escritura muestran que, en general, las estudiantes tienen un desempeño intermedio, con una tendencia marcada a lograr niveles aceptables en los

aspectos de estructura del cuento, creatividad y reflexión, además de la relación con la experiencia personal y el cuento base, donde la mayoría obtuvo una calificación de 3. Sin embargo, se identifican casos destacados con puntajes de 5 en estas categorías, lo que indica potencial para una producción más elaborada. El aspecto que requiere mayor atención es el uso de ortografía y gramática, ya que, aunque la mayoría obtuvo un puntaje aceptable (3), también se presentaron casos con dificultades significativas (puntaje 1), lo cual afecta la claridad y comprensión de los textos.

Por otro lado, para los resultados de la segunda parte de la prueba diagnóstica también se realizó una rúbrica de evaluación (ver anexo 6). Estos muestran que, en general, las estudiantes tienen un buen potencial creativo, con puntajes mayormente medios y altos en autenticidad y voz de la escritora, donde se evidencian intentos claros de expresar su identidad a través del texto. La creatividad y originalidad se ubica mayormente en un nivel medio, con algunas historias que destacan por su enfoque innovador, aunque muchas aún se basan en estructuras convencionales. Por otro lado, la fluidez y expresividad del lenguaje es el criterio más bajo en promedio, con la mayoría de los textos presentando un lenguaje simple y limitado en variedad, lo que indica la necesidad de fortalecer el uso de recursos narrativos y vocabulario para enriquecer las historias.

En conclusión, la prueba diagnóstica permitió identificar un panorama general de las habilidades comunicativas del grupo, destacando fortalezas en la disposición para participar y en la conexión personal con la escritura, así como un potencial creativo evidente. No obstante, también se evidencian debilidades en el uso del lenguaje y la fluidez, aspectos que requieren atención para lograr una producción escrita más clara y elaborada.

1.4. Descripción del problema

El diagnóstico realizado en el grupo de estudio evidenció múltiples dificultades, siendo la escritura el área más crítica. Muchas estudiantes parecen concebir la escritura como una simple transcripción de ideas espontáneas, sin mayor elaboración ni planificación. Esto concuerda con lo señalado por Cassany (1993), quien explica que, con frecuencia, muchos estudiantes escriben sin estructurar sus pensamientos, plasmando las ideas a medida que surgen y deteniéndose cuando se agotan o pierden el hilo de la narración, lo que afecta la coherencia y profundidad de sus textos (p. 21). Esta percepción limitada del proceso de escritura influye en la calidad de los textos producidos, los cuales, aunque en algunos casos muestran creatividad, en su mayoría presentan narraciones estructuradas de manera convencional, con un lenguaje simple y escasos recursos narrativos. En consecuencia, la falta de originalidad y profundidad en la escritura refleja dificultades técnicas y ausencia de motivaciones que impulsen la creatividad y la exploración de nuevas formas de expresión.

En este sentido, este fenómeno puede estar relacionado con las prácticas escolares tradicionales, donde la enseñanza de la escritura suele enfocarse en la corrección formal y normativa, dejando en un segundo plano el desarrollo de la creatividad. Rodari (1983) destaca que, en el ámbito escolar, suele darse mayor importancia a los aspectos ortográficos, gramaticales y sintácticos, dejando de lado la profundidad del contenido. En este contexto, los textos se leen con el propósito principal de ser evaluados y categorizados.

Así, el énfasis en la corrección formal prioriza detalles menores mientras que aspectos valiosos del contenido pueden pasar desapercibidos (Rodari, 1983). Esta afirmación es clave para comprender las dificultades observadas en el grupo de estudio, ya que resalta una problemática

común en la educación: el énfasis en los aspectos formales de la escritura impide que las estudiantes exploren el lenguaje como un medio de expresión y construcción de significado.

De esta manera, la escritura deja de ser un ejercicio de creatividad y se convierte en una tarea mecánica orientada a evitar errores, lo que puede limitar la confianza de las estudiantes en sus propias ideas y restringir su capacidad para desarrollar textos con mayor profundidad y originalidad. Como señala Ferreiro (2006), “si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la adquisición de un sistema de codificación, este aprendizaje puede ser considerado como puramente técnico. Si se le concibe como la comprensión de un sistema de representación, deviene conceptual” (p. 44). Esto sugiere que, cuando la enseñanza de la escritura se centra únicamente en la corrección formal y la aplicación de reglas, las estudiantes pueden percibirla como un proceso mecánico en lugar de un medio para construir y expresarse. La falta de estrategias que promuevan la exploración libre del lenguaje y el estímulo de la imaginación puede explicar por qué las producciones escritas del grupo presentan estructuras rígidas, poca variedad en el vocabulario y una escasa construcción de significados complejos.

Ante este panorama, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la escritura, promoviendo tanto el desarrollo de habilidades lingüísticas como la generación de estímulos que permitan a las estudiantes escribir con mayor libertad, imaginación y creatividad. En este sentido, es fundamental diseñar actividades que fomenten el interés y la motivación por la escritura, permitiendo a las estudiantes experimentar con distintas formas narrativas y desarrollar su propio estilo.

1.5. Justificación

En este sentido, es fundamental abordar esta problemática destacando las oportunidades que brinda la escritura creativa. La creatividad es un medio para fortalecer la producción escrita, en tanto permite a las estudiantes generar ideas, organizar sus experiencias y construir textos con sentido propio. Tal como se evidenció en el diagnóstico, las estudiantes tienden a reproducir estructuras convencionales, con escasa elaboración de ideas y limitado uso de recursos narrativos, lo que da cuenta de una concepción reducida de la escritura. Frente a esto, la creatividad impulsa la exploración de nuevas formas de narrar y la construcción de significados propios.

En este marco, Robinson (2006, 3m15s) afirma que “la creatividad ahora es tan importante en la educación como la alfabetización y deberíamos tratarla con el mismo estatus”, lo que evidencia la necesidad de incorporarla como eje central en el aula. Asimismo, la define como “el proceso de tener ideas originales que tienen valor” (Robinson, 2006, 13m36s), lo cual, en el ámbito de la escritura, se traduce en la capacidad de producir textos que además de cumplir con una estructura, también desarrollan una intención narrativa y una voz propia. De este modo, la creatividad favorece una escritura más elaborada y significativa.

Además, está estrechamente vinculada con la imaginación, pues ambas permiten a las estudiantes ampliar sus posibilidades expresivas. Según Rodari (1983), la imaginación se desarrolla a partir de elementos tomados de la realidad, lo que permite a los adultos crear construcciones más complejas. Por esta razón, es fundamental que los niños crezcan en entornos que les brinden diversos estímulos y oportunidades, favoreciendo así el enriquecimiento y la aplicación de su imaginación en distintas actividades (p. 149). Esta afirmación subraya la importancia de un entorno que alimente tanto la creatividad como la imaginación, pues a través

de experiencias significativas y estímulos se puede lograr que las estudiantes desarrollen su propia voz escritora y exploren nuevas formas de narrar.

Además, esta investigación se justifica en la necesidad de proporcionar a las estudiantes herramientas que les permitan mejorar la estructura y expresividad de sus textos, superando la visión normativa y mecánica de la escritura. Como señala Elbow (1973), la lengua es el medio principal que permite la interacción con uno mismo, posibilitando que los pensamientos evolucionen y se relacionen entre sí (p. 55). En este sentido, la producción literaria involucra la aplicación de reglas gramaticales, además de la capacidad de transmitir ideas con claridad, emoción y profundidad. Así, potenciar la producción literaria a través de la escritura creativa contribuye a su desarrollo personal, permitiéndoles apropiarse del lenguaje como un medio de expresión y exploración del mundo.

De esta manera, la importancia de esta investigación radica en su capacidad para transformar la relación de las estudiantes con la escritura, incentivándolas a construir mundos posibles mediante estímulos que potencien su imaginación. Bajo este enfoque, la escritura trasciende la reproducción de estructuras para convertirse en un espacio de creación donde las estudiantes desarrollan una voz propia. Asimismo, la propuesta fomenta la exploración imaginativa y un acercamiento a la escritura desde la experiencia estética. Es así que el acto de escribir se configura como un proceso de descubrimiento que fortalece la autonomía creativa y consolida un vínculo profundo con la producción literaria. A partir de estas premisas, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

1.6. Pregunta de investigación

¿Cómo contribuye la escritura creativa a fortalecer la producción literaria de cuentos en las estudiantes de 6A del colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde?

1.7. Objetivo general

Fortalecer la producción literaria de cuentos mediante la escritura creativa en las estudiantes de 6A del colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde.

1.8. Objetivos específicos

- Fomentar la creación de mundos posibles en las estudiantes a través de detonadores creativos.
- Estimular la exploración de la imaginación a través de artilugios creativos.
- Desarrollar en las estudiantes una experiencia estética a través de la creación de cuentos.

CAPÍTULO 2

Marco Referencial

Una vez definida la problemática y el propósito de esta investigación, se realiza el análisis de nueve documentos que fueron considerados para la revisión de antecedentes de la propuesta de investigación. Además, se aborda el contexto conceptual relacionado con las categorías e indicadores de esta, los cuales permiten precisar el sentido que adquieren conceptos como escritura, creatividad y producción literaria en el marco de esta propuesta.

2.1. Estado del arte

En esta sección se recopilan estudios previos relacionados con el enfoque de la presente investigación, con especial énfasis en la escritura creativa. Para la conformación de este estado del arte, se priorizaron investigaciones recientes centradas en la producción literaria, localizadas mediante una búsqueda en bases de datos como SciELO, Dialnet y Google Académico, así como en repositorios universitarios de América Latina. En total, se seleccionaron nueve trabajos de grado organizados bajo un criterio de alcance geográfico: tres de carácter institucional (Universidad Pedagógica Nacional), tres de ámbito nacional (Colombia) y tres del contexto internacional. Estos antecedentes se detallan en el anexo 7.

La primera investigación, *Concepción didáctica de la producción escrita mediante la escritura creativa*, elaborada por Sebastián Alberto Rodríguez Manzano (2023) de la Universidad Pedagógica Nacional, se desarrolló con estudiantes del grado 706 del Liceo Femenino Mercedes Nariño y buscó fortalecer las habilidades escriturales a través de una secuencia didáctica basada en la escritura creativa. La propuesta, dividida en tres fases (conceptualización, creación y concreción), permitió mejorar aspectos como la coherencia,

cohesión y originalidad de los textos, así como fomentar el trabajo colaborativo. Este documento influye en la presente propuesta al coincidir en la problemática (dificultades en escritura), la estrategia (uso de escritura creativa) y las características de la población. Además, sugiere la importancia de estructurar el trabajo en fases y promover espacios de creación colectiva como forma de potenciar la motivación y la expresividad en la escritura.

En segundo lugar, la investigación *Ficcionalizar la cotidianidad: un acercamiento a la escritura creativa a partir de la experiencia*, realizada por Nicolás Sebastián Moya Guevara (2022) de la Universidad Pedagógica Nacional, tuvo por objetivo diseñar un taller que promueva la creación literaria como forma de representación de la realidad subjetiva, fortaleciendo así la confianza del estudiante para narrar su mundo desde la ficción. A través de fases como sensibilización, producción y socialización, se logró evidenciar que el uso de experiencias personales como detonantes narrativos estimula la creatividad, la autonomía y el reconocimiento de la propia voz autoral. Esta propuesta se relaciona directamente con esta investigación, ya que ambas priorizan la escritura creativa como medio para potenciar la producción literaria, con un enfoque en la subjetividad, la experiencia y la imaginación como motores narrativos.

La tercera investigación revisada de la Universidad Pedagógica Nacional, *Otra historia que contar: Estrategias para motivar los procesos de escritura y autoconocimiento*, fue elaborada por Diego Andrés Ruíz Soto (2016) con el grupo 606 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Su objetivo fue diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la escritura y el autoconocimiento mediante la literatura. Esta propuesta se relaciona estrechamente con la presente investigación, pues ambas abordan la baja motivación y el escaso desarrollo en la escritura, trabajan con estudiantes de sexto grado en contextos similares y comparten la escritura creativa, basada en la experiencia personal, como estrategia central. El

documento aporta a esta investigación al mostrar cómo el diario íntimo y la reflexión personal fortalecen tanto la escritura como el autoconocimiento.

A nivel nacional se tuvo en cuenta el trabajo de grado titulado *Reconocimiento de la identidad narrativa a través de la escritura creativa en adolescentes: Indagación en tres centros educativos de Bogotá*, realizada por Alejandro Jiménez Schroeder (2019) en la Universidad Nacional de Colombia. Su objetivo general consistió en explorar las formas en que los adolescentes configuran significados y narrativas personales a través de la palabra escrita, con base en sus experiencias cotidianas, utilizando herramientas de la hermenéutica cultural y la semiótica. Entre sus conclusiones, destacó que la escritura creativa potencia la imaginación y el pensamiento crítico y también favorece el reconocimiento del otro y de sí mismos como sujetos sociales. Esta investigación se relaciona con la presente al concebir la escritura creativa como un medio para construir subjetividades y resignificar experiencias, lo cual resulta clave para fortalecer la producción literaria en estudiantes de sexto grado desde sus propias vivencias.

El segundo estudio revisado a nivel nacional fue *La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa* por Diego Ortiz Valbuena (2017) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su objetivo principal consistió en proponer el uso de la autobiografía como herramienta estética y comunicativa para que los participantes desarrollen un estilo personal desde sus experiencias de vida. Entre sus conclusiones, se destaca que la autobiografía fomenta la exploración de la identidad, la memoria y la subjetividad, aportando significativamente al proceso de formación escritural. Esta propuesta guarda relación con la presente investigación, pues ambas promueven la escritura creativa como medio para fortalecer la expresión individual y resignificar la experiencia propia como detonante narrativo.

La tercera investigación revisada a nivel nacional, *La minificción como potenciador de la escritura creativa en niños y niñas de cuarto grado de la I.E.D. Centro Integral José María Córdoba*, desarrollada por María Camila Costo Hernández (2022) en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, propuso una serie de talleres pedagógico-didácticos con el objetivo de fortalecer la escritura creativa mediante el uso de la minificción como recurso metodológico. Entre sus conclusiones destacó que esta estrategia fomenta la imaginación, la expresión personal y el gusto por la escritura, permitiendo a los estudiantes convertirse en sujetos activos de su propio proceso creativo. Esta investigación se relaciona con la presente al compartir el enfoque en la escritura creativa como herramienta para desarrollar la subjetividad, y al proponer talleres que estimulan la imaginación, la sensibilidad estética y la autoría textual, elementos claves en el fortalecimiento de la producción literaria.

Ahora bien, a nivel internacional se tuvo en cuenta el trabajo *La escritura creativa en la producción de textos literarios*, realizada por Eugenia Belén Acurio Ponce (2020) en la Universidad Técnica de Ambato. Esta investigación tuvo el objetivo de analizar el impacto de la escritura creativa en la elaboración de textos literarios. A partir del uso de técnicas didácticas interactivas y lúdicas, se concluye que los estudiantes presentan dificultades en la generación de ideas, el desarrollo de la imaginación y la construcción coherente de textos, debido al predominio de una escritura académica e instrumental. De esta manera, se evidencia que la aplicación de estrategias creativas permite mejorar la motivación, fortalecer las competencias comunicativas y fomentar la expresión subjetiva. Esta propuesta se vincula con la presente investigación al compartir la preocupación por los bajos niveles de escritura creativa en contextos escolares y al proponer metodologías que priorizan la imaginación y la creación literaria como camino para fortalecer la producción textual.

En este contexto, el segundo estudio fue *Sistema de talleres de escritura enfocados en historias de vida para el desarrollo de la escritura creativa en Lengua y Literatura en Educación Básica*, realizada por Cynthia Valeria Andrade Altamirano y Carmen del Rocío Chávez Bermeo (2024) en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Esta tuvo como objetivo mejorar el proceso de escritura creativa en estudiantes de séptimo año mediante talleres centrados en las historias de vida. Entre sus conclusiones, se destacó que la autobiografía en los talleres promueve un aprendizaje significativo, potencia la creatividad y favorece la construcción de conocimiento autónomo. Esta investigación se vincula con la presente al compartir el interés por la escritura creativa como medio para fortalecer la expresión subjetiva y la producción literaria en estudiantes de educación básica.

El último trabajo revisado se titula *Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión* escrita de Byron Chasi-Solórzano, Cristina Nuñez-Zumba y María José Araujo-Chalá (2025), desarrollado en la Universidad Central del Ecuador. Esta investigación evaluó cómo el uso de técnicas innovadoras de escritura creativa mejora significativamente la expresión escrita en estudiantes de octavo de Educación General Básica. A través de un diseño cuasiexperimental con 20 estudiantes, se evidenció un progreso notable en la ortografía, secuencia, coherencia y creatividad narrativa. Este estudio se relaciona con la presente investigación al evidenciar que la escritura creativa, al ser abordada desde estrategias didácticas específicas, puede potenciar significativamente las competencias expresivas y literarias de los estudiantes.

Los nueve proyectos revisados aportan una mirada amplia y complementaria sobre el uso de la escritura creativa para contribuir a las prácticas escolares centradas en lo normativo, y proponen estrategias que potencian la expresión personal, la creatividad y la imaginación. A

pesar de las diferencias en el nivel educativo, el enfoque teórico y las características particulares de las poblaciones, coinciden en reconocer la necesidad de replantear la enseñanza de la escritura, privilegiando la dimensión subjetiva, emocional y estética del lenguaje. Así, mediante talleres, secuencias didácticas y actividades lúdicas, estos trabajos evidencian que la escritura creativa mejora aspectos técnicos como la coherencia o la cohesión, y también fortalece la motivación, la sensibilidad de los estudiantes y su creatividad. En conjunto, los proyectos analizados nutren y respaldan la propuesta del Colegio Magdalena Ortega de Nariño, aportando fundamentos teóricos, metodológicos y contextuales.

2.2. Marco conceptual

El presente marco conceptual aborda los principales elementos que sustentan la investigación sobre la producción literaria a través de la escritura creativa. En este sentido, se abordan categorías como la escritura, entendida como una forma de expresión y transformación (Álvarez Rodríguez, 2009); la producción literaria, como espacio de creación de sentido a partir de la experiencia (Rueda López y Turriago López, 2003); la escritura creativa, como una práctica que privilegia la originalidad, la subjetividad y la libertad expresiva (García Carcedo, 2011); y los mundos posibles, como construcciones narrativas que permiten reconfigurar la realidad desde la imaginación y la experiencia (Bruner, 1986).

A continuación, se presenta el contexto conceptual correspondiente a estas categorías.

2.2.1. Escritura

La escritura es una forma de expresión que tiene un impacto profundo en nuestra vida diaria. Hernández Viramontes (2023) sostiene que "cuando son escritura, las palabras son huellas permanentes que, aunque en su lectura se escapan de la vista paulatinamente, generan procesos

de pensamiento, provocan ideas y emociones." (p. 5). De esta manera, el texto funciona como un registro duradero que permanece más allá del momento en que fue creado, conservando los pensamientos de quien escribe. Gracias a esta permanencia, las palabras escritas continúan haciendo que pensemos y sintamos cada vez que las leemos, funcionando como un puente que conecta a personas y sus ideas, aunque estén separadas por el tiempo y la distancia.

En este sentido, Álvarez Rodríguez (2009) sostiene que escribir implica concebir la lectura como una conversación compartida, un valor comunitario que emerge desde nuestra profunda individualidad y capacidad de asombro. El acto de escribir transforma nuestra comprensión del mundo y nos permite reinterpretar lo previamente leído, modificando tanto nuestra manera de leer como nuestra interpretación de los textos que hemos consumido. Desde esta perspectiva, la escritura no se limita a conservar ideas, sino que nos invita a cuestionarlas, reinventarlas y generar nuevas visiones de lo ya expresado. Como afirma la autora "escribir es no dejar las cosas tal como las encontramos, lo que, como práctica escolar, resulta una de las grandes lecciones en contra del conformismo y la uniformidad" (Álvarez Rodríguez, 2009, p. 85). Así, la escritura se constituye en una herramienta crítica, un ejercicio de transformación y libertad que desafía a los escritores a trascender lo establecido.

En esta línea, la dimensión subjetiva de la escritura cobra una relevancia particular en el ámbito educativo. Según Guzmán y Bermúdez (2018), citando a Jurado (1992), es esencial fomentar el desarrollo de la subjetividad en la enseñanza de la escritura, para que esta considere la cotidianidad del estudiante y active su sensibilidad en cada propuesta escrita (p. 81). Esta perspectiva subraya la importancia de integrar las experiencias personales del estudiante con su escritura, creando un espacio donde la expresión individual no solo es válida, sino esencial. Al incorporar la cotidianidad y la sensibilidad en las prácticas de escritura, los docentes facilitan

procesos de aprendizaje más profundos, permitiendo que los estudiantes se relacionen con el conocimiento desde su propia subjetividad, en lugar de limitarse a reproducir información ajena.

Desde una perspectiva académica, la escritura puede entenderse como una actividad cognitiva compleja compuesta por tres momentos fundamentales: la planificación, la textualización y la revisión. Esta estructura, derivada del modelo propuesto por Hayes y Flower en la década de los ochenta y retomada por Cassany (1999), concibe la escritura como un proceso recursivo y no lineal. En la planificación, el escritor genera ideas y define sus propósitos; en la textualización, transforma esas ideas en un borrador tomando decisiones sobre el lenguaje y la organización del texto; y en la revisión, evalúa y ajusta lo escrito para mejorar su coherencia y sentido. En el contexto educativo, este proceso implica que el estudiante reflexione sobre lo que quiere decir, cómo decirlo y para quién lo dice, comprendiendo la escritura como una práctica reflexiva y no como un acto mecánico.

Es así como escritura va más allá de ser una simple herramienta de comunicación, la escritura permite conservar, reinterpretar y transformar ideas, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico. Fundamentalmente para este trabajo, es importante vincularla con la experiencia personal del estudiante para enriquecer el aprendizaje y fortalecer su desarrollo integral. Así, la escritura se convierte en una herramienta de crecimiento intelectual y emocional.

2.2.2. Producción literaria

La producción literaria es una forma de creación escrita que permite a los sujetos expresar emociones, pensamientos y experiencias, tanto reales como imaginarias. A través de cuentos, fábulas y otros géneros narrativos, las personas exteriorizan sentimientos, pasiones y temores, construyendo relatos que reflejan su visión del mundo (Rueda López & Turriago López,

2003). Esta capacidad expresiva convierte a la literatura en una herramienta poderosa para la comprensión de la vida; como señalan las autoras, sin ella conoceríamos poco sobre aspectos fundamentales como el amor, la muerte, el miedo o la felicidad.

Dentro del amplio abanico de formas que puede asumir la producción literaria, el cuento se configura como un género narrativo breve que permite organizar y dar sentido a una historia a partir de una estructura definida. En este sentido, la construcción del relato se fundamenta en una secuencia organizada de acontecimientos que responden a una lógica interna. Desde una perspectiva clásica, Aristóteles (1974/ s. IV a. C.) plantea que toda narración debe concebirse como una unidad completa, estructurada en un inicio, un desarrollo y un cierre, donde cada parte cumple una función específica dentro del conjunto y se relaciona de manera coherente con las demás. A partir de ello, el cuento suele estructurarse en tres momentos: el inicio, donde se presentan los personajes y la situación inicial; el nudo, en el que se desarrolla el conflicto; y el desenlace, que plantea una resolución.

Asimismo, este género se apoya en recursos narrativos que orientan la construcción del cuento, especialmente en su inicio y cierre. En este sentido, Polo Avendaño y Silva Vallejo (2017) destacan la importancia de prestar especial atención a estos momentos, señalando que saber comenzar es tan importante como saber terminar, ya que en las primeras líneas debe encontrarse un elemento que atraiga al lector y lo conduzca a lo largo de la historia. Dentro de estos recursos narrativos, se encuentran las fórmulas de apertura, como *Había una vez...*, *En un país lejano...* o *Hace mucho tiempo...*, las cuales facilitan el inicio del relato, especialmente cuando el escritor no encuentra cómo comenzar. De igual manera, las fórmulas de cierre, como *Y fueron felices y comieron perdices* o *Colorín colorado, este cuento se ha acabado*, contribuyen a generar una sensación de finalización en el texto. No obstante, estos recursos narrativos pueden

ser reemplazadas por otras expresiones que cumplan el mismo propósito dentro del relato, en la medida en que permiten organizarlo y otorgarle unidad.

Desde esta perspectiva, los recursos narrativos pueden entenderse como aquellos elementos lingüísticos y discursivos que permiten organizar, dar continuidad y enriquecer un relato, facilitando su comprensión por parte del lector. En este sentido, incluyen mecanismos como los conectores, las descripciones y las fórmulas de apertura y cierre, los cuales contribuyen a la cohesión y coherencia del texto. La construcción de un texto como unidad comunicativa exige que el escritor conozca y utilice de manera consciente diversos mecanismos lingüísticos que posibilitan la articulación de las ideas. Así, la coherencia se garantiza mediante la adecuada organización y distribución de la información, mientras que la cohesión se logra a través del uso de recursos como las unidades léxicas y los elementos de conexión entre enunciados (Roselló Verdeguer, 2015). De este modo, los recursos narrativos no solo estructuran el texto, sino que también permiten su desarrollo como un todo significativo y comprensible.

Además, la coherencia y la cohesión se constituyen como elementos fundamentales para la construcción de textos con sentido, especialmente en la escritura del cuento, donde la organización de los acontecimientos resulta esencial para su comprensión. En este sentido, Beaugrande y Dressler (1981) explican que la cohesión se fundamenta en la noción de continuidad, la cual “se basa [...] en la suposición de que existe una relación entre los diferentes elementos lingüísticos que configuran el texto y la situación en la que el texto mismo se utiliza” (p. 89). Asimismo, los autores señalan que esta organización se vincula con el sistema sintáctico, el cual impone patrones en la superficie textual y permite estructurar el discurso, proceso en el que recursos como la descripción favorecen la continuidad al ampliar y precisar la información dentro del relato.

Por otra parte, en relación con la coherencia, los mismos autores plantean que “la modalidad de conexión textual denominada subordinación suele concretarse en el empleo de un amplio repertorio de conectores [...] cuando operan entre secuencias. Los conectores subordinantes introducen interrelaciones de coherencia explícita” (p. 124). En este sentido, el diálogo también contribuye a la coherencia del texto, en la medida en que permite establecer relaciones claras entre las acciones y los personajes, favoreciendo la progresión del relato. De este modo, ambos aspectos resultan indispensables en la escritura de cuentos, ya que permiten estructurar relatos comprensibles, organizados y significativos.

Por otro lado, la producción literaria también favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. El uso de textos breves inspirados en situaciones cotidianas como detonantes para escribir motiva a los estudiantes, estimula la lectura y fortalece competencias lingüísticas. La escritura mejora con la práctica constante, el trabajo colaborativo y la orientación docente, creando un espacio donde leer, observar y escribir se integran como parte de un mismo proceso formativo (Rueda López & Turriago López, 2003).

En este sentido, la producción literaria en el aula puede desarrollarse a través de un proceso que incluye fases como la planificación, donde se recopilan ideas y se estructura el relato; la escritura, en la que se redacta el texto con intención estética y la revisión, que permite evaluar y transformar lo escrito (Salvador, 1997). Asumir esta secuencia no significa limitar la creatividad, sino ofrecer un andamiaje que potencia la expresión literaria y promueve una actitud reflexiva frente al acto de escribir.

En conjunto, estos enfoques resaltan que la producción literaria no se reduce únicamente a un ejercicio de estilo, el cual es de suprema importancia, también es una actividad humana que

une emociones, pensamientos y creatividad, y que ayuda a desarrollar habilidades comunicativas importantes tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

2.2.3. Escritura Creativa

La escritura creativa es un tipo de producción textual que se aleja de las formas rígidas y estructuradas propias de la escritura académica. García Carcedo (2011) la define como una modalidad en la que “priman la creatividad, la calidad estética y la originalidad, sobre el propósito generalmente informativo propio de la escritura no literaria” (p. 51). Así, la autora subraya que la esencia de este tipo de escritura radica en su libertad expresiva y su riqueza estética, en contraste con las restricciones propias de la escritura técnica o formal.

Desde otra perspectiva, Goldberg (1993) amplía esta noción al describir la escritura creativa como un proceso de pérdida de control, es decir, una práctica en la que el escritor libera sus ideas sin atarse a normas estrictas. En sus palabras, “la creatividad es precisamente lo opuesto: es una pérdida de control. (...) es mejor aprender a conocernos lo bastante a fondo para que no tengamos necesidad de perdernos en la decoración” (p. 40). Esta visión propone la escritura como un ejercicio de introspección, donde el autoconocimiento y la conexión con las propias emociones resultan fundamentales para lograr autenticidad.

En esa línea, Goldberg (1993) sostiene que la creatividad requiere romper ataduras y conectar con el yo profundo, lo que permite que la imaginación impulse narraciones genuinas. A través de este proceso, el escritor accede a experiencias personales que transforman su escritura en una fuente rica de ideas. Esto fortalece su identidad como autor y permite establecer un vínculo auténtico entre el texto y el lector.

La creatividad, sin embargo, no surge de la nada: necesita estímulos que activen la imaginación. En este sentido, Polo Avendaño y Silva Vallejo (2017) presentan los *detonadores creativos*, los cuales “son herramientas que facilitan la aparición de una chispa a partir de la cual se genera un flujo de ideas, con el fin de obtener una creación narrativa o poética” (p. 15). Estos elementos funcionan como el punto de partida para el proceso creativo, ya que orientan sobre qué pensar y permiten a las estudiantes generar ideas para escribir. Suelen partir de temas cercanos a su experiencia, como los sueños, la infancia, los recuerdos o los deseos, y constituyen el primer paso para activar el pensamiento narrativo.

Desde una perspectiva más amplia, los detonadores creativos pueden comprenderse como estímulos que favorecen la activación de la imaginación y el pensamiento narrativo. En este sentido, la creatividad se potencia a partir de propuestas que invitan a establecer relaciones nuevas entre elementos. Al respecto, Rodari (1973) presenta diversos ejercicios que permiten evidenciar este proceso, como el uso de palabras al azar, la formulación de hipótesis fantásticas mediante preguntas del tipo ¿qué pasaría si...? o la combinación de elementos aparentemente inconexos, como en el binomio fantástico. Estas estrategias permiten generar asociaciones inesperadas que dan origen a relatos, en la medida en que movilizan recuerdos, imágenes e ideas. De este modo, los detonadores creativos pueden entenderse como mediadores del proceso de escritura, ya que orientan, estimulan y amplían las posibilidades de producción narrativa en las estudiantes.

En coherencia con lo anterior, es importante señalar que los detonadores creativos no constituyen una categoría rígida ni limitada a un único tipo de recurso, sino que se caracterizan por su carácter amplio y variable. Un detonador puede adoptar diversas formas según el contexto y la intención pedagógica: puede tratarse de un elemento material, como un objeto significativo o

un dispositivo lúdico; de una actividad, como un juego, una dinámica o una situación imaginada; o incluso de un estímulo lingüístico, como una palabra, una frase o una pregunta generadora. En todos los casos, su valor radica en su función, ya que actúan como punto de partida que activa la imaginación y orienta la producción de ideas.

Dentro de estos detonadores, los autores destacan los *artilugios creativos*, entendidos como dispositivos creados por las propias estudiantes que permiten materializar estos estímulos en dinámicas concretas de creación. Estos pueden tomar la forma de dados, cartas, ruletas, cuadernos o juegos personalizados, y se caracterizan por introducir el azar como elemento fundamental en la generación de ideas. A diferencia de otros detonadores, los artilugios también estructuran la actividad creativa mediante combinaciones variables de personajes, lugares u objetos.

En este sentido, los artilugios creativos, más que ser únicamente objetos materiales, funcionan como herramientas que permiten establecer relaciones inesperadas entre elementos narrativos, favoreciendo la construcción de historias. Al respecto, Rodari (1973) plantea que la creación literaria se potencia cuando se generan asociaciones no habituales entre palabras o ideas, afirmando que el relato surge cuando “se crean ‘aproximaciones extrañas’ [...] [y] surgen parentescos imprevisibles entre palabras que pertenecen a cadenas diferentes” (p. 10). De este modo, los artilugios facilitan este tipo de relaciones al proponer dinámicas en las que intervienen personajes, lugares u objetos de manera aleatoria, ampliando las posibilidades imaginativas de quien escribe.

En esta línea, es posible reconocer diversos ejemplos de artilugios en el aula, como el *cubo de la imaginación*, en el que al lanzarlo se selecciona al azar un elemento para la construcción del relato; la ronda de números, donde cada número corresponde a un nuevo

componente narrativo; o el uso de cartas, como en el binomio fantástico o en barajas de personajes, lugares u objetos, que permiten generar combinaciones inesperadas. Estas estrategias, retomadas y desarrolladas por Polo Avendaño y Silva Vallejo (2017), evidencian cómo el azar y el juego pueden convertirse en recursos pedagógicos que estimulan la creatividad y favorecen la producción de textos narrativos, configurándose así como dispositivos o artilugios creativos que median y potencian el proceso de escritura.

Por último, García Carcedo (2011) también destaca el valor de la literatura como fuente esencial para alimentar la escritura creativa, al ofrecer modelos, géneros y estrategias que sirven de guía. Además, enfatiza que esta práctica favorece el desarrollo de hábitos lectores, siempre que los textos propuestos respondan a criterios de calidad, pertinencia y afinidad con los intereses de los estudiantes.

En conclusión, la escritura creativa es una forma de expresión que prioriza la libertad, la estética y la originalidad, en contraste con las normas rígidas de la escritura académica. Es un proceso profundamente personal que impulsa el autoconocimiento y permite al autor conectar con sus emociones para crear textos auténticos. Sin embargo, esta creatividad necesita estímulos: herramientas como los detonadores creativos despiertan la imaginación y facilitan la creación literaria. Además, la literatura cumple un papel fundamental como modelo y fuente de estrategias, fortaleciendo la producción escrita, el gusto y hábito por la lectura.

2.2.4. Mundos posibles

La producción literaria, además de permitir la expresión de pensamientos y emociones, habilita la creación de mundos posibles: escenarios imaginados que surgen del entrecruce entre la experiencia, la ficción y el lenguaje. Este concepto, propuesto por Jerome Bruner, reconoce que

las personas reproducen la realidad, y además construyen versiones alternativas de ella a través de narrativas que reflejan sus visiones del mundo. En sus palabras, “(...) conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, “realidades”. (...) mundos posibles alternativos” (Bruner, 1986, p. 115).

En este sentido, los mundos posibles no deben entenderse como fantasías desvinculadas de la realidad, sino como construcciones narrativas que surgen a partir de la experiencia humana, la cultura y el lenguaje. Se trata de escenarios imaginados que permiten repensar lo conocido desde nuevas miradas, dotando de profundidad y sentido a lo cotidiano. Bruner (1986) explica que “el artista crea mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo “dado” convencionalmente” (p. 59). Así, la creación de mundos posibles se convierte en una manera de observar la realidad desde otras perspectivas y otorgarle significados distintos.

En esta línea, la creación de mundos posibles amplía la percepción de la realidad, también habilita un espacio para la exploración de lo hipotético, lo alternativo y lo subjetivo. Según Bruner (1986), “las humanidades tienen como temario implícito el cultivo de las hipótesis, el arte de generar hipótesis. Es en la generación de hipótesis (...) donde cultivamos perspectivas múltiples y mundos posibles que coincidan con las necesidades de esas perspectivas” (p. 61). En este marco, la literatura, el teatro y otras formas narrativas actúan como herramientas que “exploran mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata”. (Bruner, 1986, p. 128).

Finalmente, los mundos posibles ofrecen un marco para pensar sobre la condición humana, ya que permiten representar dilemas, conflictos y aspiraciones desde distintas perspectivas culturales y personales. Como lo expresa Bruner (1986), “me he unido a los mundos

posibles que brindan un panorama para pensar sobre la condición humana, la condición humana tal como existe en la cultura en la que vivo” (p. 133). Esta afirmación pone en evidencia que imaginar escenarios alternativos es un ejercicio creativo, y también una forma de reflexión cultural. En el aula, este enfoque invita a las estudiantes a conectarse con sus vivencias y a proyectarlas en relatos que, aunque ficticios, contienen una verdad emocional y simbólica. Así, los mundos posibles permiten a las estudiantes explorar quiénes son y cómo se posicionan frente al mundo que las rodea.

2.2.5. Experiencia estética

Desde la perspectiva del arte como vivencia, John Dewey (1986) define la experiencia estética como aquella en la que las personas se conectan plenamente con lo que hacen, dejando de lado la separación entre quien crea y lo creado. En este sentido, la producción literaria puede convertirse en un acto estético cuando quien escribe se involucra de manera sensible con el proceso, con el lenguaje y con el mundo que desea representar.

Dewey (1986) sostiene que una experiencia se vuelve estética cuando tiene una cualidad propia y se sostiene por sí misma, con un ritmo y una estructura interna que le otorgan unidad. En sus palabras, “una experiencia tiene un funcionamiento estético en la medida en que conlleva su propia cualidad individualizante y su autosuficiencia, basada en poder contar con un patrón y una estructura específicas que se dan bajo una determinada relación” (p. 14). En la escritura, esto se manifiesta cuando un texto adquiere coherencia y forma a partir de la implicación auténtica de quien escribe. Es decir, cuando la composición de un cuento, por ejemplo, no se reduce a seguir instrucciones externas, sino que se convierte en una forma de organizar ideas, emociones y vivencias de manera significativa.

En este tipo de experiencia, desaparece la separación entre quien escribe y lo que escribe. Según Dewey (1986),

La única característica distintiva de la experiencia estética es el hecho de que no existe en sí tal distinción del yo y el objeto, puesto que es estética en el grado en que el organismo y el ambiente cooperan para instituir una experiencia en que los dos se integran tan plenamente que desaparecen.

En el contexto de la escritura, esta idea se traduce en la fusión entre el mundo interior del estudiante y el texto que produce: no se escribe sobre algo ajeno, sino desde una vivencia que se transforma en palabra.

En definitiva, la escritura puede convertirse en una experiencia estética cuando involucra una relación significativa entre quien escribe, el lenguaje y el mundo que lo rodea. Como sostiene Dewey, “la experiencia estética es la aprehensión, la vivencia de esos modos de relación y la incorporación de los mismos en nuestra vida cotidiana” (1986, p. 19). Desde esta perspectiva, lo estético no se limita a lo ornamental, sino que se manifiesta en la capacidad de establecer vínculos significativos entre los elementos que configuran nuestra experiencia.

Finalmente, es importante considerar que, esta experiencia implica tanto el goce del escritor, como la experiencia estética del lector. En este sentido, para que un texto literario logre generar un efecto significativo en quien lo lee, es necesario que el escritor atienda a aspectos como la estructura del relato, la coherencia, la cohesión y el uso de recursos narrativos, elementos abordados en el apartado de producción literaria. De este modo, la experiencia estética en la escritura se construye desde la manera en que el texto se organiza y se presenta para ser comprendido, sentido y apreciado por otros.

2.2.6. Imaginación

Según Echeverri Álvarez (2013), imaginar implica un proceso de interacción constante con la realidad: parte de la experiencia, pero también la amplía, permitiendo acceder a mundos no vividos o incluso desconocidos. Así, lo imaginado se convierte en una manera de interpretar y reconstruir el entorno. En el ámbito educativo, esta capacidad resulta clave en la producción literaria, ya que posibilita transformar vivencias, emociones y pensamientos en relatos cargados de sentido.

En esta línea, D'Arago Fiol (1995) retoma la tradición aristotélica para afirmar que la imaginación es la capacidad de evocar imágenes sensibles sin necesidad del objeto material. Esta facultad reorganiza lo conocido de forma novedosa, creando nuevas representaciones. Como señala Echeverri Álvarez (2013), “los productos de la imaginación se valen de elementos provenientes de la experiencia, pero a la vez amplían ésta con imágenes, historias y objetos no vividos o conocidos y permite asimilar o incorporar experiencias ajenas” (p. 173). En este sentido, imaginar también es una forma de empatía, de conexión con otras realidades posibles, lo que hace de la imaginación una herramienta pedagógica fundamental para enriquecer el proceso creativo en el aula.

En el contexto de esta investigación, la imaginación se convierte en una herramienta esencial para la producción literaria de las estudiantes. A través de actividades diseñadas con base en detonadores creativos, se busca propiciar espacios donde ellas puedan construir representaciones propias del mundo, combinando lo vivido con lo deseado, lo conocido con lo posible. La imaginación se integra como parte central del proceso creativo: es estimulada mediante preguntas abiertas, situaciones hipotéticas y propuestas que invitan a explorar otras realidades. De esta manera, se evalúa a través de los textos producidos, en los que se evidencia la

habilidad de las estudiantes para transformar experiencias en narraciones que revelen una mirada personal y significativa del mundo.

CAPÍTULO 3

Metodología de Investigación

En el presente capítulo se expone la metodología empleada para el desarrollo de la propuesta, la cual se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta el diseño de investigación-acción participativa. Asimismo, se describen los aspectos fundamentales que orientan el proceso metodológico: la caracterización de la población y la muestra, junto con los instrumentos de recolección de datos. Finalmente, se presentan las categorías de análisis.

3. 1. Enfoque Investigativo

En primer lugar, el presente estudio se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo, dado que busca comprender los procesos desarrollados durante la implementación de actividades de escritura creativa con las estudiantes del grado 6A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño. Este enfoque permite observar los cambios que se producen en el aula a partir de experiencias que estimulan la imaginación, la exploración del lenguaje y la producción literaria. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Esta definición resulta pertinente para el presente trabajo, pues permite analizar cómo las estudiantes experimentan la escritura creativa dentro del aula y cómo construyen significados a partir de sus propias narraciones y producciones literarias.

De acuerdo con esta orientación, el enfoque cualitativo cobra relevancia en el campo educativo porque permite comprender las prácticas pedagógicas como espacios vivos de transformación y aprendizaje. A través de este tipo de investigación es posible involucrarse

activamente en los procesos del aula, reconocer las particularidades del grupo y generar estrategias que fortalezcan la creatividad y la producción literaria. En esta línea, Cerrón Rojas (2019) señala que “la investigación cualitativa se configura de manera pertinente para la Educación. Permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa” (p. 6). Así, este enfoque posibilita actuar sobre ella para mejorar la realidad educativa, haciendo de la investigación un medio de crecimiento pedagógico y humano.

En síntesis, el enfoque cualitativo orienta este estudio al permitir observar y comprender los procesos que se desarrollan en el aula durante la implementación de actividades de escritura creativa. Su aplicación posibilita recoger información desde la práctica misma, reconocer los avances del grupo y analizar de manera contextual cómo se fortalecen las habilidades de escritura y creatividad a lo largo del proyecto.

3. 2. Diseño Investigativo

Por otro lado, el presente estudio se fundamenta en el diseño de investigación-acción participativa (IAP), el cual se caracteriza por integrar la reflexión y la acción en un mismo proceso. Este diseño parte de la idea de que la práctica educativa puede ser analizada, transformada y comprendida desde la participación de quienes forman parte de ella. En esta línea, Ortiz y Borjas (2008) explican que “estos procesos de investigación-acción participativa surgen con la intención de acortar las grandes distancias que existen entre los avances teóricos en el campo educativo y lo que, generalmente, ocurre en la práctica cotidiana de las aulas y centros” (p. 3). Desde esta perspectiva, la investigación no se concibe como una actividad externa al aula, sino como un proceso que se construye dentro de ella.

Para este fin, la investigación-acción participativa se desarrolla mediante fases cíclicas que integran el análisis, la acción y la reflexión. En este sentido, Ortiz y Borjas (2008) plantean que el proceso requiere observar la realidad para transformar la práctica a través de acciones planificadas; posteriormente, la sistematización de dichas experiencias permite generar conocimientos específicos en el ámbito de la educación popular. Así, este diseño favorece la comprensión y transformación de la práctica educativa desde una perspectiva colaborativa y contextual. A continuación, se presenta la descripción de cada de las fases.

1. Diagnóstico: En esta fase se identifican las dificultades y potencialidades del grupo en torno a la escritura creativa, reconociendo sus intereses, hábitos y formas de expresión literaria dentro del aula.

2. Planificación: A partir de los hallazgos del diagnóstico, se diseñan actividades basadas en detonadores creativos, orientadas a estimular la imaginación y fortalecer la producción textual de las estudiantes.

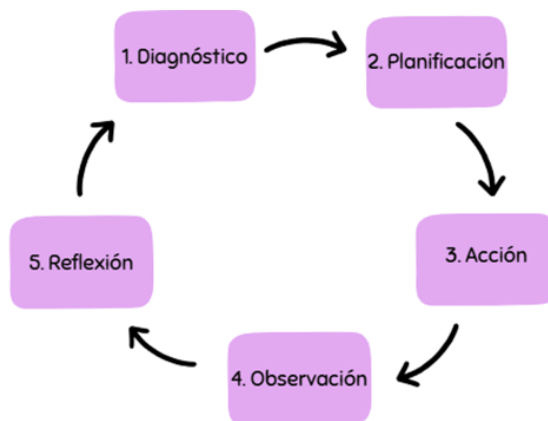
3. Acción: Se implementan las actividades y talleres escritos en las sesiones de clase, propiciando espacios de creación, diálogo y reflexión en torno al proceso de escritura.

4. Observación: Durante la ejecución de las actividades se registran las respuestas, avances y dificultades de las estudiantes mediante diarios de campo, producciones escritas y observación directa.

5. Reflexión: Finalmente, se analizan los resultados obtenidos para valorar el impacto de las estrategias aplicadas y proponer ajustes que fortalezcan futuras prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura creativa.

Figura 1

Gráfica fases de la investigación acción-participativa:



Nota. Figura de creación propia basada en la información de Ortiz, M., & Borjas, B. (2008)

3.3. Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos permite obtener información sobre el contexto educativo y los efectos de la intervención pedagógica. Para ello, se emplea la encuesta, la prueba diagnóstica, el diario de campo y los talleres escritos, instrumentos que aportan evidencias sobre el proceso y los avances en la escritura creativa de las estudiantes. A continuación, se presenta la descripción de cada uno de ellos.

3.3.1. Encuesta

La encuesta puede definirse como “la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos” (Useche et al., 2019, p. 31). En el marco de esta investigación, se utilizó este instrumento de manera escrita con el propósito de caracterizar a la población de estudio y obtener datos cognitivos, socioafectivos,

culturales, además de sus competencias en lenguaje, en especial en el ámbito de la escritura, y a los intereses personales de las estudiantes del grado 6A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde (ver anexo 1).

3.3.2. Prueba Diagnóstica

De acuerdo con Cobeña Álava y Yáñez Rodríguez (2022), la evaluación diagnóstica es una estrategia que el docente utiliza para identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes al inicio de un nuevo periodo escolar, lo que permite orientar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación, la prueba diagnóstica tuvo como propósito reconocer las fortalezas y dificultades de las estudiantes del grado 6A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño en relación con sus habilidades comunicativas, especialmente la escritura. Su aplicación, dividida en dos fases, permitió explorar el dominio de lectura, escritura y oralidad, así como conocer el nivel de creatividad y expresión escrita de las participantes, con el fin de establecer una base para el diseño de la propuesta pedagógica centrada en la escritura creativa (ver anexo 2 y 3).

3.3.3. Diario de Campo

Además, el diario de campo permite llevar un registro minucioso de cada sesión de observación. Según Valverde (s.f., p. 2), este instrumento funciona como un cuaderno de notas estructurado de manera sistemática, cuyo propósito es organizar y ampliar la información obtenida en cada reporte para facilitar su análisis posterior. Este diario permite organizar los datos recogidos, y también “dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior” (p. 2). Su uso es clave para estructurar reflexiones e identificar patrones que enriquecen la comprensión de las actividades realizadas.

3.3.4. Talleres Escritos

Finalmente, los talleres escritos se conciben como un instrumento pedagógico y de recolección de datos que permite observar y acompañar el proceso de construcción textual de las estudiantes. En ellos, la escritura fue entendida como un ejercicio dinámico y reflexivo que evoluciona a través de la práctica. Tal como plantea Vásquez Rodríguez (2004), el taller es el espacio donde “mejor puede apreciarse el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura, pues permite asistir al parto de la palabra escrita, y ver cómo busca o intenta adquirir la forma final que llamamos literatura” (p. 15). Desde esta perspectiva, los talleres diseñados en esta investigación posibilitan registrar y analizar el desarrollo progresivo de las habilidades de escritura y creatividad en las estudiantes.

3.4. Categorías de Análisis

Para el análisis de los datos se establecieron categorías de análisis fundamentadas en los objetivos y en el marco conceptual de la investigación, tomando la escritura como unidad de análisis. A partir de ellas se definieron indicadores orientados a evidenciar el nivel de cumplimiento de los propósitos investigativos. El análisis incorporó referentes teóricos que respaldaron los procesos identificados en cada categoría e indicador, permitiendo reconocer patrones, relaciones y avances derivados de la intervención pedagógica. Este proceso se desarrolló mediante una triangulación de datos teóricos y prácticos, lo que favoreció una comprensión integral de los resultados. A continuación, se presenta la tabla categorial correspondiente.

Unidad de análisis	Categoría	Indicador
Escritura	Escritura creativa	1. Elabora borradores de cuentos en los que plasma su imaginación y creatividad mediante el uso de detonadores o artilugios creativos. 2. Participa en cuentos colectivos en los que explora su imaginación y creatividad, respondiendo a detonadores o artilugios creativos. 3. Desarrolla versiones revisadas de sus borradores en las que evidencia el fortalecimiento de su creatividad, incorporando detonadores creativos y recursos narrativos para mejorar sus textos.
	Mundos posibles	4. Hace descripciones escritas sencillas en las que asigna nombres y características básicas a personajes y lugares creados a partir de detonadores o artilugios creativos. 5. Elabora cuentos en los que demuestra su creatividad al reinterpretar los mundos posibles creados, incorporando combinando escenarios y personajes.
	Producción Literaria	6. Redacta cuentos completos con inicio, nudo y desenlace, aplicando fórmulas de apertura y cierre narrativo. 7. Escribe cuentos finales en los que utiliza recursos como diálogos, descripciones y conectores, garantizando cohesión y coherencia en la narración.

3.5. Población y muestra

La población de estudio está conformada por 30 estudiantes del grado 6A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde, cuyas edades oscilan entre los 10 y 13 años. De este grupo, se seleccionaron 16 participantes como muestra de investigación, elegidas por contar con autorización de sus acudientes mediante consentimiento informado, mantener una asistencia constante y mostrar una participación durante la mayoría de los talleres desarrollados.

3.6. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, la presente investigación se desarrolló bajo principios de respeto, confidencialidad y protección de las participantes, teniendo en cuenta que se trabaja con población menor de edad. En este sentido, se contó con la autorización de los acudientes mediante la firma de un consentimiento informado, el cual incluye la descripción del

proyecto, el uso académico de la información recolectada y los datos de la persona responsable. Además, se garantizó el carácter voluntario de la participación y el derecho de las estudiantes a retirarse del proceso en cualquier momento. De igual manera, la información obtenida fue utilizada únicamente con fines investigativos, resguardando la identidad de las participantes mediante el uso de datos anónimos. Estas consideraciones permitieron asegurar un desarrollo ético y responsable de la investigación en el contexto escolar.

CAPÍTULO 4

Propuesta Pedagógica

Este capítulo presenta la propuesta pedagógica que guía la intervención realizada con el grupo 6A. Aquí se describe el enfoque constructivista socio-cultural que orienta el proceso, las fases que organizan el programa académico y las actividades diseñadas para acompañar a las estudiantes en la creación de sus cuentos. Asimismo, se expone el formato de planeación utilizado en cada sesión.

4.1. Enfoque Pedagógico

El enfoque pedagógico de esta investigación se fundamenta en el constructivismo socio-cultural, una perspectiva que entiende el aprendizaje como un proceso activo que se construye en interacción con otros. Este enfoque reconoce que el conocimiento surge del diálogo y la mediación social. En esta línea,

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky y postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento... (Serrano & Pons, 2011, p. 8).

Desde esta perspectiva, el docente actúa como facilitador y promotor de la participación activa. Como afirman Tirado y Peralta (2021), “el docente se convierte en un facilitador que debe promover la participación activa de sus estudiantes por medio de la coenseñanza” (p. 64). Esta coenseñanza se sustenta en la relación dialógica y crítica donde los estudiantes negocian sus planteamientos con argumentos y contraargumentos (Toulmin, 2003, como se citó en Tirado &

Peralta, 2021). Por ello, el rol docente consiste en activar y sostener estas interacciones, tanto entre pares como en el diálogo directo con cada estudiante. En esta investigación, ese acompañamiento permite que las estudiantes amplíen sus ideas y desarrollen sus narraciones, borradores y cuentos finales con mayor fluidez.

A su vez, las estudiantes asumen un papel activo en su propio aprendizaje mediante prácticas que favorecen la construcción conjunta del conocimiento. Amineh y Asl (2015, como se citó en Tirado & Peralta, 2021, p. 64) indican que este enfoque integra elementos como la enseñanza recíproca, la colaboración entre pares y otros métodos que implican aprender con los otros. Aunque no todas las actividades se elaboran en conjunto, se invita a que las estudiantes se ayuden entre sí para potenciar su creatividad e imaginación en la escritura creativa.

En este sentido, el lenguaje es la herramienta principal para aprender con otros. A través de las palabras, las estudiantes expresan sus ideas, escuchan las de sus compañeras y construyen nuevos significados en conjunto. Aunque la docente y las estudiantes cumplen roles distintos, es posible aprender de manera compartida a través del diálogo. Como señalan Serrano y Pons (2011), “este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas” (p. 8). De esta manera, el lenguaje posibilita que cada estudiante transforme y amplíe sus ideas en interacción con los demás.

Es así como este trabajo se basa en el constructivismo socio-cultural porque el aprendizaje se construye a través del diálogo y la interacción entre docente y estudiantes. Aunque muchas actividades son individuales, se promueve que las estudiantes compartan ideas, se ayuden y conversen para enriquecer sus cuentos. La docente acompaña este proceso y el lenguaje

funciona como la herramienta que permite construir y transformar significados de manera conjunta.

4.2. Fases de la Intervención

El programa académico está organizado en tres fases que acompañan paso a paso el proceso creativo de las estudiantes. En la Fase 1: exploración creativa, las estudiantes despiertan su imaginación y comienzan a crear mundos y personajes propios. En la Fase 2: construcción narrativa guiada, aprenden cómo funciona un cuento y practican diferentes formas de escribirlo. Finalmente, en la Fase 3: producción y perfeccionamiento literario, escriben, revisan y mejoran su cuento hasta llegar a una versión final completa.

4.2.1. Exploración Creativa

En esta fase, las estudiantes reconectan con su imaginación a través de detonadores creativos sensoriales, visuales y literarios, lo que les permite iniciar la construcción de mundos y personajes desde experiencias de exploración libre. Aquí surgen los primeros bocetos de mundos posibles y personajes, mediante dibujo, texturas y detonadores como el binomio fantástico. A esta fase corresponden actividades como *Ventana a otros mundos*, *Creación de personajes*, *Quimeras* y *Binomio fantástico*, donde los indicadores asociados se centran en la elaboración de descripciones básicas de mundos y personajes.

4.2.2. Construcción Narrativa Guiada

En esta fase se introduce progresivamente la estructura narrativa del cuento (inicio, nudo, desenlace) y los recursos básicos para escribirlo, mediante ejercicios guiados, prácticas colectivas y modelos literarios. Las estudiantes aplican fórmulas narrativas, experimentan con la

estructura del cuento y escriben versiones preliminares apoyándose en personajes y mundos creados previamente. Actividades como *¿Cómo se inicia y se termina un cuento?*, *Cuentos a tres manos*, *¿Cómo se escribe un cuento?* y *Cartas de Propp* construyen esta fase.

4.2.3. Producción y Perfeccionamiento Literario

En esta última fase, las estudiantes consolidan su producción literaria escribiendo, revisando y perfeccionando sus cuentos, incorporando recursos narrativos, descripciones sensoriales, conectores, coherencia y corrección de ortografía. Se integran artilugios como el Cubo de la imaginación, se reescriben borradores previos y se produce la versión final del cuento. Corresponde a actividades como *Perfeccionamiento del cuento* y *Versión final: Consuelo abrió la puerta*.

4.3. Programa Académico

El programa académico se organiza en tres fases: exploración creativa, construcción narrativa guiada y producción y perfeccionamiento literario. A través de diversos talleres, se emplean detonadores creativos para fomentar la creación de personajes, mundos y cuentos, así como procesos de reescritura y mejora de textos. De este modo, se plantea una secuencia didáctica que va desde la generación de ideas hasta la consolidación de la producción literaria. El programa académico completo puede apreciarse en el anexo 8.

4.4. Modelo de planeación de clase

Para la planeación de las diferentes sesiones se empleó el formato que se presenta en el anexo 9. Este formato se adapta al ritmo y las necesidades del grupo, así como al tiempo disponible. Por eso, algunas actividades pueden requerir más de una sesión para desarrollarse por completo.

CAPÍTULO 5

Análisis de Datos

En este capítulo se presenta el análisis de los datos recolectados durante la intervención pedagógica centrada en la escritura creativa con las estudiantes de grado 6A del colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde. En primer lugar, se expone la gestión del análisis, en la cual se identifican las principales limitaciones y los logros del proceso investigativo; posteriormente, se desarrolla el análisis e interpretación de los datos mediante categorías que permiten comprender la incidencia de la escritura creativa en el fortalecimiento de la producción literaria de las estudiantes.

5.1. Gestión del análisis

Una de las principales limitaciones del proceso investigativo estuvo relacionada con la restricción del tiempo disponible para el desarrollo de las actividades. A lo largo de la intervención, varias sesiones se vieron afectadas por interrupciones, como ensayos de presentaciones y actos escolares, lo que redujo el tiempo efectivo de trabajo en el aula. En consecuencia, algunas actividades debieron fragmentarse, extenderse a sesiones posteriores o cerrarse de manera acelerada. A pesar de esta limitación, se logró sostener la continuidad y completar la mayoría de las actividades previstas.

Por otro lado, a lo largo de las intervenciones se evidenció cansancio creativo y emocional en el grupo, especialmente durante las etapas de escritura sostenida. Varias estudiantes manifestaron bloqueo creativo y desmotivación frente a la producción de nuevos textos, situación que se vio intensificada por el ritmo acelerado que fue necesario mantener para cumplir con la planeación. Sin embargo, incluso en medio del desgaste, las estudiantes lograron producir

textos narrativos. El cansancio creativo permitió identificar la necesidad de entender la imaginación y la creatividad como un proceso que requiere cuidado pedagógico, como pausas y más acompañamiento. Este reconocimiento se convierte en un logro investigativo, ya que aporta una comprensión más realista sobre las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la producción literaria en el aula.

Además, las dinámicas convivenciales del curso representaron una limitación significativa, debido a la presencia de conflictos interpersonales, dificultades para el trabajo colaborativo y tensiones que afectaron la participación y la continuidad de algunas actividades. A pesar de ello, se lograron consolidar espacios de diálogo. Varias actividades grupales derivaron en producciones narrativas ricas y originales.

Finalmente, durante las primeras sesiones, la autoridad por parte de la docente en formación aún se encontraba en proceso de construcción, lo que generó dificultades en el manejo del aula, el control del ruido y la atención sostenida, afectando la fluidez de algunas actividades. No obstante, a lo largo del proceso se evidenció un fortalecimiento progresivo de la autoridad docente mediante la implementación de acuerdos y estrategias de regulación. Esta evolución permitió mejorar el clima de trabajo y garantizar condiciones más favorables para la escritura creativa en las sesiones posteriores.

En conjunto, las limitaciones y los logros identificados permiten comprender el proceso investigativo desde una perspectiva situada, en la que la escritura se entiende como una práctica atravesada por múltiples factores del contexto escolar. Las condiciones institucionales, la convivencia en el aula, el rol de la docente en formación y las respuestas emocionales de las estudiantes influyeron de manera directa en el desarrollo de la propuesta, generando tanto dificultades como avances significativos.

5. 2. Análisis de datos

Para el análisis de los datos de la presente investigación se hace uso de la triangulación. Según Okuda y Gómez-Restrepo (2005), en la investigación cualitativa la triangulación consiste en articular diversas estrategias o fuentes de información con el fin de reducir los sesgos y las limitaciones que pueden presentarse cuando se emplea un solo método. De este modo, la combinación de diferentes perspectivas posibilita una comprensión más amplia del objeto de estudio y fortalece la validez de los hallazgos. En el caso de esta investigación, la triangulación se realiza a partir de tres ángulos: los talleres escritos diseñados para cada indicador, la voz de la investigadora recogida en el diario de campo y el diálogo con la teoría de otros autores.

Adicionalmente, se elaboraron rúbricas que permitieron organizar elementos presentes en los talleres de las estudiantes que dan cuenta de los procesos desarrollados en relación con cada indicador. En este sentido, las rúbricas de evaluación constituyen un instrumento que permite organizar y valorar el desempeño de los estudiantes a partir de criterios específicos y niveles de calidad definidos. Así, “una rúbrica es una herramienta de evaluación que enumera los criterios de un trabajo [...] y establece niveles de calidad para cada criterio, desde excelente hasta deficiente” (Andrade, 2005, p. 27). A partir de criterios y los niveles de desempeño superior, alto y básico, estas rúbricas facilitaron la observación de regularidades en las producciones de las estudiantes (ver anexo 10). A continuación, se presenta el análisis de cada categoría y sus respectivos indicadores.

Categoría 1: Escritura creativa

Esta categoría aborda la escritura creativa como un proceso que se construye a partir de la imaginación y la creatividad de las estudiantes, mediado por el uso de detonadores creativos.

Para su análisis, se tuvieron en cuenta tres indicadores que orientaron la observación de las producciones escritas y las dinámicas desarrolladas en el aula. El primer indicador se relaciona con la elaboración de borradores de cuentos a partir de detonadores creativos; el segundo se enfoca en la participación en cuentos colectivos que responden a dichos detonadores; y el tercero, en el desarrollo de versiones revisadas de borradores en las que se fortalece la creatividad incorporando nuevos detonadores creativos y recursos narrativos. Estos indicadores se trabajaron a través de los talleres 8, 9 y 12, los cuales servirán como base para el análisis que se presenta a continuación.

Indicador 1: *Elabora borradores de cuentos en los que plasma su imaginación y creatividad mediante el uso de detonadores o artilugios creativos.*

Este indicador se abordó a través del taller 8, desarrollado durante las sesiones 8 y 9, realizadas los días 15 y 21 de octubre de 2025, respectivamente. Dicho taller tuvo como objetivo la creación de un borrador de un cuento a partir de la estructura narrativa propuesta por Vladimir Propp, con el propósito de estimular la imaginación y el uso creativo del lenguaje.

En este sentido, el artilugio creativo central fueron cartas que representan funciones de los cuentos tradicionales, entendidas como acciones recurrentes que cumplen un papel específico dentro del desarrollo de la historia. Como señala Propp (1928), “por función, entendemos la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (p. 24). Entre estas funciones se encuentran, por ejemplo, el alejamiento de un personaje, la imposición de una prohibición, su transgresión, el engaño del antagonista o la realización de una prueba por parte del héroe. A partir de este enfoque, las estudiantes elaboraron previamente cartas alusivas a distintas funciones narrativas, las cuales fueron utilizadas como un artilugio creativo que, mediante su selección aleatoria, orientó la construcción de sus relatos.

En la sesión 8, las estudiantes se enfocaron en la planeación y redacción del cuento a partir de las cartas seleccionadas. Así, cada estudiante debía extraer cartas al azar de una bolsa, como se observa en la figura 2, y organizar sus ideas iniciales mediante una planificación rápida que contemplara el lugar donde ocurre la historia, las características del protagonista, el conflicto y el desenlace, como se observa en la figura 3.

Figura 2

Mis cartas de Propp.

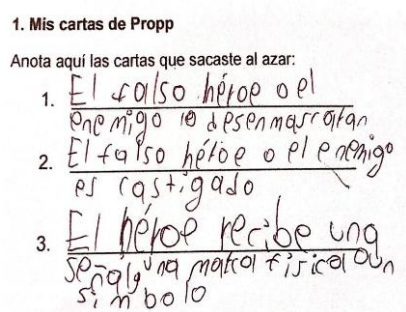
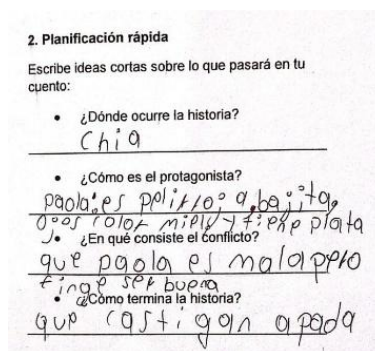


Figura 3

Planificación de mi borrador.



En la sesión 9, la actividad se destinó principalmente a la finalización del taller 8, ya que varias estudiantes no habían logrado completar la redacción del borrador en la sesión anterior. La actividad se desarrolló de manera autónoma, lo que permitió que las estudiantes profundizaran en la construcción del borrador, integrando título, descripción de personajes y escenarios, uso de conectores y una estructura narrativa básica de inicio, desarrollo y desenlace. En este proceso, el detonador creativo se resignificó dentro de la historia, dando lugar a propuestas narrativas originales y personales. Como se evidencia en la figura 4, la estudiante construye su relato a partir de las funciones narrativas obtenidas: el falso héroe es desenmascarado, el falso héroe es castigado y el héroe recibe una señal o marca, las cuales orientan tanto el inicio como el desarrollo del cuento. En particular, el detonador se manifiesta en la forma en que se plantea el conflicto desde la idea de “la villana disfrazada de heroína”, así como en el uso del elemento

simbólico del tatuaje, que da cuenta de la función de la marca del héroe e integra de manera creativa las funciones asignadas dentro de la estructura del relato.

Figura 4

Redacción del borrador cuento *La Villana Disfrazada de Heroína*

Título *La Villana Disfrazada de Heroína*
 Un día normal en la vida de Paola estaba en la calle cuando de repente alguien se da cuenta que en su bolso hay un traje de tobocoles un pasamontañas y ropa totalmente cubierta. Entonces va a una estación de policía y capturan a Paola. Ella se intenta escapar pasando por las calles sin que nadie la vea, apenas salió fue a un centro comercial a comprar ropa y cambió su aspecto y aunque nadie se había dado cuenta cuando salió del centro comercial un guardia la vio y la reconoció por un lunar que tenía en la mano, entonces la cogió del brazo y le quitó la gorra que tenía puesta así consiguió capturarla de nuevo y esta vez bien asegurada y estando en la cárcel le hicieron un tatuaje para reconocerla, este tatuaje decía: la villana disfrazada de heroína.

Desde la perspectiva de la escritura como proceso, Cassany (2016) plantea que la enseñanza de la escritura debe centrarse en el proceso de composición y no únicamente en el producto final, favoreciendo la autonomía del estudiante y una relación entre la escritura, la experiencia y los contenidos trabajados en clase (citado en Narváez, 2020). Esto permite entender el producto del taller 8, donde la planificación y la escritura del borrador se enfocaron en que las estudiantes tomaran decisiones sobre su historia, mientras la docente acompañaba sin dirigir el resultado. Esto se ve claramente en el borrador analizado, en el que la estudiante parte de una idea de que *Paola es mala, pero finge ser buena*, como se observa en la figura 3, y la va desarrollando a lo largo del texto hasta construir el conflicto y el desenlace.

De manera complementaria, Rodari (1983) señala que “justo porque la imaginación ‘construye’ en base a elementos tomados de la realidad [...] es necesario que el niño, para nutrir su imaginación y aplicarla a tareas adecuadas, crezca en un ambiente rico en impulsos y estímulos, en todas direcciones” (p. 149). Esto ayuda a entender el uso de las cartas de Propp como un punto de partida más que como una guía rígida. En el caso de la estudiante, es notorio cómo toma esas funciones y las transforma dentro de su historia, por ejemplo, en el fragmento: *este tatuaje decía: la villana disfrazada de heroína*, donde el desenmascaramiento aparece de forma creativa gracias a la función que le había correspondido: el héroe recibe una señal, una marca física o un símbolo.

En general, siguiendo la rúbrica diseñada para evaluar este taller (ver anexo 10), la mayoría de las estudiantes se ubicó entre los niveles alto y superior, mostrando diferentes formas de apropiarse del detonador creativo y de desarrollar su imaginación en los borradores. En particular, este caso evidencia un nivel superior en todos los criterios, ya que logra integrar las cartas de Propp de manera creativa, conectar la planificación con la escritura y construir una historia coherente. Esto permite ver cómo la escritura creativa, apoyada en este tipo de artilugios, sí aporta al fortalecimiento de la producción literaria, ya que facilita que las estudiantes construyan historias propias a partir de un punto de partida claro.

Indicador 2: *Participa en cuentos colectivos en los que explora su imaginación y creatividad, respondiendo a detonadores o artilugios creativos.*

En la sesión 9, desarrollada el 24 de octubre de 2025, se implementó el taller 9, cuyo objetivo fue fortalecer la producción creativa de cuentos mediante la construcción colectiva a partir de elementos aleatorios de personajes, lugares y objetos mágicos. Las estudiantes se organizaron en grupos de tres integrantes y participaron en la selección aleatoria de números del

1 al 12, cada uno correspondiente a un elemento específico. Una vez obtenidos los tres elementos, cada integrante asumió la responsabilidad de desarrollar uno de ellos dentro de la planeación, como se observa en la figura 5, siguiendo la estructura propuesta en el taller.

Figura 5.

Planeación de personaje.

1. Anoten los números que les salieron y su significado:

Número	Elemento obtenido	Tipo (personaje, lugar o situación)
2	una gallina cantante	personaje
5	un lago infinito	lugar
10	una varita mágica	objeto

2. Planeación del cuento:

a. Personaje (escrito por: Danna)

¿Cómo se llama tu personaje? Pollito Frisby

¿Cómo es su aspecto y su personalidad? Es amarillo, es muy feliz

¿Qué lo hace especial o diferente? Que es cantante y trabaja en KFC

En las producciones observadas, se evidenció cómo los elementos asignados, por ejemplo: *una gallina cantante, un lago infinito y una varita mágica*, fueron integrados progresivamente en la planeación y luego en la redacción del cuento completo. La estructura del taller orientó a las estudiantes a definir nombre, características y rasgos del personaje, además de describir el lugar imaginando qué sensaciones podrían provocarles e integrar un objeto mágico como ayuda para el desarrollo o conflicto narrativo. Finalmente, redactaron de manera conjunta el inicio, como se muestra en la figura 6, el nudo y el desenlace.

Figura 6:

Inicio del cuento que integra a su personaje previamente descrito.

Inicio:
 Había una vez una gallina cantante que
 estaba en la orilla de un lago
 infinito cantando "Like Jennie" mientras
 bailaba, y de repente se cayó al
 Lago infinito y le pedía ayuda a los
 Patos y ranas y la sacaron del agua.

De esta manera, la dinámica de construcción colectiva del cuento observada en el taller también puede comprenderse desde el paradigma de la alfabetización literaria. Aunque Cosson (2020) desarrolla sus planteamientos principalmente en relación con la lectura, sus principios permiten entender que la experiencia literaria se construye dentro de una comunidad que comparte significados y experiencias. En este caso, la elaboración conjunta del cuento evidencia cómo las estudiantes respondieron a los detonadores y cómo los transformaron a través del diálogo en una historia común. Esto se observa desde la planificación, donde cada integrante aporta un elemento distinto que luego se articula en el relato, por ejemplo, en la construcción de "Pollito Frisby, que es amarillo es muy feliz y es cantante y trabaja en KFC", "un lago mágico en el bosque" y "un oso se lleva a la gallina", los cuales posteriormente se articulan en una misma historia. Como plantea Cosson (2020), la apropiación de la literatura constituye "un proceso simultáneamente social e individual que nos inserta en una comunidad de lectores" (p. 173).

Además, esta dinámica también puede entenderse a partir de la idea de que la experiencia literaria se fortalece mediante el intercambio entre los participantes de una comunidad lectora y escritora. En palabras de Cosson (2020), aunque el acto de leer pueda ser individual, "la interpretación es necesariamente colaborativa" (p. 192), lo que permite comprender cómo, durante la actividad, las estudiantes construyeron de manera conjunta el desarrollo del relato y negociaron las decisiones narrativas necesarias para estructurar el cuento. Esto se evidencia en el desarrollo del texto, donde el grupo construye una secuencia narrativa coherente que inicia con *Había una*

vez una gallina cantante...., se complejiza con el conflicto del oso pardo hambriento y se resuelve mediante la incorporación del objeto mágico: se encontró una varita mágica... y la utilizó para volver al lago infinito.

En coherencia con lo anterior, siguiendo la rúbrica diseñada para evaluar este taller (ver anexo 11), el resultado de este taller se ubicó en un nivel alto, ya que la escritura colectiva permitió mayor fluidez en la generación de ideas y en la construcción del relato. A diferencia de talleres individuales anteriores, la dinámica grupal favoreció el intercambio de propuestas y facilitó la integración de los elementos asignados dentro de una misma historia. De acuerdo con la rúbrica, el grupo responde de manera consciente a los detonadores, construye una historia compartida integrando los aportes de cada integrante y evidencia un proceso creativo colectivo en el que se negocian y articulan las decisiones narrativas.

Indicador 3: *Desarrolla versiones revisadas de sus borradores en las que evidencia el fortalecimiento de su creatividad, incorporando nuevos detonadores creativos y recursos narrativos para mejorar sus textos.*

Para el desarrollo de este indicador se implementó el taller 12, llevado a cabo entre el 21 de octubre y el 5 de noviembre de 2025, cuyo objetivo fue revisar y enriquecer borradores de cuentos previamente escritos mediante la incorporación de un elemento nuevo (personaje, lugar, objeto o villano) obtenido al lanzar un cubo elaborado por las mismas estudiantes. El taller orientaba a describir el nuevo elemento obtenido al lanzar el cubo, planear su integración en la historia, como se evidencia en la figura 7, y posteriormente reescribir el cuento integrándolo de manera coherente, aclarando que el producto correspondía aún a un borrador.

En la planeación de estas clases, la primera hora se destinaba al desarrollo de talleres de lectura o escritura, mientras que la segunda hora se empleaba en el diseño, dibujo, recorte y armado del cubo. Esta dinámica prolongó la fase de construcción del detonador creativo y evidenció interés de las estudiantes por las manualidades. Una vez finalizada la elaboración del cubo, el trabajo se centró exclusivamente en la reescritura.

Figura 7

Planeación de la integración del elemento nuevo en el cuento.

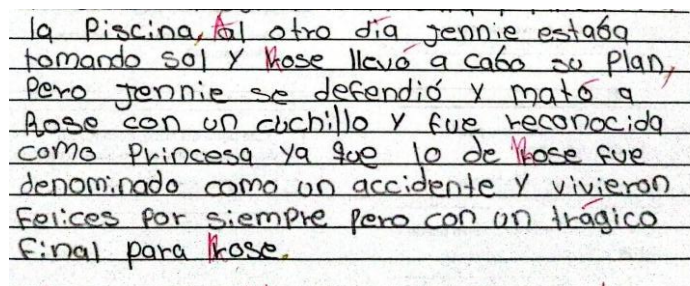
Taller 12

1. Lanza tu cubo de la imaginación para elegir un elemento. Escribe a qué categoría pertenece y sus características: Ejemplo: Personaje: es una princesa que tiene el poder revivir a las personas y animales al dibujarlos en su libreta llamada: Life note. Escribe aquí tu nuevo elemento: <u>Cuchillo con Sangre</u> 2. Piensa cómo ese elemento puede integrarse en tu cuento: ¿Qué papel tendrá en la historia? <u>Lo usará Jennie</u> ¿Qué conflicto o aventura nueva puede generar? <u>Matará a Rose</u>	3. Escribe ideas cortas sobre cómo mejorar tu cuento: • ¿Cómo cambiará o enriquecerá tu cuento la incorporación del personaje, lugar, objeto o villano del cubo? <u>Jennie lo usará Para matar a Rose</u> • ¿Qué nuevas aventuras o conflictos podrían surgir? <u>Rose morirá a causa de ese objeto</u> • ¿Qué parte del inicio, desarrollo o desenlace necesitas modificar o reforzar? <u>el desenlace</u>
---	---

Durante este proceso surgieron resistencias frente a la incorporación del elemento aleatorio, especialmente cuando este parecía no encajar con la historia original. Asimismo, se evidenciaron expresiones de cansancio creativo asociadas al ritmo de producción textual. No obstante, al finalizar el taller, cada estudiante entregó una nueva versión en la que se intentó integrar el detonador creativo, como se observa en la figura 8.

Figura 8.

Integración del elemento nuevo en el cuento.



la Piscina. Al otro día Jennie estaba tomando sol y Rose llevó a cabo su plan. Pero Jennie se defendió y mató a Rose con un cuchillo y fue reconocida como Princesa ya que lo de Rose fue denominado como un accidente y vivieron felices por siempre pero con un trágico final para Rose.

Como puede observarse en la figura 8, una de las estudiantes incorporó el elemento *cuchillo con sangre* en la línea cuatro, lo cual generó un giro en la trama que aportó mayor interés y tensión al relato. En este caso, el objeto se encadenó dentro de la historia a través del asesinato de uno de los personajes principales, transformando el desarrollo del cuento y mostrando cómo el detonador creativo fue utilizado para modificar el curso de la narración.

El proceso de reescritura desarrollado a partir del cubo de la imaginación también puede comprenderse desde la perspectiva de la educación literaria. En este sentido, la participación de las estudiantes en la creación y transformación de sus propios relatos permitió que la experiencia literaria implicara la lectura, el análisis de texto y especialmente un contacto directo con el lenguaje como materia de creación. De esta manera, Mendoza (2008) menciona que:

(...) para acceder a la esencialidad de lo literario es necesario participar en el juego de la creación, sentir y percibir los efectos estéticos del lenguaje, manejarlo de manera directa para conocerlo en su esencia y en la realidad discursiva que comporta toda producción creativa (p. 27).

Desde esta perspectiva, la incorporación de detonadores creativos y la elaboración de nuevos borradores favorecen que las estudiantes experimenten el lenguaje literario de forma activa, explorando sus posibilidades narrativas y comprendiendo su funcionamiento a través de la propia práctica.

En relación con la rúbrica de evaluación diseñada para este indicador (ver anexo 12), los resultados del taller se ubicaron en un nivel alto. Aunque para varias estudiantes fue desafiante incorporar un nuevo elemento en sus borradores, las producciones evidenciaron la capacidad de integrar el detonador creativo en la trama, aunque con un desarrollo parcial. En las versiones revisadas se observaron modificaciones en la historia, como la inclusión de nuevos conflictos o giros narrativos; sin embargo, estos cambios no siempre alcanzaron profundidad. Asimismo, se evidenció el uso de algunos recursos narrativos, en varios casos de forma limitada. En conjunto, la rúbrica permitió identificar que, pese a los avances en la reescritura y en la integración de nuevos elementos, el fortalecimiento creativo se mantuvo en un nivel alto.

Categoría 2: Mundos posibles

Esta categoría se centra en el análisis de las construcciones narrativas que realizaron las estudiantes a partir de la creación y descripción de personajes y lugares. Mediante el uso de detonadores creativos, las estudiantes asignaron nombres y características básicas a los elementos de sus relatos y también articularon dichos componentes en narrativas más amplias. Así, los mundos posibles se entienden como espacios imaginativos donde se integran lugares y personajes creados previamente.

En este sentido, esta categoría permite observar cómo se manifiesta la creatividad cuando las estudiantes reinterpretan y combinan dichos elementos en textos narrativos. El análisis posibilita evidenciar la transición desde descripciones sencillas hacia la creación de narraciones más elaboradas. Para el desarrollo de los indicadores correspondientes a esta categoría se implementaron el taller 4 y 6, asociados al indicador 4, y el taller 11 correspondiente al indicador 5.

Indicador 4: *Hace descripciones escritas sencillas en las que asigna nombres y características básicas a personajes y lugares creados a partir de detonadores o artilugios creativos.*

Para el desarrollo de este indicador, se implementaron los talleres 4 y 6, desarrollados en las clases del 23 de septiembre de 2025 (sesión 4) y 30 de septiembre de 2025 (sesión 5). En la sesión 4 se llevó a cabo el taller de creación de quimeras, cuyo propósito fue que las estudiantes inventaran criaturas híbridas a partir de la combinación de elementos aleatorios como animales, partes del cuerpo, objetos y elementos de plantas. A partir de estos detonadores creativos, cada estudiante debía asignar un nombre, características físicas, hábitat, hábitos y habilidades especiales a su criatura, como se observa en la figura 9, además de escribir un breve relato sobre un día en su vida, como se observa en la figura 10.

Figura 9.

Características de la criatura.

MI Quimera

1. Mi criatura

Nombre: Martini camelo

Lugar donde vive: en un bosque de hadas

Descripción física

- Forma general: es flaco y alto
- Color: beige
- Altura/tamaño: 2 metros
- Textura de piel o cuerpo: suave y lisa
- Partes especiales (alas, cuernos, patas extra...): Zapatos nike

2. Hábitos

- ¿Qué come?: frambuesas
- ¿Tiene algún poder o habilidad especial?: es mitad sireno
- ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?: jugar roblox

Figura 10.

Un día en la vida de la criatura.

Hoy mi criatura despertó en su casa de Honga y desayuno Frambuesas con Pancakes y después se bañó y se arregló y invitó a sus amigos Nanni Paisini, Gero Larra, Jiri Fis bai a una fiesta del té con pastel y dulces.

Posteriormente, en la sesión 5, se desarrolló la segunda parte del proceso mediante el taller 6, centrado en la creación de escenarios imaginarios a partir del binomio fantástico. En esta actividad, las estudiantes debían combinar palabras sin relación aparente para imaginar un lugar

inexistente, representarlo mediante dibujo o collage, como se observa en la figura 11, y elaborar una descripción breve del ambiente creado, incluyendo aspectos como los colores predominantes, las criaturas que lo habitan y las reglas extrañas que rigen ese mundo, como se observa en la figura 12.

Figura 11.

Dibujo del binomio fantástico.

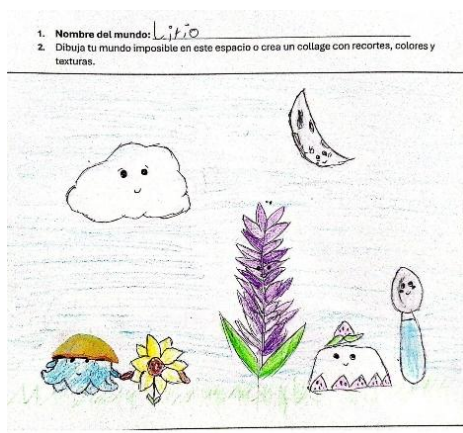
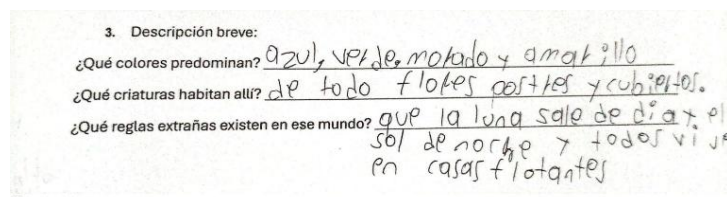


Figura 12.

Descripción del ambiente creado



Como evidencia del desarrollo de estas actividades, se observaron producciones en las que las estudiantes lograron asignar nombres, características físicas y hábitos a personajes imaginarios, así como describir espacios ficticios creados a partir del binomio fantástico. En uno de los trabajos analizados, la estudiante creó una quimera llamada *Martini camelo*. Además, redactó un breve relato en el que narró un día en la vida de su criatura.

Este tipo de producciones permite evidenciar procesos de imaginación creativa, pues, como plantea Vigotsky, “el juego del niño no es el recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad” (2003, p. 6). De esta manera, la creación de personajes ficticios puede entenderse como un proceso en el que las estudiantes reorganizan

elementos conocidos para construir nuevas narrativas, como en la figura 12, en la que describe una rutina de mañana imaginaria de una criatura inexistente, pero que probablemente se acerque a la rutina de la estudiante.

De manera complementaria, en las producciones relacionadas con la creación de escenarios imaginarios, las estudiantes elaboraron descripciones breves de lugares ficticios en las que mencionaron colores predominantes, criaturas que habitan estos espacios y reglas particulares del mundo creado, como la aparición de la luna durante el día o la existencia de casas flotantes. Estas construcciones evidencian cómo la imaginación permite articular distintos elementos para producir nuevas imágenes narrativas. En este sentido, Vigotsky explica que “la combinación de estos elementos presenta algo nuevo, creador, que pertenece al propio niño y no es simplemente la reproducción de lo que el niño tuvo oportunidad de observar o ver” (2003, p. 6). Así, las producciones escritas de las estudiantes reflejan procesos de reorganización imaginativa que dan lugar a la creación de personajes y escenarios dentro de sus textos.

A partir de las rúbricas de evaluación diseñadas para este indicador (ver anexos 13 y 14), el análisis de las producciones evidenció un desempeño ubicado en nivel superior, en la medida en que las estudiantes asignaron nombres creativos y lograron integrar de manera consciente los elementos del detonador, como partes de la quimera o el binomio fantástico, para construir personajes y escenarios con características definidas. Asimismo, sus descripciones incluyeron rasgos físicos, ambientes y elementos distintivos, junto con la incorporación de aspectos imaginativos como reglas o situaciones inesperadas, lo que evidencia un uso creativo y no mecánico de los detonadores propuestos.

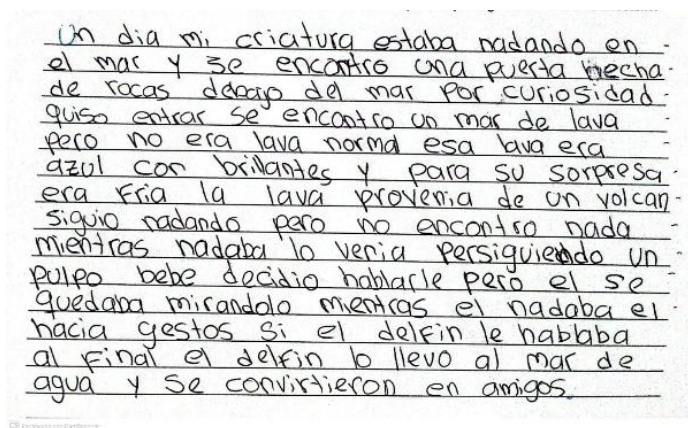
Indicador 5: *Elabora textos narrativos en los que demuestra su creatividad al reinterpretar los mundos posibles creados, combinando los escenarios y personajes.*

Para el desarrollo de este indicador, se implementó el taller 11 desarrollado durante la sesión 10 del 22 de octubre de 2025. La clase inició con la lectura en voz alta de un fragmento de *Coraline*, específicamente el momento en el que la protagonista atraviesa una puerta secreta hacia otro mundo. Esta lectura se utilizó como detonador para introducir a las estudiantes en un ambiente que permitiera conectar la experiencia literaria con el proceso creativo del taller. Posteriormente, se les pidió recuperar los productos de talleres anteriores (la criatura y el escenario ficticio) con el propósito de integrarlos en una misma narración.

La actividad central consistió en la elaboración de un relato breve titulado *Un día de mi criatura en mi mundo imposible*, en el cual las estudiantes debían narrar la llegada o despertar de su criatura dentro del escenario creado, incluir interacciones con criaturas u objetos del lugar y añadir algún evento inesperado que enriqueciera la historia, como se muestra en la figura 13.

Figura 13.

Creación de escena: un día de mi criatura en mi mundo imposible.



Como evidencia del desarrollo del taller, los textos producidos muestran la combinación de personajes previamente creados con los escenarios imaginados en actividades anteriores. En el ejemplo analizado, la estudiante narra cómo su criatura explora el mar, descubre una puerta

hecha de rocas bajo el agua y encuentra un mar de lava azul y fría que proviene de un volcán. A lo largo del relato aparecen otras criaturas, como un pulpo bebé y un delfín, con quienes interactúa dentro de la historia. Este tipo de producción evidencia la integración de elementos narrativos y la reinterpretación de los mundos posibles creados durante el proceso creativo.

En relación con este proceso creativo, “Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia.” (Fattori, 1988, como se citó en Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 15). Esta concepción permite comprender cómo, en la escritura creativa, las estudiantes establecen conexiones entre personajes, escenarios y acontecimientos para generar nuevas historias.

Asimismo, Romero Bonilla señala sobre el caos creativo que “el universo va en constante desorden, lo natural lleva consigo elementos azarosos e irreversibles.” (2008, p. 120). Desde esta mirada, la creación narrativa puede entenderse como un proceso en el que la estructura del relato se combina con la aparición de elementos inesperados, como criaturas, espacios y situaciones imaginadas, que enriquecen la imaginación y permiten transformar los mundos previamente contruidos.

En términos generales, siguiendo la rúbrica de evaluación diseñada para este taller (ver anexo 15), el desempeño del grupo frente a este indicador se ubicó entre nivel básico y alto. Aunque varias estudiantes lograron integrar la criatura y el escenario dentro de un mismo relato, en otros casos se evidenció dificultad para articular ambos elementos en una única historia coherente. Ante esta situación, algunas estudiantes optaron por inventar situaciones o narraciones distintas para poder continuar con la actividad, lo que demuestra un esfuerzo por mantener el proceso creativo, aunque no siempre cumpliendo completamente con la consigna inicial. Esta

situación permitió observar que la integración de los elementos trabajados en talleres anteriores aún representa un reto en el proceso de escritura creativa del grupo.

Categoría 3: Producción literaria

La tercera categoría de análisis, denominada producción literaria, se centra en la manera en que las estudiantes consolidan los elementos trabajados durante las actividades anteriores para la elaboración de relatos completos. En esta categoría se analizan los indicadores 6 y 7, relacionados con la capacidad de redactar cuentos con una estructura narrativa clara y con el uso de recursos que favorecen la cohesión y la coherencia textual. Para el desarrollo de estos indicadores se implementó el taller 14, espacio en el que las estudiantes elaboraron un relato final en el que integraron personajes y escenarios creados en actividades previas. A partir de esta producción se examina cómo las estudiantes organizan sus ideas dentro de la estructura narrativa y emplean distintos recursos del lenguaje para construir historias con mayor sentido literario.

Indicador 6: *Redacta cuentos completos con inicio, nudo y desenlace, aplicando fórmulas de apertura y cierre narrativo.*

El desarrollo de este indicador se evidenció a través de la implementación del taller 14, realizado durante los días 11 y 12 de noviembre de 2025. En estas clases se propuso a las estudiantes la elaboración de la versión final de los cuentos que habían trabajado previamente en borradores, producto de los detonadores creativos y actividades desarrolladas a lo largo de la práctica pedagógica. Este taller tuvo como propósito, en relación con el indicador 6, fortalecer la estructuración de los relatos mediante la organización en inicio, nudo y desenlace, así como el uso de fórmulas de apertura y cierre narrativo.

Para iniciar la actividad, cada estudiante recibió una guía de revisión que funcionaba como una autoevaluación del texto, en la cual debían leer nuevamente su cuento y responder preguntas orientadas a la mejora de su producción escrita, las cuales se abordarán con mayor profundidad en el indicador 7. Asimismo, esta guía permitió que las estudiantes identificaran si sus relatos contaban con inicio, nudo y desenlace claros, los cuales se identificarían al emplear fórmulas de apertura y cierre narrativo, como se observa en la figura 14, específicamente en la pregunta a. En este caso en específico, la estudiante identificó que su cuento aún no contaba con esta estructura, por lo cual debió mejorarla en su versión final.

Figura 14.

Autoevaluación del texto

Taller 14

1. Lee atentamente tu cuento y responde las siguientes preguntas antes de comenzar a mejorarlo:

a) ¿Tu cuento tiene un inicio, nudo y desenlace claros?
☐ Sí ☒ No, necesito mejorar alguna parte.

b) ¿Incluyes diálogos entre tus personajes?
☐ Sí ☒ No, los agregaré ahora.

c) ¿Usas conectores narrativos para unir las partes de tu historia?

(por ejemplo: un día, de repente, al final)?
☐ Sí ☐ No ☒ Algunos

d) ¿Has descrito con detalles sensoriales (colores, olores, sonidos, texturas o sensaciones) los lugares o personajes?
☒ Sí ☐ No, puedo añadir más.

e) ¿Tu cuento está bien escrito y con buena ortografía?
☒ Sí ☐ No, lo voy a corregir.

Posteriormente, se dio paso a la redacción de la versión final del cuento. Un ejemplo representativo es el cuento titulado *Las peleas de Winter y Yeji*, en el cual se evidencia la organización del relato en una secuencia narrativa definida. En el inicio, la estudiante sitúa la historia mediante expresiones como *En ese momento*, describiendo el contexto en el que se abre una cabaña con un cofre de monedas y se presenta el ambiente nocturno de la ciudad, además de introducir a los personajes principales, como puede observarse en la figura 15. En relación con ello, Ricoeur (2002), al retomar a Aristóteles, explica que la puesta en intriga convierte la fábula

en una historia completa y entera, que tiene comienzo, medio y fin. Esto permite interpretar que, en el cuento elaborado por la estudiante, el inicio introduce personajes y escenarios, además cumple la función de poner en marcha la intriga, organizando desde las primeras líneas una secuencia narrativa que orienta el desarrollo posterior de la historia.

Posteriormente, el nudo se desarrolla cuando los personajes coinciden en una clase de esgrima: *Yejí también se inscribió en clases de esgrima para desafiar a Winter, Winter lo miró con desdén*, momento en el que surge el conflicto central de la historia y se desencadena el enfrentamiento entre ambas, como se observa en la figura 16. Finalmente, el desenlace se presenta cuando la pelea termina con una herida en el rostro de Winter: *Winter se fue a su castillo (...) con una herida que siempre recordará*, situación que marca el cierre del conflicto narrado, como se observa en la figura 17. De esta manera, el cuento evidencia una secuencia narrativa reconocible, en la que el conflicto se desarrolla y concluye de manera clara. No obstante, aunque el relato presenta una fórmula de apertura que permite introducir la historia, el cierre narrativo aparece de manera más funcional que elaborada, pues finaliza con la terminación del enfrentamiento, pero sin una expresión final más construida que refuerce el efecto de clausura del cuento.

Figura 15.

Inicio del cuento.

Título: Las Peleas de Winter y Yeji
 En ese momento Consuelo abrió la Puerta de una cabaña y adentro había un cofre con monedas de oro. Pertenecían a un rey Rico. y a través de la ciudad se puede ver a lo lejos la bonita ciudad y su noche estrellada, mientras las estrellas brillan con luz tenue.

Figura 16.

Nudo del cuento.

Al día siguiente Winter despertó y fue a su clase de esgrima y resultó que Yeji también se inscribió en clases de esgrima para desafiar a Winter. Winter lo miró con desdén pero Yeji supo que en cualquier

Figura 17.

Desenlace del cuento.

Wintet se fue a su castillo y veji
tambien. veji sin sentimiento de culpa
y Wintet con una herida que siempre
recordara.

En relación con la rúbrica de evaluación diseñada para este taller (ver anexo 16), el grupo se ubicó en un nivel entre básico y alto. De acuerdo con los criterios establecidos, si bien la mayoría de las estudiantes logró construir relatos con inicio y nudo claramente identificables, el desenlace presentó mayores dificultades en su elaboración. En particular, aunque algunos cuentos evidencian una secuencia narrativa completa, en varios casos el cierre aparece de manera funcional, pero con escasa elaboración creativa, lo que limita el efecto de clausura del relato. Asimismo, se observó un uso reducido o poco desarrollado de fórmulas de cierre narrativo, lo cual incide en la coherencia global del texto y genera finales abruptos o poco consolidados. En este sentido, la rúbrica permitió identificar que las estudiantes logran estructurar sus relatos de manera básica, pero aún presentan dificultades en la construcción de desenlaces más elaborados y en el uso intencional de recursos narrativos para cerrar la historia.

Indicador 7: *Escribe relatos finales en los que utiliza recursos como diálogos, descripciones y conectores, garantizando cohesión y coherencia en la narración.*

A partir de las mismas producciones del taller 14, también es posible analizar el uso de recursos narrativos y la organización interna del texto. En este sentido, el taller tuvo como

propósito, en relación con el indicador 7, promover la incorporación de recursos como diálogos, descripciones y conectores, garantizando la cohesión y coherencia en la narración. Este espacio permitió consolidar los aprendizajes construidos a lo largo de las actividades anteriores, dando paso a la producción de relatos finales.

Como se había mencionado anteriormente, cada estudiante recibió una guía de revisión que funcionaba como una autoevaluación del texto, en la cual debían leer nuevamente su cuento y responder preguntas relacionadas con la estructura, el uso de diálogos, conectores y descripciones, ortografía y coherencia textual, como se observa en la figura 18, específicamente en las preguntas b, c, d y e.

Figura 18.

Autoevaluación del texto.

Taller 14

1. Lee atentamente tu cuento y responde las siguientes preguntas antes de comenzar a mejorarlo:

a) ¿Tu cuento tiene un inicio, nudo y desenlace claros?
☐ Sí ☒ No, necesito mejorar alguna parte.

b) ¿Incluyes diálogos entre tus personajes?
☐ Sí ☒ No, los agregaré ahora.

c) ¿Usas conectores narrativos para unir las partes de tu historia
 (por ejemplo: un día, de repente, al final)?
☐ Sí ☐ No ☒ Algunos

d) ¿Has descrito con detalles sensoriales (colores, olores, sonidos, texturas o sensaciones) los lugares o personajes?
☒ Sí ☐ No, puedo añadir más.

e) ¿Tu cuento está bien escrito y con buena ortografía?
☒ Sí ☐ No, lo voy a corregir.

Escaneado con CamScanner

De esta manera, se analizó el cuento de una de las estudiantes titulado *El adiós que se volvió un comienzo*, en el cual se evidencian recursos narrativos vinculados con este indicador. En el relato, la estudiante incorpora descripciones de estados emocionales, como cuando expresa que se sintió *confundida*, *dolida* y *poco perdida*, o cuando afirma que su corazón *se detuvo*, como

se observa en la figura 19, lo cual permite ampliar la construcción interna de la experiencia narrada.

Figura 19.

Descripción de estados emocionales.

Veía. Un día, sin esperar, lo vi con su pareja. En ese instante, mi corazón se detuvo. No sabía que que tenía novia, y la tristeza me invadió. Me sentí confundida, dolida y poco perdida. A partir de entonces, comencé a alejarme. Me costaba mirarlo sabiendo que no podía ser. Me deprimí tanto que

Asimismo, se observa el uso de diálogos, especialmente en la segunda parte del cuento, cuando los personajes interactúan mediante preguntas y respuestas como *¿por qué me dejaste de mirar?* y *porque no tenía sentido seguir ahí si tú no me correspondías*, como se observa en la figura 20, recurso que da dinamismo a la narración y hace más visible la voz de los personajes.

Figura 20.

Incorporación de diálogos.

... y para mi sorpresa, él me escribió: -¿por qué me dejaste de mirar? diceso ya no te gusta? - me preguntó con curiosidad. Lo dude unos segundos antes de responder, pero finalmente le dije: - porque no tenía sentido seguir ahí si tú no me correspondías. Él se sorprendió, guardó silencio y después respondió: - perdón... no sabía que te gustaba. Esas palabras me dolieron aún más, por eso

De igual manera, el relato emplea conectores y expresiones de continuidad como *Desde ese momento*, *Con el tiempo*, *Al día siguiente*, *Sin embargo* y *Desde entonces*, como se observa en la figura 21, que permiten enlazar los acontecimientos y mantener una progresión temporal comprensible. En conjunto, estos recursos favorecen la cohesión del texto y permiten sostener

una narración coherente debido a que las ideas conservan relación entre sí y desarrollan una misma línea temática hasta el cierre del relato.

Figura 21.

Uso de conectores.

Desde entonces entendí que el amor verdadero no llega cuando lo buscas, sino cuando el destino decide que es el momento perfecto.

En relación con lo anterior, el uso de recursos como descripciones, diálogos y conectores en la escritura de relatos permite comprender la producción textual como una búsqueda expresiva en el lenguaje. En este sentido, Mendoza (2008) señala que

Tanto la lectura como el comentario y las actividades de (re)creación -desde la misma interpretación a la manipulación de textos- son procedimientos para comprender su esencia, conocer sus mecanismos, sus procedimientos y su compleja elaboración; son formas de llegar a su valoración integral (p. 28).

Desde esta perspectiva, el relato analizado evidencia cómo la estudiante construye una historia y pone en juego distintos mecanismos y procedimientos del lenguaje, integrando recursos que le permiten organizar sus ideas, darles continuidad y producir un texto coherente con un sentido global.

En relación con la rúbrica de evaluación diseñada para este indicador (ver anexo 17), el nivel del grupo se ubicó entre básico y alto. De acuerdo con los criterios establecidos, se evidenció que, aunque algunas estudiantes lograron incorporar diálogos y utilizar conectores, en la mayoría de los casos estos recursos se emplearon de manera limitada. En particular, el uso de

diálogos fue escaso o no siempre contribuyó al desarrollo de los personajes, mientras que los conectores, aunque presentes, tendieron a ser repetitivos o insuficientes para sostener la fluidez del texto. En contraste, las descripciones mostraron un mayor desarrollo, permitiendo comprender las situaciones y emociones dentro del relato. En este sentido, la rúbrica permitió identificar que las estudiantes evidencian avances en el uso de recursos narrativos, pero aún con limitaciones en su integración creativa y funcional. Estas dificultades pueden estar relacionadas con el cansancio frente al proceso de escritura, ya que la incorporación de diálogos y la variación de conectores requieren mayor elaboración, lo que llevó a algunas estudiantes a optar por formas más simples para finalizar sus cuentos.

En síntesis, el análisis de los datos permitió comprender la escritura creativa como un proceso situado, atravesado por condiciones pedagógicas, emocionales y convivenciales que incidieron tanto en las dificultades como en los logros de las estudiantes. A partir de la triangulación entre los talleres, el diario de campo y el diálogo teórico, se evidenció el fortalecimiento progresivo de la producción literaria, así como los retos persistentes en la integración narrativa y el uso de recursos del lenguaje.

Resumen de Resultados

La presente investigación buscó determinar cómo la escritura creativa contribuye al fortalecimiento de la producción literaria en las estudiantes de 6A del colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde. Durante el diagnóstico inicial, se encontró que, si bien las estudiantes reconocían la escritura como un medio de expresión, en muchos casos la asumían como una obligación escolar. Esto se reflejaba en textos poco planificados, con estructuras básicas y limitaciones en la organización de ideas y el uso de recursos narrativos.

En este sentido, las estudiantes lograron un acercamiento progresivo al proceso de escritura creativa mediante la exploración de ideas a partir de detonadores que les permitieron activar su imaginación y vincular sus experiencias personales con la creación de historias. A lo largo de las actividades, se observó que las estudiantes generaban ideas con mayor facilidad y comenzaban a establecer relaciones entre personajes, escenarios y situaciones, superando en parte la tendencia inicial a escribir desde estructuras simples o repetitivas. Además, comenzaron a asumir la escritura como un espacio de exploración y no únicamente como una tarea escolar, lo que se reflejó en una mayor apropiación de sus textos.

Asimismo, las actividades centradas en la construcción de mundos posibles favorecieron la creación de personajes y escenarios con características más definidas, permitiendo explorar elementos fantásticos y combinar lo cotidiano con lo imaginado. Este avance permitió evidenciar un mayor distanciamiento de las narraciones centradas exclusivamente en la experiencia personal. Sin embargo, se identificó como dificultad recurrente la integración de estos elementos dentro de un mismo relato, ya que, aunque las ideas eran diversas y creativas, no siempre lograban articularse de manera coherente, lo que dio lugar a historias fragmentadas o con rupturas en su desarrollo narrativo.

De este modo, las estudiantes avanzaron en la estructuración de sus textos narrativos, logrando organizar sus relatos en inicio, nudo y desenlace, así como incorporar algunos recursos propios del lenguaje narrativo que fortalecen la construcción de sentido. Este avance resulta significativo si se contrasta con el diagnóstico inicial, en el que predominaban textos sin una organización clara o con secuencias poco definidas. A lo largo del proceso, se evidenció una mayor conciencia sobre la necesidad de dar orden a las ideas y de construir historias comprensibles para un lector. Sin embargo, persistieron retos relacionados con el uso de

conectores, la inclusión de diálogos y la construcción de cierres narrativos sólidos, lo que afectó la cohesión y coherencia textual.

Pese a los avances alcanzados, el proceso también estuvo atravesado por dificultades asociadas al cansancio creativo y emocional de las estudiantes, especialmente en las fases de escritura prolongada, lo que incidió en la calidad y profundidad de algunas producciones. Este aspecto permitió reconocer que la escritura creativa implica condiciones emocionales y pedagógicas que favorezcan su desarrollo. Aun así, las estudiantes lograron sostener el proceso creativo, adaptarse a las exigencias de las actividades y producir relatos que evidencian la incorporación de los elementos trabajados, lo que da cuenta de un proceso de aprendizaje en construcción.

Finalmente, las actividades resultaron significativas para el fortalecimiento de la producción literaria, ya que, a través del uso de detonadores y artilugios creativos, las estudiantes lograron desarrollar su imaginación, explorar diversas posibilidades narrativas y construir textos con mayor intención, organización y sentido. Este proceso permitió transformar la relación inicial con la escritura, pasando de una práctica mecánica a un espacio de creación en el que se articulan la experiencia, la imaginación y la construcción de historias. De este modo, se evidencia que la escritura creativa puede convertirse en un medio efectivo para potenciar la producción literaria en el contexto escolar.

Conclusiones

La presente investigación permite concluir que la escritura creativa incide de manera significativa en el fortalecimiento de la producción literaria de las estudiantes, en la medida en que transforma su relación con la escritura, pasando de una actividad espontánea, poco

estructurada o percibida como una obligación, a un proceso más consciente, intencionado y orientado a la construcción de relatos con sentido. Esta incidencia no se limita a un incremento en la cantidad de ideas, sino que implica una reconfiguración del acto de escribir, en el que las estudiantes comienzan a reconocer la escritura como un espacio de exploración, creación y expresión de su mundo interior y de sus experiencias. En este proceso, la imaginación adquiere un papel central como motor de la producción literaria, permitiendo que las estudiantes elaboren narraciones más complejas, con mayor riqueza de contenido y con una intención comunicativa más clara.

En coherencia con lo anterior, se puede afirmar que la implementación de la escritura creativa permitió potenciar la producción literaria de las estudiantes, particularmente en la organización de sus relatos, la estructuración de cuentos y el desarrollo de una intención comunicativa más definida. Este fortalecimiento se evidenció en la capacidad de las estudiantes para construir textos con inicio, nudo y desenlace, así como en su disposición para ampliar y desarrollar sus ideas más allá de lo inmediato. Sin embargo, este proceso no fue homogéneo en todo el grupo, ya que persistieron dificultades relacionadas con la cohesión textual, el uso de conectores y la construcción de cierres narrativos sólidos. A pesar de estas limitaciones, el avance radica en que las estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de organizar sus ideas y de escribir pensando en un lector, lo que representa un cambio significativo frente a las prácticas iniciales.

Por otra parte, se concluye que la promoción de la construcción de mundos posibles, a través del uso de detonadores creativos, favoreció la capacidad de las estudiantes para imaginar y desarrollar personajes, escenarios y situaciones con mayor riqueza, diversidad y nivel de detalle. Este proceso permitió ampliar sus formas de representación y explorar narrativas que combinan

lo cotidiano con lo fantástico, lo que enriqueció significativamente sus producciones. Asimismo, posibilitó que las estudiantes se distanciaran parcialmente de la escritura centrada únicamente en experiencias personales para aventurarse en la creación de universos narrativos propios. No obstante, se evidenció que la integración de estos elementos dentro de un mismo relato continúa siendo un desafío, ya que en varios casos las ideas, aunque creativas, no lograban articularse de manera coherente, lo que señala la necesidad de fortalecer la relación entre imaginación y organización narrativa.

De esta manera, el uso de artilugios creativos permitió incentivar el desarrollo de la imaginación al brindar a las estudiantes herramientas concretas que facilitaron la generación, combinación y transformación de ideas. Estos recursos no solo favorecieron el inicio del proceso de escritura, sino que también promovieron una actitud más participativa y menos temerosa frente a la creación textual, reduciendo el bloqueo creativo que se evidenciaba en las primeras etapas. Además, posibilitaron la exploración de múltiples alternativas narrativas, lo que enriqueció la diversidad de las producciones. Sin embargo, también se identificó que la imaginación no se sostiene de manera constante, ya que factores como el cansancio creativo, la repetición de actividades o las condiciones del aula influyeron en la profundidad de las ideas, lo que pone de manifiesto la importancia de dosificar y acompañar estos procesos de manera pedagógica.

Finalmente, se concluye que las estudiantes desarrollaron una experiencia estética en la creación de cuentos, en la medida en que comenzaron a involucrarse de manera más profunda con el proceso de escritura. Más allá de cumplir con una tarea escolar, la escritura se transformó en un espacio de conexión entre sus emociones, experiencias e ideas, lo cual se refleja en textos con mayor intención, coherencia y sentido.

En este sentido, los cuentos finales muestran que las estudiantes organizaron adecuadamente la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace), y también incorporaron recursos como descripciones, diálogos y conectores que enriquecen la experiencia del lector. Esto indica que la experiencia estética no se limitó al acto individual de escribir, sino que también se proyectó hacia la construcción de textos pensados para ser comprendidos, sentidos y apreciados por otros.

En conjunto, se concluye que la escritura creativa, mediada por detonadores y artilugios, constituye una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la producción literaria en el contexto escolar, al promover la imaginación, la organización de ideas y la construcción de sentido en la escritura. No obstante, su desarrollo requiere condiciones pedagógicas específicas, como el tiempo suficiente, el acompañamiento constante y la atención a los ritmos emocionales y creativos de las estudiantes, entendiendo que la creatividad no es un proceso lineal, sino dinámico, situado y profundamente ligado a las condiciones del contexto educativo.

Referencias

- Acurio Ponce, E. B. (2020). La escritura creativa en la producción de textos literarios. Universidad Técnica de Ambato.
- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa: Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. Foro Universitario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Andrade Altamirano, C. V., & Chávez Bermeo, C. del R. (2024). *Sistema de talleres de escritura enfocados en historias de vida para el desarrollo de la escritura creativa en Lengua y Literatura en Educación Básica*. Universidad Nacional de Educación.
- Andrade, H. (2005). *Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly*. College Teaching.
- Aristóteles. (1974). Poética (V. García Yebra, Trad.). Gredos. (Obra original publicada alrededor de 350 a.C.)
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). Introducción a la lingüística del texto. Ariel.
- Braud, M. (2020). El diario personal en Francia a principios del siglo XXI: Inflexiones de un género literario. Revista Signa.
- Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Psicología y educación: En torno a la obra de Jerome Bruner. Universitat Oberta de Catalunya.
- Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de ELE. Revista Carabela.

Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia.. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Chasi-Solórzano, B., Núñez-Zumba, C., & Araujo-Chalá, M. J. (2025). *Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita*. Revista Cátedra.

Cobeña Álava, J., & Yáñez Rodríguez, M. A. (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación general básica. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Manabí. Repositorio Institucional PUCE.

Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño. (2022). Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño Proyecto Educativo Institucional.

Cosson, R. (2020). *Paradigmas do ensino da literatura*. University Nove de Julho.

Costo Hernández, M. C. (2022). *La minificción como potenciador de la escritura creativa en niños y niñas de cuarto grado de la I.E.D. Centro Integral José María Córdoba*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

D’Arago Fiol, T. (1995). Filosofía e imaginación. Imaginación y filosofía. Apuntes Filosóficos, Escuela de Filosofía, Universidad Central de Venezuela.

Dewey, J. (1986). El arte como experiencia (2.^a ed., J. A. González, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934)

Echeverri Álvarez, J. (2013). Imaginación y libertad. CES Psicología.

Elbow, P. (1973). Writing without teachers. Oxford University Press.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana.

- García, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. Lenguaje y Textos.
- Goldberg, N. (1993). El gozo de escribir. Barcelona: La Liebre De Marzo.
- Guzmán Ayala, B. Y., & Bermúdez Cotrina, J. P. (2019). Escritura creativa en la escuela. Infancias Imágenes.
- Hernández Viramontes, E. (2023). *La palabra como lenguaje artístico*. Prácticas textuales en México. Saenger Editores.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta.
- Jiménez Schroeder, A. (2019). Reconocimiento de la identidad narrativa a través de la escritura creativa en adolescentes: Indagación en tres centros educativos de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2018). Guía para talleres de escritura creativa RELATA.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Escritura creativa en el aula: una propuesta didáctica para educación primaria*. Fundación Escritura(s).
- Montilla-Narváez, R. (2020). *Didáctica de la escritura creativa*. Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo.
- Moya Guevara, N. S. (2022). Ficcionalar la cotidianidad: Un acercamiento a la escritura creativa a partir de la experiencia. Universidad Pedagógica Nacional.

Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría.

Ortiz Valbuena, D. (2017). *La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La investigación-acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto

Pérez-Henao, H. (2013). Estética cotidiana y literatura: posibilidades de una confluencia para un problema de investigación. Aisthesis

Polo Avendaño, S., & Silva Vallejo, F. (2017). *Escritura creativa, técnicas y artilugios*. Panamericana Editorial.

Propp, V. (1928/1998). *Morfología del cuento* (2.^a ed., trad. de F. Díez del Corral). Fundamentos.

Pupiales Rueda, B. E., Riveros Suárez, S., & Romero Medina, R. (2013). La creatividad y la tendencia en pruebas de creatividad. Revista Perspectivas Educativas.

Real Academia Española. (s.f.). Creatividad. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.)

Real Academia Española. (s.f.). Imaginación. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.).

Red Académica. (s.f.). Colegio Magdalena Ortega De Nariño (IED).

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* TED.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Argos Vergara.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Manzano, S. A. (2023). *Concepción didáctica de la producción escrita mediante la escritura creativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero Bonilla, D. (2008). *Caos creativo*. El Artista. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Roselló Verdeguer, J. (2015). *El texto y sus propiedades: algunas consideraciones de carácter práctico*. Revista de Estudios Filológicos.
- Rueda López, L. A., & Turriago López, M. L. (2003). La producción literaria como un proceso para mejorar el pensamiento. Universidad de la Sábana.
- Ruíz Soto, D. A. (2016). Otra historia que contar: Estrategias para motivar los procesos de escritura y autoconocimiento en el grupo 606 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Universidad Pedagógica Nacional.
- Salvador, R. (1997). La escritura creativa en el aula de Educación Primaria: orientaciones y propuestas didácticas. Universidad de Cantabria.
- Samarys, P. y Silva, F. V. (2022). *Escritura creativa, técnicas y artilugios*. Panamericana Editorial.

Serrano González-Tejero, J., & Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California México.

Tirado, F., & Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos: Una alternativa socioconstructivista. Perfiles Educativos. Universidad Autónoma de México.

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Universidad de La Guajira.

Valverde, L. (s.f.). El Diario de Campo. Revista Trabajo Social.

Vásquez Rodríguez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia, Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia.

Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. Papeles del Psicólogo.

Vigotsky, L. S. (2003). *Imaginación y creatividad en la infancia*. Editorial Pueblo y Educación.

Anexos

Anexo 1: encuesta

 Universidad Pedagógica Nacional Colegio Magdalena Ortega de Nariño Encuesta 	
• Mi nombre es _____ • Tengo ____ años. • Vivo con _____ • El lugar en el que vivo es de estrato ____ • Vivo en el barrio _____	• Mi _____ me ayuda a hacer las tareas. • Para mí escribir significa: _____ • A la hora de escribir me siento: _____ • En mi tiempo libre escribo sobre: _____ • Me gustan los libros sobre: _____
• ¿En mi casa tengo acceso a libros? a) Sí b) No • ¿Con qué frecuencia leo fuera del ámbito académico? a) Todos los días. b) Algunas veces en la semana. c) Muy pocas veces. • Mi materia favorita es _____ porque _____	• En el colegio me siento: a) Muy bien, me gusta estar aquí. b) Bien, pero a veces me aburro. c) Regular, algunas cosas me gustan y otras no. d) Mal, no me siento cómoda. • En el colegio tengo: a) Muchas amigas. b) Algunas amigas. c) Pocas amigas, me cuesta hacer nuevas amistades. d) Ninguna amiga, me cuesta relacionarme.
• Para aprender mejor, prefiero: a) Leer y hacer resúmenes. b) Ver videos o escuchar explicaciones. c) Explicarle a alguien más lo que aprendí. d) Hacer ejercicios prácticos o juegos. • Cuando tengo que hacer una tarea difícil, yo: a) Me frustró y dejo de intentarlo. b) Me cuesta, pero sigo intentando. c) Me gusta el reto y busco diferentes maneras de resolverlo.	• Cuando tengo un problema con una compañera, yo: a) Trato de hablar con ella y solucionar el problema pacíficamente. b) Me enoja y dejo de hablarle. c) Discuto y a veces reacciono mal. d) Pido ayuda a una profesora o a alguien de confianza. • Para mí, la opinión de mis compañeras sobre mí es: a) Muy importante. b) Algo importante. c) Poco importante. d) Nada importante.
• Me gusta aprender: a) Sola. b) En pareja. c) En grupo. • En casa, dedico aproximadamente ____ horas al día a hacer tareas o estudiar.	• Cuando la profesora me pide participar en clase, yo: a) Me siento segura y con confianza. b) Me pongo un poco nerviosa, pero lo intento. c) Me da mucha pena y prefiero no participar.

Anexo 2: noción de escritura y lectura en la encuesta

- Mi mamá y hermano me ayuda a hacer las tareas.
- Para mí escribir significa:
no se expresar, para aprender
ortografía, dear mis emocióes.
- A la hora de escribir me siento:
depende, a veces me da pereza. Trate
feliz inspirada.
- En mi tiempo libre escribo sobre:
casi no escribo, solo tareas en las
cuadernos
- Me gustan los libros sobre:
nan no leo. misterio, romance.

Anexo 3: diagnóstico general



Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Magdalena Ortega de Nariño



Nombre estudiante: _____

Fecha: _____

Objetivo: Identificar el nivel de habilidades en lectura y escritura según sus experiencias vividas.

Prueba Diagnóstica

1. Lectura y comprensión:

Realiza la siguiente lectura y responde las preguntas.

Una mentira hecha cicatriz

Linda rondaba los nueve años cuando decidió decir una mentira sin pensar en las consecuencias. Vivía en un municipio del Huila con Marleny, su madre, quien trabajaba en un restaurante como cocinera. Después de mucho esfuerzo lograron comprar su primera televisión. Era uno de esos con cuatro patas y pantalla en blanco y negro. Como control remoto tenía un alicate mohoso con el cual se sujetaba la perilla para cambiar de canal.

Linda estaba tan emocionada por aquel artefacto que no se despegaba de él ni un minuto. Por eso, cuando llegó el momento de ir a la escuela, fingió tener un dolor en el estómago que le impedía caminar. La madre, ingenua, mandó una excusa a la maestra para justificar la ausencia de Linda y pasaron más de once días sin que la niña fuera a clases.

Una noche, luego de un largo día de trabajo, Marleny angustiada decidió llevar a Linda al hospital para que la atendieran por urgencias, pues los remedios caseros nada que mejoraban a la niña. A Linda le pareció una gran idea, porque allí seguro la pondrían en una habitación donde la consentirían mucho.

Al llegar al hospital, madre e hija notaron que había muchos pacientes a la espera de ser atendidos. Así que Linda, con su talento de actriz, se tiró al piso y empezó a gritar, fingiendo tener un dolor muy fuerte en el estómago. Esto llamó la atención de todos y de inmediato las enfermeras corrieron con una camilla para trasladar a la niña al consultorio del médico de turno para examinarla.

El doctor, para estar seguro de la afección, trató de confundir a Linda dándole golpecitos en varias partes del estómago. Pero en tres ocasiones la niña aseguró, sin lugar a dudas, que el dolor era en la misma parte. Esto llevó al médico a sacar la conclusión de que Linda estaba a punto de experimentar una peritonitis.

De inmediato, llevaron a la niña a sala de cirugía. Marleny no hacía sino rezar por que su niña saliera bien de la operación. Linda, en cambio, no veía el rollo en el que se había metido. Una vez en la sala, ataron las manos y los pies de Linda a la camilla. Lo último que alcanzó a ver, antes de quedarse dormida, fueron unas lámparas grandes que alumbraban su rostro y una máscara que le cubría la cara.



Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Magdalena Ortega de Nariño



Al día siguiente, Linda se despertó en la cama de una habitación grande en la que había otras niñas como ella. Su madre no estaba, había tenido que ir a trabajar. Frutas, jugos, gelatina en vasitos de colores —que en ese entonces solo comían las niñas de estrato alto— y una hermosa pijama color rosa fueron la compensación para la niña.

Linda estaba contenta con tanto consentimiento, hasta que vio la horrible cicatriz horizontal de diez centímetros que se marcaba bajo su ombligo, una marca que la acompañaría toda su vida, recordándole su mentira.

- Janessa Yaneth Muñoz Ortega

a. ¿Qué pasó en el cuento?

b. ¿Cómo crees que se sintió Linda cuando vio la cicatriz por primera vez?

c. ¿Qué le cambiarías al final?

2. **Escritura:**

Recuerda una situación en la que hayas dicho una mentira, cometido un error o tomado una decisión impulsiva de la que luego te arrepentiste. A partir de esa experiencia, escribe un cuento al respaldo de la hoja en el que reflejes las consecuencias de tus acciones y la lección aprendida. Si lo prefieres, puedes crear una historia ficticia inspirada en el cuento *Una mentira hecha cicatriz*.

Anexo 4: diagnóstico específico



Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Magdalena Ortega de Nariño



Nombre estudiante: _____

Fecha: _____

Objetivo: Identificar el nivel de habilidades en escritura creativa de las estudiantes mediante la producción de un cuento individual, con el fin de evaluar su autenticidad, creatividad y fluidez en la expresión escrita.

Prueba Diagnóstica Escritura Creativa

1. Realizar un cuento a partir de los objetos:

Instrucciones clave:

- El cuento puede ser de cualquier género (fantasía, aventura, misterio, etc.).
- Los objetos deben jugar un papel importante en la historia.
- Se valorará la creatividad, la fluidez del lenguaje y la autenticidad de la voz de las escritoras.

Preguntas guía:

- ¿Cómo pueden los objetos conectarse en la historia?
- ¿Qué emociones o recuerdos pueden despertar estos objetos?
- ¿En qué escenario se desarrolla la historia?
- ¿Quiénes son los personajes principales?

Título del cuento:

Desarrollo del cuento:

Anexo 5: rúbrica de la primera parte de la prueba diagnóstica

1. LECTURA Y COMPRENSIÓN (15 PUNTOS)

CRITERIO	EXCELENTE (5 PUNTOS)	ACEPTABLE (3 PUNTOS)	NECESITA MEJORAR (1 PUNTO)
Comprensión Literal (Pregunta a)	Identifica claramente los eventos principales y secuencia correctamente la historia.	Identifica los eventos principales, pero el orden puede ser confuso o incompleto.	No identifica los eventos principales o hay errores graves en la secuencia.
Comprensión Inferencial (Pregunta b)	Explica de manera detallada y reflexiva los sentimientos de Linda, con justificaciones claras.	Explica los sentimientos de Linda, pero con pocas justificaciones o de manera superficial.	No logra inferir los sentimientos de Linda o la respuesta es incoherente.
Comprensión Crítica (Pregunta c)	Propone un final creativo y justificado con una explicación clara y argumentada.	Propone un final distinto, pero con justificación débil o poco clara.	No cambia el final o la justificación es muy vaga o inexistente.

2. ORALIDAD (15 PUNTOS)

CRITERIO	EXCELENTE (5 PUNTOS)	ACEPTABLE (3 PUNTOS)	NECESITA MEJORAR (1 PUNTO)
Claridad y coherencia	Expresa su respuesta de manera estructurada, con ideas claras y ordenadas.	Expresa su respuesta, pero con algunas imprecisiones o desorden en las ideas.	Tiene dificultades para estructurar su respuesta o es confusa.
Uso de lenguaje	Utiliza un lenguaje adecuado, con vocabulario variado y expresión fluida.	Utiliza un lenguaje comprensible, pero con vocabulario limitado.	Usa un lenguaje inapropiado o tiene muchas dificultades para expresarse.
Participación y argumentación	Participa activamente y justifica sus ideas con ejemplos o experiencias.	Participa, pero sus respuestas carecen de profundidad o justificación.	No participa o sus respuestas son muy limitadas y sin justificación.

3. ESCRITURA (20 PUNTOS)

CRITERIO	EXCELENTE (5 PUNTOS)	ACEPTABLE (3 PUNTOS)	NECESITA MEJORAR (1 PUNTO)
Estructura del cuento	Presenta una introducción, desarrollo y desenlace claros y bien organizados.	Presenta una estructura básica, pero con algunas partes poco desarrolladas.	No hay una estructura clara, la historia es confusa o incompleta.
Creatividad y reflexión	La historia es original, bien desarrollada y con una reflexión significativa.	La historia es comprensible, pero la reflexión es superficial o poco clara.	La historia es muy simple, sin reflexión o con poca coherencia.
Relación con la experiencia personal o el cuento base	Integra su experiencia o el cuento base de manera significativa y creativa.	Hace una conexión básica con su experiencia o el cuento, pero poco desarrollada.	No logra conectar su historia con la experiencia o el cuento base.
Uso de ortografía y gramática	Usa correctamente la ortografía y la gramática con mínimos errores.	Tiene algunos errores ortográficos y gramaticales, pero no afectan la comprensión.	Tiene muchos errores que dificultan la comprensión del texto.

Anexo 6: rúbrica de la segunda parte de la prueba diagnóstica

CRITERIOS	SUPERIOR (5 PUNTOS)	ALTO (4 PUNTOS)	MEDIO (3 PUNTOS)	BAJO (2 PUNTOS)
AUTENTICIDAD Y VOZ DE LA ESCRITORA	El cuento refleja una voz auténtica y única. Las autoras expresan su identidad y experiencias a través del lenguaje de manera clara y envolvente. Hay una conexión profunda con la historia.	Las voces de las escritoras son reconocibles y hay un intento de autenticidad, aunque en algunas partes se pierde la identidad propia. Se percibe una conexión con la historia.	Se evidencia un intento de voz propia, pero aún hay influencia de estructuras rígidas o clichés. La conexión con la historia no es clara.	No se percibe una voz auténtica ni una conexión personal con la historia. La escritura es plana y poco expresiva.
CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD	La historia es altamente original e imaginativa. Se experimenta con la estructura, el estilo y la narración de manera innovadora. Los objetos seleccionados tienen un rol fundamental en la trama.	La historia tiene elementos creativos y originales. Hay experimentación con algunos recursos narrativos y los objetos están bien integrados en la historia.	La historia presenta creatividad, pero se basa en estructuras convencionales. Los objetos aparecen en la trama, pero su rol no es significativo.	Falta originalidad en la historia. La narración es predecible o poco imaginativa. Los objetos son mencionados sin una función clara en la historia.
FLUIDEZ Y EXPRESIVIDAD DEL LENGUAJE	El lenguaje es rico y expresivo, con un estilo narrativo envolvente.	El lenguaje es adecuado y hay intentos de expresividad.	El lenguaje es simple y directo, con pocos intentos de expresividad. Se percibe rigidez en la narración y falta variedad en el vocabulario.	El lenguaje es básico y poco expresivo. No hay intentos de embellecer el texto ni de jugar con la narración.

Anexo 7: estado del arte

Título	Año	Ámbito
Concepción didáctica de la producción escrita mediante la escritura creativa	2023	Universidad Pedagógica Nacional
Ficcionalar la cotidianidad: un acercamiento a la escritura creativa a partir de la experiencia	2022	Universidad Pedagógica Nacional
Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento	2016	Universidad Pedagógica Nacional
Reconocimiento de la identidad narrativa a través de la escritura creativa en adolescentes: Indagación en tres centros educativos de Bogotá	2019	Universidad Nacional de Colombia
La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa	2017	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
La minificción como potenciador de la escritura creativa en niños y niñas de cuarto grado de la I.E.D Centro Integral José María Córdoba	2022	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
La Escritura Creativa en la Producción de Textos Literarios	2020	Universidad Técnica de Ambato
Sistema de talleres de escritura enfocados en historias de vida para el desarrollo de la escritura creativa en Lengua y Literatura en Educación Básica.	2024	Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita	2025	Universidad Central del Ecuador.

Anexo 8: programa académico

Fase	Objetivo de aprendizaje	Actividad	Recursos	Indicador
1	Reconectar a las estudiantes con su creatividad mediante la expresión escrita y artística, estimulando su imaginación para la creación de mundos.	Ventana a otros mundos: creación de un mundo nuevo para los cuentos de las estudiantes a través del dibujo y la descripción de este.	-Audio del cuento “La ventana abierta” de Saki. -Tablero, taller impreso, lápices, colores y esferos.	4
1	Estimular la imaginación de las estudiantes a través de la creación de personajes inventados, combinando exploración sensorial, dibujo y descripción breve.	Creación de personajes: inicio de un bestiario para los cuentos de las estudiantes a través del dibujo y la descripción de este.	- Materiales con distintas texturas (algodón, peluche, limpiapipas, esponja, aserrín, muñeco antiestrés, etc.). -Tablero, taller, lápices, colores, esferos.	4
2	Conocer diferentes fórmulas para comenzar y terminar un cuento, fomentando la creatividad para aplicarlas en sus futuras creaciones.	¿Cómo se inicia y se termina un cuento? Práctica con fórmulas narrativas mediante el cambio de inicio y final del cuento como modelo para las producciones literarias de las estudiantes.	-Fórmulas de inicio y final del cuento. - Cuento “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez. - Tablero, taller, lápices, colores, esferos.	6
1	Desarrollar la creatividad y la imaginación de las estudiantes mediante la invención y descripción literaria de criaturas híbridas, integrando elementos de diferentes animales, objetos y plantas.	Creación de personajes: continuación del bestiario para los cuentos de las estudiantes a través de la escritura y el dibujo. Invención de quimeras.	-Elementos impresos de diferentes animales, objetos y plantas. - Tablero, taller, lápices, colores, esferos.	4
2	Comprender la estructura básica de un cuento (inicio, nudo y desenlace) y aplicarla en la creación de una historia en equipo.	Cuentos a tres manos: creación de un cuento en equipo reconociendo el inicio, nudo principalmente y su desenlace.	-Cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga. -Tablero, taller, lápices, esferos.	2 y 6
1	Fomentar la creación de ambientes imaginarios y únicos a partir del uso del binomio fantástico como detonador creativo.	¿Dónde sucede lo imposible? Creación de mundos a partir del binomio fantástico.	-Pares de palabras aleatorias impresas. -Recortes de revistas y colbón. -Tablero, taller, lápices, esferos.	4
2	Dar a conocer la estructura, los elementos y algunos recursos lingüísticos básicos para escribir un cuento, con ejemplos claros y actividades cortas de aplicación.	¿Cómo se escribe un cuento?	-Tablero, taller, lápices, esferos.	1
2	Crear un cuento de hadas fantástico a partir de la estructura narrativa propuesta por las cartas de Propp, estimulando la imaginación y la creatividad.	Creación de cuentos a partir de las Cartas de Propp.	-Cartas de Propp impresas. -Tablero, taller, lápices, esferos.	1, 6

2	Fortalecer la producción creativa de cuentos mediante la construcción colectiva a partir de elementos aleatorios de personajes, lugares y situaciones.	Uso del artillugio de ronda de números y cuentos.	-Tablero de personajes, lugares y situaciones. -Números del 1 al 12 impreso. -Tablero, taller, lápices, esferos.	2
2	Estimular la imaginación y la escritura creativa a partir de la lectura del fragmento A través del espejo de Lewis Carroll, conectando el mundo (taller 1) y el personaje (taller 2) creados en los talleres anteriores.	Creación de una escena sobre el encuentro entre mundos y personajes.	- Fragmento de “A través del espejo” de Lewis Carroll (págs. 12-15). -Taller 1 y 2 -Tablero, taller, lápices, esferos.	3
2	Imaginar y narrar un encuentro la criatura (taller 4) dentro de un mundo imposible (taller 6), combinando escritura creativa y expresión artística.	Creación de una segunda escena de la criatura un mundo imposible.	- Fragmento de “Coraline” de Neil Gaiman (págs. 21-24). -Taller 4 y 6. -Tablero, taller, lápices, esferos.	3
2	Incorporar elementos del cubo de la imaginación al borrador (taller 8) para enriquecer personajes, escenarios y conflictos.	Creación del cubo de la imaginación	-Taller 8 -Tablero, taller, lápices, esferos.	5
2	Fortalecer la producción literaria a través de la reescritura del cuento propio, tomando como referencia el borrador “Consuelo abrió la puerta” y utilizando el cubo de la imaginación.	Reescritura creativa con el cubo de la imaginación	-Taller 7 -Tablero, taller, lápices, esferos.	5
3	Fortalecer la producción literaria mediante la revisión y perfeccionamiento del cuento elaborado con las cartas de Propp, incorporando recursos narrativos, descripciones sensoriales y correcciones de coherencia, cohesión y ortografía.	Perfeccionamiento del cuento	-Taller 12 -Tablero, taller, lápices, esferos.	6 y 7
3	Consolidar la producción literaria mediante la elaboración de la versión final del cuento inspirado en “Consuelo abrió la puerta”, aplicando los recursos narrativos aprendidos y demostrando avances en coherencia, cohesión, ortografía y creatividad.	Versión final del cuento: Consuelo abrió la puerta	-Taller 13 -Tablero, taller, lápices, esferos.	6 y 7

Anexo 9: ejemplo planeación de clase

Tema	Bestiario
Fecha	27/08/2025
Duración	1 hora aproximadamente
Objetivo de aprendizaje	-Crear un personaje inventado a partir de la experiencia sensorial con diferentes texturas mediante un dibujo. -Elaborar una descripción breve que refleje características principales del personaje.

Momento	Tiempo	Descripción
1. Activación: Dibujo relámpago	5 min	- Cada estudiante dibuja algo durante 10 segundos. - Pasa el dibujo a la compañera de la derecha. - En cada ronda se añade un detalle. - Tras 5 rondas se observan los dibujos y se comentan las criaturas creadas.
2. Actividad sensorial	15 min	- Caja con objetos de distintas texturas (lija, pluma, esponja, concha, etc.). - Por turnos, con los ojos vendados, tocan un objeto y describen sus sensaciones: forma, textura, temperatura. - Estas sensaciones inspiran aspectos físicos de las criaturas.
3. Creación de personajes para el bestiario	20 min	-Explicar qué es un bestiario. - Inventar una criatura fantástica y dibujarla considerando forma, color, altura, textura, vestimenta y poderes. -Escribir una descripción breve sobre la criatura inventada, como: nombre de la criatura, qué come, qué le gusta hacer, un dato curioso.
4. Presentación de personajes	20 min	Algunas estudiantes comparten su dibujo y leen su descripción.

Anexo 10: ejemplo rúbrica de evaluación de talleres. Rúbrica de evaluación taller 8.

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN:

INDICADOR 1: TALLER 8

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
1 Apropiación del detonador creativo (cartas de Propp)	Integra de manera consciente, creativa y pertinente las cartas de Propp como eje generador del borrador, transformándolas en acciones, personajes o situaciones narrativas.	Utiliza las cartas de Propp como guía del borrador, aunque su integración es parcial o poco desarrollada en algunos momentos del texto.	Usa las cartas de Propp de forma mecánica o superficial, sin que influyan significativamente en la construcción del borrador.
2 Exploración de la imaginación	El borrador evidencia una amplia exploración imaginativa, proponiendo situaciones, conflictos o personajes que resignifican el detonador creativo.	El borrador presenta elementos imaginativos claros, aunque se limita a ideas previsibles o poco exploradas.	El borrador muestra una exploración mínima de la imaginación, con ideas repetitivas o poco elaboradas.
3 Creatividad en la construcción de la historia	El borrador manifiesta una propuesta creativa propia, en la que el detonador se transforma en una historia original y personal.	El borrador desarrolla una historia coherente a partir del detonador, aunque con rasgos creativos poco profundizados.	El borrador presenta una historia básica, con escasa transformación creativa del detonador.
4 Relación entre planificación e imaginación	Las ideas consignadas en la planificación se desarrollan creativamente en el borrador, evidenciando un proceso consciente de ideación previa.	La planificación se refleja parcialmente en el borrador, con algunas ideas desarrolladas de manera creativa.	La planificación es limitada o no se evidencia claramente en el borrador.

Anexo 11: rúbrica de evaluación taller 9

INDICADOR 2: TALLER 9

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Respuesta colectiva a los detonadores o artilugios creativos	El grupo responde de manera creativa, flexible y consciente a los detonadores, transformándolos en ideas narrativas que impulsan la construcción del cuento colectivo.	El grupo responde a los detonadores de forma funcional, aunque con una exploración creativa parcial o poco profundizada.	El grupo responde a los detonadores de manera superficial o mecánica, sin que estos impulsen significativamente la construcción del cuento.
Exploración colectiva de la imaginación	El grupo explora de manera conjunta su imaginación, generando ideas a partir del diálogo y la interacción creativa entre las integrantes.	El grupo explora la imaginación de forma compartida, aunque con momentos de baja interacción creativa.	La exploración imaginativa del grupo es limitada y con escasa interacción entre las integrantes.
Construcción creativa del cuento colectivo	El grupo construye una propuesta creativa común, integrando los aportes de las integrantes en una historia compartida.	El grupo construye el cuento de manera conjunta, aunque con integración parcial de los aportes.	El grupo presenta dificultades para construir una historia colectiva, predominando aportes aislados.
Apropiación del proceso creativo colectivo	El grupo evidencia conciencia del proceso creativo compartido, ajustando ideas y decisiones narrativas de forma colaborativa.	El grupo participa del proceso creativo colectivo, aunque con ajustes limitados o poco reflexivos.	El grupo participa de forma básica en el proceso creativo, con escasa reflexión colectiva.

Anexo 12: rúbrica de evaluación taller 12

INDICADOR 3: TALLER 12

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Incorporación del nuevo detonador creativo	Integra de manera creativa, pertinente y consciente el nuevo elemento del cubo de la imaginación, transformándolo en un eje significativo del cuento revisado.	Incorpora el nuevo elemento del cubo en el cuento, aunque su desarrollo creativo es parcial o poco profundo.	Incorpora el nuevo elemento de forma superficial o forzada, con escasa incidencia en la reescritura del cuento.
Fortalecimiento de la creatividad en la versión revisada	La versión revisada evidencia un enriquecimiento creativo claro frente al borrador inicial, ampliando conflictos, aventuras o situaciones narrativas.	La versión revisada muestra algunos cambios creativos respecto al borrador inicial, aunque estos son limitados.	La versión revisada presenta pocos cambios creativos en relación con el borrador inicial.
Uso de recursos narrativos para mejorar el texto	Incorpora nuevos recursos narrativos (situaciones, acciones, relaciones entre personajes) que enriquecen el desarrollo creativo del cuento.	Utiliza algunos recursos narrativos adicionales, aunque de forma poco desarrollada o reiterativa.	El uso de recursos narrativos es mínimo o no evidencia intención clara de mejora creativa.
Conciencia del proceso de reescritura	La estudiante demuestra conciencia del proceso de revisión, modificando de manera intencionada partes del cuento para fortalecer su propuesta creativa.	La estudiante realiza ajustes en el cuento, aunque sin una intención claramente reconocible de mejora creativa.	La estudiante reescribe el cuento de manera básica, con escasa reflexión sobre los cambios realizados.

Anexo 13: rúbrica de evaluación taller 4

INDICADOR 4: TALLER 4

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Asignación de nombre al personaje	Asigna un nombre creativo y significativo que se relaciona claramente con la naturaleza híbrida y las características de la quimera.	Asigna un nombre adecuado al personaje, aunque con relación limitada a sus características.	Asigna un nombre poco relacionado con el personaje o no lo desarrolla claramente.
Uso del detonador creativo (partes de la quimera)	Integra de manera consciente y creativa los elementos del detonador (animal, parte corporal, objeto y elemento vegetal), combinándolos de forma imaginativa para construir la quimera.	Integra los elementos del detonador creativo, aunque uno o más aparecen poco desarrollados o con menor carga imaginativa.	Integra los elementos del detonador creativo de forma superficial, incompleta o mecánica.
Descripción física básica de la quimera	Describe de manera clara y comprensible las características físicas básicas de la quimera (forma, color, tamaño, textura y partes especiales), en coherencia con el detonador creativo.	Describe las características físicas básicas de la quimera, aunque de forma parcial o poco detallada.	La descripción física es incompleta, confusa o muy general.
Caracterización sencilla del personaje (un día en su vida)	Construye una caracterización básica del personaje mediante hábitos, gustos o habilidades, e integra de forma creativa un día típico de su vida con una situación inesperada.	Presenta una caracterización básica del personaje y describe un día en su vida, aunque con desarrollo limitado.	La caracterización del personaje es mínima y la descripción del día en su vida es superficial o poco clara.

Anexo 14: rúbrica de evaluación taller 6

INDICADOR 4: TALLER 6

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Asignación de nombre al lugar	Asigna un nombre creativo y significativo que refleja las características del mundo imaginado.	Asigna un nombre adecuado al lugar, aunque con escasa elaboración creativa.	Asigna un nombre poco relacionado con el lugar o no lo desarrolla claramente.
Descripción básica del espacio	Describe de manera clara y creativa características básicas del lugar (colores, ambiente, elementos distintivos).	Describe las características básicas del lugar, aunque de forma limitada o poco detallada.	La descripción del lugar es incompleta o muy general.
Construcción imaginativa del mundo	Presenta elementos imaginativos (criaturas, reglas extrañas) que enriquecen la identidad del lugar creado.	Presenta algunos elementos imaginativos, aunque poco desarrollados.	Presenta pocos elementos imaginativos o estos son poco claros.
Uso del detonador creativo (binomio fantástico)	Utiliza el detonador creativo de forma consciente, combinando ideas de manera imaginativa para construir el lugar.	Utiliza el detonador creativo de manera funcional, con exploración creativa moderada.	El uso del detonador creativo es superficial o mecánico.

Anexo 15: rúbrica de evaluación taller 11

INDICADOR 5: TALLER 11

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Reinterpretación creativa del mundo posible	Reinterpreta de manera creativa el mundo imposible creado, transformándolo en un escenario narrativo activo que influye en los acontecimientos del relato.	Reinterpreta el mundo imposible de forma funcional, aunque con una exploración creativa moderada.	Presenta el mundo imposible de manera superficial, con poca incidencia en el desarrollo del relato.
Integración del personaje en el escenario	Integra de forma creativa a la quimera dentro del mundo creado, generando interacciones significativas con elementos del entorno.	Integra a la quimera en el mundo, aunque con interacciones limitadas o poco desarrolladas.	La integración del personaje en el escenario es básica o poco clara.
Combinación creativa de escenarios y personajes	Combina de manera imaginativa los personajes y escenarios creados previamente, generando nuevas situaciones narrativas.	Combina personajes y escenarios de forma coherente, aunque sin ampliar significativamente las posibilidades creativas.	La combinación entre personajes y escenarios es mínima o poco articulada.
Desarrollo creativo de una situación inesperada	Incorpora una situación inesperada que enriquece el relato y fortalece su dimensión creativa.	Incorpora una situación inesperada, aunque con desarrollo limitado.	La situación inesperada es poco clara o no aporta al desarrollo creativo del relato.

Anexo 16: rúbrica de evaluación taller 14, indicador 6.

INDICADOR 6: TALLER 14

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Estructura narrativa del cuento	El cuento presenta de manera clara y articulada un inicio, nudo y desenlace, con una progresión lógica de los acontecimientos.	El cuento presenta inicio, nudo y desenlace identificables, aunque con algunos desajustes en la progresión narrativa.	El cuento presenta una estructura narrativa básica, con partes poco definidas o incompletas.
Uso de fórmulas de apertura y cierre	Emplea fórmulas de apertura y cierre narrativo de forma creativa y pertinente, fortaleciendo el sentido literario del cuento.	Emplea fórmulas de apertura y cierre narrativo de manera adecuada, aunque con escasa elaboración creativa.	El uso de fórmulas de apertura y cierre es limitado, poco claro o inexistente.
Coherencia global del relato	El cuento mantiene coherencia interna entre acciones, personajes y escenarios, facilitando la comprensión del relato completo.	El cuento es comprensible en términos generales, aunque presenta algunas rupturas de coherencia.	El cuento presenta dificultades de coherencia que afectan la comprensión global.

Anexo 17: rúbrica de evaluación taller 14, indicador 7.

INDICADOR 7: TALLER 14

Criterio de evaluación	Superior	Alto	Básico
Uso de diálogos en la narración	Incorpora diálogos de manera pertinente y creativa, contribuyendo al desarrollo de los personajes y de la acción narrativa.	Incorpora diálogos funcionales, aunque con desarrollo limitado o integración irregular en la narración.	El uso de diálogos es escaso, poco claro o no aporta al desarrollo del relato.
Uso de descripciones narrativas	Emplea descripciones claras y sugerentes de personajes, lugares o situaciones que enriquecen la narración.	Utiliza descripciones básicas que permiten comprender la historia, aunque con poca elaboración.	Las descripciones son mínimas, confusas o insuficientes para comprender el relato.
Uso de conectores narrativos	Utiliza conectores narrativos de forma adecuada y variada, favoreciendo la fluidez y continuidad del relato.	Utiliza algunos conectores narrativos, aunque de forma repetitiva o poco variada.	El uso de conectores es limitado o inexistente, afectando la fluidez del texto.

Anexo 18: consentimiento informado

<https://drive.google.com/file/d/1GRNpZ1St4DC4C6BOQ3JpZsB5e8Vfhih3/view?usp=sharing>