

**Escritura catártica: desarrollo de habilidades narrativas por medio de cuentos de
hadas**

Giselle Paulina Tavera Acuña

Facultad de Humanidades

Informe de investigación para optar al título profesional de Licenciada en español e
inglés

Universidad Pedagógica Nacional

Abril de 2026

Dedicatoria

Para Camila, María Paula, Sofía y Ximena,
porque junto a ustedes aprendí que la fantasía no es
un escape de la realidad, sino un camino para
imaginar mundos a los que siempre deseamos
regresar.

Agradecimientos

A mamá Susa por el amor que sostiene, la resistencia que inspira y la luz que guía mis pasos. Por enseñarme que el verdadero sentido de la vida se encuentra en el servicio a los demás, que la fuerza nace del corazón y que la sensibilidad es el lenguaje más profundo de nuestra humanidad.

A papá Absalón por enseñarme la importancia de la gentileza, y que la ternura puede romper las rocas más severas. Gracias por recordarme que, en cada gesto de bondad, habita una forma profunda de humanidad.

A mamá Nina y papá Irra, por representar mis raíces con fortaleza, amor y entereza inquebrantable. En ustedes encuentro el origen de quien soy: ella, mi ángel y guía permanente; él, mi compañía constante y refugio seguro.

A papá por enseñarme a leer el mundo antes que los libros y a cuestionar las certezas. Desde niña soñé con habitar las mismas aulas que te hicieron maestro. Si hoy también habito las aulas, es porque un día seguí las huellas de quien me enseñó a creer en el poder de los pequeños mundos que cambian para siempre.

A mamá porque la vida nos ha llevado por caminos complejos, pero nunca ha borrado de mí el deseo profundo de verte bien. Gracias por la vida y por las huellas que, visibles e invisibles, forman parte de quien soy.

A mi tía Lorena por ser el primer hogar que encontré en una amistad. Mi cómplice, mi confidente y la guardiana de tantas historias que habitan mi memoria. Gracias por enseñarme a reconocer la belleza de mis talentos cuando aún eran apenas una semilla, por sostener mis sueños con tus palabras y por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma dudaba.

A Angelita porque llegaste a mi vida en un momento de soledad y, con la sencillez de los gestos cotidianos, me enseñaste que el cuidado también es una forma de amor. Gracias por nunca dejar que me faltara un plato de comida, por tus atenciones constantes y por la simpatía con la que llenaste de calidez los días más difíciles.

A Michell por conocer cada una de mis versiones y quererlas todas. Gracias por celebrar mis alegrías con el mismo entusiasmo con el que has sostenido mis tristezas, por permanecer en los días luminosos y también en aquellos en los que el camino parecía más difícil.

A Jean Pierre, Johan, Sebastián y Óscar porque junto a ustedes conocí una de las formas más auténticas de la libertad. Gracias por acompañarme en los días ligeros y en los entornos más difíciles, por crecer conmigo y por permanecer. Los llevo conmigo con la esperanza de que la vida nos permita seguir encontrándonos siempre.

A la Universidad Pedagógica Nacional, porque entre sus pasillos, libros y encuentros aprendí a nombrarme maestra. Gracias por sembrar en mí la convicción de que la educación transforma vidas y por dar forma a una vocación que hoy habito con orgullo, gratitud y esperanza.

Al profe Tarsicio porque nunca dejó de creer en este proyecto ni en mí. Gracias por su paciencia, por las conversaciones, las enseñanzas y la confianza. En un camino lleno de dudas, encontré en usted a alguien que supo ver posibilidades donde yo solo veía incertidumbre.

A mis estudiantes porque han sido espejo, inspiración y motivo. Gracias por permitirme habitar sus mundos, por confiarme sus palabras y por enseñarme, día tras día, que la educación florece allí donde alguien se siente escuchado. Gran parte de la maestra que soy hoy ha sido construida por ustedes.

A Güepsa, a sus calles, que guardan mis recuerdos; a su colegio, donde aprendí a soñar; a su gente noble, que me enseñó el valor de la sencillez y la solidaridad. Gracias por ser el paisaje de mi historia y el lugar donde comenzaron muchas de las preguntas y certezas que hoy me acompañan.

Índice

Resumen.....	9
Abstract.....	9
1. Preliminares	10
1.1. Contextualización	10
1.2. Caracterización	11
1.3. Diagnóstico	14
1.4. Planteamiento del problema.....	15
1.5. Pregunta de investigación	17
1.6. Objetivo general.....	17
1.7. Objetivos específicos	18
1.8. Justificación	18
2. Contexto conceptual.....	20
2.1. Antecedentes	20
2.1.1. Nivel internacional.....	20
2.1.2. Nivel nacional	22
2.1.3. Nivel local.....	23
2.2. Marco conceptual.....	25
2.2.1. Narración.....	25
2.2.1.1. Habilidades narrativas.....	29

2.2.1.2.	Cuentos de hadas.....	32
2.2.1.3.	Escritura catártica.....	36
3.	Diseño metodológico	41
3.1.	Paradigma de investigación	41
3.2.	Enfoque de investigación.....	42
3.3.	Metodología de la investigación	43
3.4.	Instrumentos de recolección de información	45
3.5.	Consideraciones éticas	47
3.6.	Matriz categorial	47
4.	Propuesta de intervención	48
4.1.	Modelo pedagógico: Teoría no-directiva y psicoanalítica.....	48
4.2.	Fases de intervención.....	50
4.2.1.	Fase 1	50
4.2.2.	Fase 2	51
4.2.3.	Fase 3	52
5.	Organización y análisis de resultados	53
5.1.	Fase 1: “Darles forma a los cuentos de hadas”	53
5.2.	Fase 2: “Verbalizar la fantasía”	59
5.3.	Fase 3: “Compartir lo internalizado”	70
6.	Conclusiones	83

Referencias.....	85
Anexos	90

Resumen

El presente informe de investigación-acción educativa se realizó con estudiantes de quinto grado del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño de Cundinamarca. Se identificaron dificultades en la producción escrita relacionadas con la coherencia, la cohesión, las convenciones de legibilidad y la falta de una práctica habitual de escritura. En respuesta, se diseñó una secuencia didáctica basada en el desarrollo de habilidades narrativas y la escritura catártica de cuentos de hadas. La intervención incluyó lectura, comprensión simbólica y creación de cuentos. Como resultado, las estudiantes evidenciaron procesos emocionales en su escritura y mejoraron significativamente el uso de las convenciones escritas.

Palabras clave: Cuentos de hadas, escritura catártica, habilidades narrativas, pedagogía no-directiva y psicoanalítica.

Abstract

This action research study was conducted with fifth-grade students at Liceo Femenino Mercedes Nariño de Cundinamarca School. Difficulties were identified in written production related to coherence, cohesion, writing conventions, and the lack of habitual writing practice. In response, a didactic sequence was designed based on the development of narrative skills and the use of cathartic writing through fairy tales. The intervention included reading, symbolic comprehension, and story creation. As a result, students demonstrated emotional processes in their writing and significantly improved their use of writing conventions.

Key words: Fairy tales, cathartic writing, narrative skills, non-directive and psychoanalytic pedagogy.

1. Preliminares

1.1. Contextualización

La presente investigación se desarrolló en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, al suroriente de Bogotá. Esta zona cuenta con 137 instituciones educativas, un Punto de Gestión Cultural Local (PGLC) y una biblioteca pública; sin embargo, presenta una tasa de analfabetismo del 2,4%, superior al promedio de la ciudad (2,2%), lo que podría incidir en las dificultades en la adquisición del código escrito dentro de la institución. Asimismo, la localidad ocupa el sexto lugar en Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), con un promedio de 7,5 años de escolaridad en personas mayores de cinco años (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007).

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Femenino Mercedes Nariño (2019), la institución adopta un modelo pedagógico constructivista social y humanista, en el que el sujeto se concibe como histórico y capaz de transformar su realidad. En coherencia con este enfoque, desarrolla proyectos como *El Afecto, la Ética y los Conflictos en la Cotidianidad Liceísta*, orientado a la formación ética, afectiva y de proyecto de vida, así como iniciativas como el *Calendario Afectivo Lecto-Escritor* y los programas institucionales (LEO, OLE y LITERATUYA), que fortalecen la lectura, la escritura y la oralidad dentro de un marco socioafectivo. Estos procesos se articulan con principios institucionales como la transformación, el respeto por la vida y el compromiso con el medio ambiente, orientados a la formación de estudiantes críticas, reflexivas y autónomas.

De acuerdo con Daviña (2003), procesos como la escritura son dinámicos, complejos y sociales, por tal razón, debe integrar múltiples perspectivas. No puede comprenderse meramente

como una técnica, sino que incide en dimensiones cognitivas, sociales, culturales, psicológicas y lingüísticas. Esto se identifica en el PEI de la institución, pues está orientado al manejo de conflictos, la convivencia, el reconocimiento del entorno y la construcción del proyecto de vida.

En este contexto, el presente proyecto adquirió relevancia al proponer el proceso escrito desde una dimensión emocional que incida en el desarrollo integral de las estudiantes, en tanto la escritura narrativa permite organizar la experiencia y transformar su procesamiento emocional frente a esta (Pennebaker & Seagal, 1999). Esto debido a que, si bien la institución cuenta con un enfoque constructivista y diversas iniciativas para fortalecer las competencias comunicativas, se evidencian dificultades en la adquisición del código escrito, asociadas a metodologías centradas en la repetición, como se registra en el diario de observación no participante (Anexo A).

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza de la escritura, orientándolas hacia didácticas que reconozcan las experiencias de las estudiantes como punto de partida de la producción narrativa. En este sentido, los cuentos de hadas se constituyen como un recurso pedagógico pertinente, pues permiten la representación simbólica de conflictos, emociones y vivencias manifestadas en el lenguaje (Bettelheim, 1994). Por lo tanto, se plantea una intervención pedagógica que, desde la narración y la dimensión catártica del escrito, favorezca procesos de significación y organización del pensamiento, aspectos que serán abordados posteriormente a partir de categorías de análisis específicas que permitan comprender el desarrollo de las habilidades escritas en este contexto.

1.2. Caracterización

La población designada para la caracterización corresponde a 40 estudiantes que se encontraban en cuarto grado en el año 2023. Para ello, se aplicó una encuesta sociodemográfica

(Anexo B) que indagó por información del contexto personal, familiar y escolar. Se recopilaron datos como edad, curso, jornada y lugar de residencia; condiciones socioeconómicas como estrato, acceso a servicios básicos y disponibilidad de recursos tecnológicos; así como aspectos del ámbito familiar, incluyendo composición del hogar, acompañamiento en tareas escolares y nivel educativo de quienes les brindan apoyo. Asimismo, se exploraron hábitos de estudio, uso del tiempo libre, prácticas de lecto-escritura y uso de redes sociales, junto con elementos de la experiencia escolar y la dimensión emocional, como asignaturas preferidas, relaciones interpersonales y formas de expresar las emociones.

Los resultados evidencian que las estudiantes se encuentran entre los 9 y 11 años. En cuanto a condiciones socioeconómicas, el 54,1% pertenece al estrato 2, el 37,5% al estrato 3 y el 8,3% al estrato 1. El 100% cuenta con acceso a servicios básicos (agua, electricidad y gas), y un alto porcentaje dispone de celular (91,6%) y acceso a internet, lo que configura un entorno mediado por contenidos digitales. En relación con los recursos para el estudio, el 87,5% utiliza cuadernos y papel, y el 70,8% libros; sin embargo, el uso de dispositivos como el celular (91,6%) y la tablet (25%) se orienta principalmente al entretenimiento. En redes sociales, el 83,3% utiliza WhatsApp, el 75% TikTok y el 70,8% YouTube; el 79,1% consume videos, mientras solo el 33,3% escribe, lo que evidencia una baja presencia de la escritura en estos entornos.

En el ámbito familiar, el 83,3% vive con su madre, el 62,5% con su padre y el 75% con hermanos, mientras el 29,1% convive con otros familiares o abuelos. El 58,3% recibe acompañamiento en las tareas escolares, frente a un 41,6% que las realiza de manera autónoma. En cuanto a hábitos de estudio, el 62,5% dedica menos de una hora diaria a las tareas fuera del aula, y el 20,8% más de una hora. En el tiempo libre, el 75% ve películas o videos, el 66,6% juega y el 37,5% lee o escribe; sin embargo, el 58,3% manifiesta gusto por leer cuentos, el 54,1%

por escribir lo que piensa y el 50% por escribir lo que siente, lo que evidencia una distancia entre prácticas e intereses.

En relación con la experiencia escolar, el 66,6% prefiere lengua castellana, el 62,5% artes y el 58,3% música. Durante el receso, el 70,8% prefiere hablar con amigas y el 66,6% jugar, mientras el 12,5% opta por estar sola. Aunque el 62,5% menciona un libro favorito, sus descripciones presentan limitaciones en la organización narrativa y en la profundidad del contenido, lo que evidencia dificultades en la estructuración del discurso escrito. No se identificaron menciones a cuentos de hadas, así que hay poca familiaridad por este tipo de textos.

En la dimensión emocional, el 70,8% manifiesta hablar con amigos o familiares cuando se siente mal, mientras el 29,1% no lo hace, como lo expresan la estudiante 4: “*no le digo a nadie*” y la estudiante 9: “*me quedo sola*” (Respuestas de encuesta sociodemográfica). Asimismo, el 45,8% indica que escribe en ocasiones sobre lo que siente, lo que sugiere una relación incipiente entre escritura y expresión emocional.

Finalmente, el 62,5% manifestó haberse sentido “*bien*” o “*tranquila*” al responder la encuesta, mientras el 20,8% se sintió “*pensativa*” o “*extraña*”, lo que indica que el ejercicio de reflexión personal no es frecuente en su cotidianidad. En conjunto, estos hallazgos evidencian que, aunque existen condiciones materiales para el aprendizaje, la escritura no se ha consolidado como una práctica significativa ni como un medio de expresión personal.

Por otro lado, las estudiantes demuestran actitudes hostiles y de aislamiento respecto a la relación con sus pares. De acuerdo con el diario de campo no participante (Anexo A), se evidencian emociones de desagrado. Asimismo, se identificaron casos particulares en los que algunas estudiantes presentan aislamiento social, desmotivación y escasa participación en las

actividades propuestas, lo cual incide en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, se hace pertinente implementar una didáctica que integre la dimensión emocional del lenguaje, entendida en este caso como catarsis. De esta manera, por medio de la construcción de narraciones, las estudiantes pueden reconocer, elaborar y expresar sus experiencias, utilizando la escritura como una herramienta de procesamiento emocional manifestada en la dimensión catártica de la escritura.

1.3. Diagnóstico

Para identificar el estado inicial de los procesos de escritura en las estudiantes, se aplicó una prueba diagnóstica centrada en la producción de textos narrativos a partir de dos consignas: la escritura de una carta y la elaboración de una anécdota (Anexo C). Esta actividad permitió reconocer aspectos como la organización de ideas, la coherencia, la cohesión, el uso de convenciones escritas y la capacidad de estructurar relatos con inicio, desarrollo y cierre, así como la expresión de vivencias y emociones a partir de situaciones personales o imaginadas.

Los resultados evidencian que, en la organización de ideas, el 66% logra identificar el tema central, pero presenta dificultades para conectar ideas secundarias; el 22% construye secuencias narrativas en las que se puede inferir el tema principal, y el 11% escribe una situación distinta o un tipo de texto diferente, lo que indica dificultades en la comprensión de la consigna. En cuanto al contenido, el 88% se limita a narrar hechos sin incorporar elementos emocionales, mientras solo el 11% expresa sentimientos, lo que refleja una débil relación entre la escritura y la experiencia personal.

En la construcción textual, aunque el 33% no presenta errores de repetición ni precisión y el 67% evidencia hasta dos, los textos muestran una organización fragmentada: el 77% desarrolla

ideas con relación general, mientras el 22% presenta ideas aisladas. Asimismo, el 55% no establece relaciones claras entre oraciones y el 45% presenta errores recurrentes de concordancia. Frente a la cohesión, el 44% presenta más de tres omisiones de conectores y el 56% entre una y dos. En cuanto a las convenciones de legibilidad, el 88% presenta dificultades en la relación grafema-fonema y el 33% no utiliza signos de puntuación o lo hace de manera inadecuada.

En conjunto, estos resultados evidencian que las dificultades en la escritura no se limitan a lo formal, sino que también afectan la organización de las ideas y la construcción de sentido. Asimismo, muestran una escasa apropiación de la escritura como práctica significativa, ya que se mantiene en un nivel funcional y poco vinculado a la expresión emocional. Por ello, se hace necesario implementar una propuesta pedagógica que fortalezca las habilidades narrativas y promueva la escritura como un medio de expresión de experiencias y construcción de sentido, comprendido a través del valor catártico y narrativo que comporta el acto de escribir.

1.4. Planteamiento del problema

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO aplicó en 2019 una prueba de escritura a estudiantes de 3° y 6° en varios países de Latinoamérica, incluido Colombia, centrada en el género textual y la adecuación a la situación comunicativa (2022). Esta evaluación valoró la organización del texto, su coherencia, cohesión, concordancia y el uso de convenciones de legibilidad. Los resultados evidencian que los estudiantes presentan mayores dificultades en la organización y coherencia que en las normas ortográficas, ya que, aunque logran abordar un tema, no siempre adecuan su escritura al género ni a la intención comunicativa, lo que afecta la construcción de sentido.

En relación con lo observado en el aula (Anexo A), las estudiantes asumen la escritura como una actividad escolar mecánica, con escasa motivación hacia esta, lo que evidencia una débil apropiación de esta como práctica significativa. En este sentido, la escritura se mantiene como un ejercicio evaluativo más que como un medio de expresión. Sin embargo, como plantean Ferreiro y Teberosky (2005), los niños construyen conocimiento sobre el código escrito a partir de su experiencia, por lo que el docente no solo debe enseñar aspectos formales, sino promover su participación activa en prácticas de lecto-escritura.

Estas dificultades no solo afectan el área de lenguaje, sino que inciden en otros procesos cognitivos, ya que la escritura es fundamental para la organización del pensamiento y la construcción de conocimiento. Asimismo, posee una dimensión personal, en tanto permite la expresión y reorganización de la experiencia (Bruner, 1988), lo que implica que su enseñanza no debe limitarse a la evaluación, sino ampliarse a su función formativa.

En este marco, la escritura también adquiere relevancia en la dimensión emocional. Según un estudio publicado por la revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología (Romero-Acosta et al., 2022), los niños presentan problemas internalizados, que se refieren a inestabilidad, problemas somáticos, nerviosismo, miedo, tristeza, sentimientos de culpabilidad, entre otros. También presentan problemas externalizados como rabietas, agresividad, déficit de atención, impulsividad e hiperactividad.

De acuerdo con Pennebaker (2012), la narración de experiencias favorece el procesamiento emocional y cognitivo, permitiendo reconocer y elaborar las propias emociones por medio de la reorganización. Este proceso se comprende como catarsis, pues diversas emociones derivadas de experiencias pasan por una transformación y reflexión. De esta manera,

se puede contribuir al desarrollo emocional del niño mediante la inclusión de la escritura como herramienta de expresión, no desde un punto de vista terapéutico, sino formativo.

Por otra parte, la escritura narrativa cumple una función cultural, al permitir la preservación de formas de pensamiento y experiencias humanas (Bruner, 1988), por lo que las dificultades en esta habilidad limitan la participación del estudiante en procesos de construcción cultural. En este sentido, se hace pertinente una didáctica basada en la escritura catártica de cuentos, que articule el desarrollo de habilidades narrativas con la expresión de experiencias, alcanzando así un procesamiento emocional propio del sentido catártico. Los cuentos de hadas, por su cercanía con el inconsciente del estudiante, favorecen la creatividad, la identificación y la construcción de sentido, permitiendo que la escritura trascienda el ámbito académico y se configure como una herramienta para el desarrollo integral.

1.5. Pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia de la escritura catártica derivada de una didáctica basada en cuentos de hadas para desarrollar habilidades narrativas orientadas a la organización y secuenciación que mejoren los escritos de estudiantes del grado 501 del Colegio Liceo femenino Mercedes Nariño?

1.6. Objetivo general

Identificar el papel que juega la escritura catártica en el mejoramiento de habilidades narrativas en estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de procesos de expresión que comporta la escritura catártica para alcanzar un procesamiento emocional.

1.7. Objetivos específicos

Analizar el valor pedagógico que tiene la reescritura de cuentos de hadas en el mejoramiento de habilidades narrativas.

Identificar el papel lúdico de los cuentos de hadas en el reconocimiento de la estructura narrativa y del lenguaje simbólico presente en los relatos.

Analizar la narración como un medio para la expresión catártica y el procesamiento de experiencias emocionales en las estudiantes.

1.8. Justificación

El Ministerio de Educación Nacional a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura “*Leer es mi cuento*”, evidencia la necesidad de promover prácticas de lectura y escritura en contextos cotidianos y extraescolares por medio de actividades como concursos (Colombia Aprende | La red del conocimiento. s. f.). No obstante, trasladar estas prácticas a la vida diaria implica dotarlas de sentido y función, de modo que la escritura no se limite a un ejercicio escolar, sino que se consolide como una herramienta significativa. En esta línea, la prueba de escritura desarrollada por la UNESCO (2022) muestra que, aunque el currículo enfatiza el género textual y la situación comunicativa, persisten dificultades en aspectos como el propósito, la coherencia, la cohesión y la puntuación, lo que evidencia falencias en la aplicación de estos fundamentos en el aula.

En este contexto, se hace necesario fortalecer la escritura no solo desde lo formal, sino también desde su dimensión expresiva. El desarrollo de habilidades narrativas permite a las estudiantes organizar sus ideas y construir textos coherentes, al tiempo que fortalece su confianza y motivación hacia la escritura. En este sentido, los cuentos de hadas constituyen una estrategia

pertinente, ya que, como señala Bettelheim (1994), estos relatos abordan de manera simbólica conflictos emocionales, favoreciendo la identificación. Así, la escritura basada en este tipo de narrativas no solo potencia la creatividad, sino que transforma la escritura en una experiencia significativa.

Por otra parte, la escritura como medio de expresión emocional cobra especial relevancia en el contexto actual. La pandemia generó afectaciones en el bienestar emocional de los niños, incrementando problemáticas como la ansiedad (Chávez, 2022), lo cual incide directamente en los procesos de aprendizaje. De acuerdo con McEwen y Sapolsky (1995), las emociones intensas pueden afectar funciones cognitivas como la memoria, lo que refuerza la necesidad de integrar la dimensión emocional en la enseñanza por medio de procesos catárticos que permitan su transformación. En este sentido, la escritura puede constituirse en una herramienta que favorezca la expresión de experiencias, especialmente cuando se articula con narrativas significativas.

Finalmente, aunque el docente no cumple un rol terapéutico, sí incide en la formación integral del estudiante. Como plantea Marulanda (2023), su labor implica el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Desde esta perspectiva, la escritura adquiere un carácter transformador, en tanto permite reorganizar experiencias y darles sentido (Pennebaker, 2012). Así, la incorporación de la escritura catártica, mediada por los cuentos de hadas y el desarrollo de habilidades narrativas, se configura como una estrategia que no solo fortalece la producción escrita, sino que también favorece la expresión emocional y la construcción de sentido en las estudiantes.

2. Contexto conceptual

2.1. Antecedentes

La escritura ha sido abordada como unidad de análisis para comprender diversas problemáticas desde distintos enfoques. En este marco, la presente investigación busca fortalecer las competencias escritas a partir de tres categorías: escritura narrativa, cuentos de hadas y escritura catártica. Para ello, se realizó un rastreo de tesis y artículos que incluyeran estos elementos, con el fin de analizar sus enfoques y definiciones. Las investigaciones revisadas amplían el abordaje de la escritura catártica y los cuentos de hadas hacia perspectivas subjetivas y narrativas más amplias; sin embargo, otras tienden a centrarse en aspectos formales de la escritura o en enfoques terapéuticos, reduciendo la articulación entre estas categorías.

Los antecedentes se derivan de investigaciones a nivel internacional, nacional y local, priorizando estudios publicados en los últimos cinco años. El rastreo se realizó mediante la consulta de bases de datos como JSTOR, Scielo y SCOPUS, así como en repositorios académicos de universidades nacionales como la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad EAFIT y la Universidad Pedagógica Nacional.

2.1.1. Nivel internacional

El primer artículo del nivel internacional, titulado “*El desarrollo de habilidades narrativas: una revisión sistemática de la literatura*” (Portilla, Almanza, Castillo y Restrepo, 2020), presenta una revisión de investigaciones recientes sobre el desarrollo narrativo en la infancia, abordando elementos como la conciencia metalingüística, la estructuración del lenguaje y el discurso narrativo. Los estudios coinciden en que las habilidades narrativas orales son fundamentales para el desarrollo del lenguaje y las competencias comunicativas; sin embargo,

difieren en los componentes clave, pues algunos enfatizan lo semántico y fonológico, mientras otros destacan el vocabulario, las inferencias y la sintaxis. Asimismo, se reconoce la influencia del contexto socioeconómico y familiar. No obstante, se evidencia la ausencia de un modelo holístico que integre estos componentes con la dimensión pragmática, lo que limita la comprensión integral del desarrollo narrativo.

Por su parte, el artículo *“La eficacia de los cuentos infantiles en la constitución psíquica del sujeto”* (Schiavello, 2020) analiza, desde un enfoque psicoanalítico, el papel de los cuentos infantiles en el desarrollo emocional. A partir de una metodología cualitativa con una muestra de 20 niños entre 4 y 7 años, la autora concluye que estos relatos, cargados de simbolismo, favorecen la elaboración de emociones, la identificación con personajes y la resolución simbólica de conflictos, contribuyendo a la integración de la personalidad, así como al desarrollo del lenguaje, el vocabulario y la imaginación.

De igual forma, el artículo *“Reescritura y pastiche del cuento de hadas: enfoque desde la educación literaria”* (Álvarez Ramos y Heredia Ponce, 2023) aborda el uso pedagógico de la reescritura de cuentos de hadas. Mediante un enfoque teórico-comparativo, analiza versiones clásicas (como las de los hermanos Grimm y Charles Perrault) y sus adaptaciones contemporáneas, evidenciando que estas prácticas fomentan la creatividad y el pensamiento crítico, al permitir a los estudiantes cuestionar valores, roles y estereotipos presentes en los relatos tradicionales.

En conjunto, los antecedentes internacionales se relacionan principalmente con las categorías de habilidades narrativas y cuentos de hadas. En el primer caso, se reconoce su vínculo con el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva cognitiva, aunque con énfasis en aspectos formales y sin profundizar en su dimensión experiencial. En el segundo, los cuentos se

conciben como mediadores del desarrollo psíquico y emocional, en línea con planteamientos como los de Bettelheim; sin embargo, algunas investigaciones los reducen a su función lingüística o didáctica, lo que limita el reconocimiento de su potencial simbólico, aspecto que la presente investigación busca integrar.

2.1.2. Nivel nacional

El primer artículo encontrado: *“El universo mágico de los cuentos de hadas. Secuencia didáctica para la comprensión lectora en cuentos maravillosos”* (Chiquito e Idropo, 2020), vinculado a la Universidad Tecnológica de Pereira, propone una secuencia didáctica centrada en los cuentos de hadas para fortalecer la comprensión lectora en primaria. La propuesta se basa en elementos como lo maravilloso, los arquetipos y la estructura narrativa, mediante actividades de análisis de personajes, patrones narrativos y reflexión sobre valores. El estudio destaca el potencial simbólico y emocional de estos relatos para desarrollar habilidades interpretativas y promover aprendizajes significativos.

Por su parte, el artículo *“Sentidos subjetivos de la escritura en miembros del grupo de escritura literaria ‘Letras’”* (López Sánchez, 2020), publicado por la Universidad EAFIT, analiza la escritura como experiencia subjetiva y transformadora. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas y grupos focales, se evidencia que la escritura funciona como un espacio de expresión emocional, autoconocimiento y catarsis, permitiendo a los participantes explorar su identidad en un entorno de apoyo.

De igual forma, el estudio *“Escritura de sí y potencia del yo en mujeres víctimas de la violencia política en Colombia”* (Bedoya Hernández, Ortiz Medina y Díaz Faciolince, 2021) examina, desde un enfoque cualitativo e interaccionista, el papel de la escritura autobiográfica en

la reconstrucción de la identidad. Mediante relatos de vida y metodologías participativas, los autores muestran cómo la escritura permite resignificar experiencias traumáticas, fortalecer la agencia y transformar el dolor individual en memoria colectiva, evidenciando su carácter reflexivo y sanador.

En conjunto, los antecedentes nacionales abordan la narración y los textos literarios, aunque la categoría de habilidades narrativas no se encuentra claramente delimitada, lo que justifica su desarrollo en esta investigación. En cuanto a los cuentos de hadas, se reconoce su valor simbólico y su incidencia en el desarrollo del lenguaje; y, aunque la escritura catártica no aparece de forma explícita, diversos estudios evidencian la relación entre escritura, expresión emocional y transformación personal, lo que permite consolidar este concepto dentro del presente trabajo.

2.1.3. Nivel local

El trabajo *“Taller de narrativa testimonial: Nueva perspectiva de la escritura en 2º grado”* de Karel Lizeth Rodríguez Sarasty (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2024) explora cómo las narrativas testimoniales fortalecen la escritura de estudiantes de segundo grado, centradas en coherencia, cohesión y extensión textual, abordando también educación emocional y cultura de paz. Con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, se evaluó a 27 niñas mediante observación, diarios de campo y pruebas diagnósticas. El taller, desarrollado en fases de sensibilización, implementación y evaluación, permitió que las estudiantes transformaran conflictos y emociones en textos escritos, evidenciando mejoras en coherencia, cohesión, resolución pacífica de conflictos y expresión emocional, destacando la relevancia de metodologías que integren habilidades lingüísticas y desarrollo personal.

La tesis “*Cuentos de hadas: creación literaria para fortalecer la producción escrita*” de Ivón Angélica Montoya Barrera (Universidad Pedagógica Nacional, 2020) abordó el bajo nivel de habilidades escritas y desinterés en niñas de tercer grado mediante la lectura de cuentos de hadas y la creación literaria. Aplicando investigación-acción con observación, encuestas y revisión de documentos, los talleres permitieron que los estudiantes escribieran sobre temas familiares y ejercitaran la escritura libre, aumentando motivación, introspección y expresión emocional. Se destacó la fantasía y los cuentos de hadas como herramientas para explorar aspectos morales, psíquicos y espirituales, recomendando espacios de escritura libre en la escuela.

El trabajo “*Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*” de Lizzeth Yohanna Valderrama Solano (Universidad Pedagógica Nacional, 2018) examinó cómo los relatos autobiográficos fortalecen la escritura en estudiantes de tercer grado, enfocándose en coherencia, cohesión y planificación textual. Con investigación-acción y 32 estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se elaboraron textos autobiográficos siguiendo etapas de generación de ideas, textualización y revisión, evaluados con diarios de campo y rúbricas. Los resultados mostraron mejoras en coherencia, cohesión, autoestima y autorreconocimiento, aunque persistieron dificultades en ortografía y puntuación, consolidando el relato autobiográfico como estrategia pedagógica eficaz.

En conjunto, estos trabajos evidencian que la lectura de cuentos de hadas, la escritura testimonial y los relatos autobiográficos fortalecen la producción escrita al integrar habilidades lingüísticas, expresión emocional y desarrollo personal en contextos educativos similares al presente. Además, muestran cómo la literatura puede generar procesos catárticos y motivar la

escritura, resaltando la importancia de enfoques multidisciplinarios que articulen creatividad, introspección y aprendizaje significativo en la escuela.

2.2. Marco conceptual

Para el desarrollo del presente trabajo investigativo, la narración se fundamenta como unidad de análisis central, y sus particularidades derivan en tres ejes fundamentales que guiarán el sentido metodológico y analítico que se llevará a cabo en las intervenciones. Estos corresponden a habilidades narrativas, cuentos de hadas y escritura catártica.

2.2.1. Narración

El fundamento teórico encontrado sobre esta categoría evidencia diversas semejanzas relevantes para el contexto de esta investigación, pues se requerían teorías que conectaran la narración de relatos con la experiencia propia y las capacidades coherentes y cohesivas del texto. Para ello, Jerome Bruner, Roland Barthes y Tzvetan Todorov fundamentan su conceptualización.

Jerome Bruner (1998) considera a la narración como producto de la “modalidad narrativa” de la mente. Allí se sitúan los procesos por los que el ser humano provee de sentido a la experiencia propia. Este proceso consiste en la producción de relatos plausibles sobre acciones que comprenden situaciones, conflictos y consecuencias; los cuales se hacen visibles en los símbolos de los cuentos de hadas, dado que estos expresan significados inconscientes y se articulan en una configuración de carácter narrativo.

Esta forma de pensamiento narrativo busca significado, por lo que se fundamenta en la organización de la experiencia propia según lo que afecta al sujeto: deseos, metas, decisiones, obstáculos, dilemas y desenlaces. Estos elementos están enmarcados por propósitos, tensiones y

resultados. Entonces, el objetivo de la narración no es solo organizarlos en una secuencia cronológica, sino interpretarlos por medio de un sentido propio.

Este proceso deriva en la construcción de diferentes versiones del mundo con alternativas y posibilidades que sean comprensibles por el individuo. Esto es denominado por Bruner como los actos mentales que están implicados en la creación imaginaria de mundos posibles. Su objetivo es refigurar la realidad, organizarla y presentarla bajo una forma significativa. Allí, diversos elementos del relato se jerarquizan, enlazan y se les atribuyen causas que dan relieve a emociones, y sitúan a los sujetos dentro de una trama. Esto se considera relevante, pues la escritura catártica pretende evidenciar el proceso emocional que se lleva a cabo en la narración al expresar y hacer las emociones derivadas de la experiencia interpretables, y para ello se pretenden aplicar instrumentos como bitácoras que recojan su proceso al finalizar la intervención.

La producción de significado dentro de la narración implica reorganizar la experiencia en una estructura comprensible para la mente humana. Influye la imaginación, que es concebida por este autor como la capacidad para ensayar configuraciones posibles de la experiencia particular, en la que se sitúan acontecimientos en tiempo y lugar, se encarnan en personajes o agentes y se vuelven sensibles a circunstancias concretas. Además de eso, se articulan componentes emocionales, racionales, imaginativos, psicológicos e imaginativos que contribuyan a construir sentido. En tanto, la narración para Bruner es una vía para pensar cómo se constituye el sujeto en relación con otros, el lenguaje y los mundos simbólicos de su cultura.

Por otro lado, para Barthes (1977) la narración es un fenómeno universal presente en todas las sociedades, épocas y formas culturales. Esta cuenta con manifestaciones orales, literarias y audiovisuales. Frente a estas, propone que su análisis debe darse por medio del

estructuralismo, es decir, el relato se aborda como un sistema organizado de unidades, niveles y reglas internas que rigen su combinación. A su vez, estos cumplen distintas funciones que producen un efecto en el desarrollo del relato.

Barthes define su organización interna, que corresponde a funciones cardinales o núcleos como alternativas indispensables en la narración, funciones catalíticas que cumplen un papel complementario: desarrollan, amplían o conectan a los núcleos; los índices que corresponden a características de personajes, y las informaciones que son datos concretos necesarios para comprender el relato. Estos elementos sirven como referencia para comprender las habilidades narrativas que se definirán para este proyecto, pues son un punto de partida para la forma en la que esta población específica construye sus relatos posteriores a la comprensión de cuentos de hadas.

Estos elementos se organizan en secuencias que desarrollan acciones en las que los personajes son participantes en una estructura de relaciones y cumplen distintos roles. Estos son presentados de una manera discursiva, es decir, es relevante no solo la organización cronológica, sino la forma en la que está presentada, pero este elemento es mayormente definido por Todorov.

Tzvetan Todorov (1970) define un modelo de análisis estructural del relato centrado en la identificación de sus componentes formales y sus relaciones descritas en reglas. Por otro lado, plantean que estos son representados por medio del discurso, lo cual hace referencia a el orden y la perspectiva, la duración, el tiempo y la enunciación por la que se desarrolla el relato. En este sentido, los aspectos coherentes y cohesivos que deben ser mejorados en los textos de las estudiantes, se evidenciarán desde la composición narrativa de sus historias.

Esta organización sigue una lógica de transformación, que corresponde al paso de un estado a otro mediante una lógica de equilibrio, transformación y acciones para re-establecer el equilibrio. Como resultado, hay una situación final que puede diferir de la inicial. Esta secuenciación, como se observará posteriormente, corresponde a la estructura narrativa predecible de los cuentos de hadas, pues posee elementos concretos que desarrollan su historia.

A partir de los estudios sobre la narración, se observa que Bruner la considera un modo de pensamiento que le otorga sentido y significado a la experiencia. Si bien argumenta que este proceso requiere una organización en una estructura comprensible, los otros dos autores amplían este elemento. Estos permiten relacionar el ámbito narrativo con procesos catárticos que comporta la escritura al vincularla en la expresión y procesamiento emocional, y también con los sentidos organizacionales comprendidos en la coherencia y cohesión de un texto.

Dentro de la presente investigación, la narración se entiende entonces como la construcción de relatos que tengan como objetivo la construcción de sentido o significados de la experiencia humana, pues los símbolos de los cuentos de hadas permitirán que el niño se comprenda a nivel inconsciente. Estos permiten expresar intenciones enmarcadas por propósitos, tensiones y resultados que la vinculan en un sentido emocional explicado por medio de la escritura catártica. Por ello, sus personajes además de cumplir un rol, desarrollan acciones interpretables.

Este proceso se evidenciará mediante la reorganización de la experiencia en una estructura comprensible para la mente humana. Esta se entiende como un sistema organizado de unidades, cuya estructura se da por la transformación de un equilibrio inicial. Dicha organización narrativa se puede identificar por medio de la propuesta de habilidades narrativas que configuren de manera específica la organización y forma de comprender relatos escritos de las estudiantes.

2.2.1.1. Habilidades narrativas

Las habilidades narrativas orientadas a la definición de componentes que evalúen y construyan de manera coherente y cohesiva la organización de textos se guía a partir de la capacidad de organización en una estructura narrativa y la secuenciación de eventos por medio de Stein y Glenn, David Rumelhart y Jean Mandler. Aunque no formulan explícitamente este concepto, sus aportes permiten comprenderlo como procesos cognitivos relacionados con la construcción de relatos a partir de esquemas narrativos y secuencias.

Stein y Glenn (1979) componen un estudio en el que analizan los procesos de comprensión de relatos en niños de educación primaria al construir la estructura interna de sus narraciones. Allí determinan que hay componentes que influyen en la interpretación y recuerdo de historias, pues estas están compuestas por estructuras organizadas que responden a un patrón identificable. Este se denomina “*gramática del cuento*”, el cual tiene unidades estructurales recurrentes: planteamiento (contexto de la historia), desarrollo (evento inicial que altera el escenario y genera un plan de acción), clímax (problema en su punto crítico), resolución (cumplimiento del plan y resolución del conflicto) y conclusión (retorno a un estado de equilibrio con reflexión final).

Para la presente investigación, se distinguen cinco eventos distintos derivados del esquema propuesto por estos autores con el fin de realizar una síntesis de índole pedagógica que garantice una mayor comprensión por parte de las estudiantes:

- Planteamiento: escenario en el que se plantea el contexto de la historia.

- Desarrollo: evento inicial, que altera el primer escenario, junto con una respuesta interna por parte del estudiante. Esto desemboca en un plan y una serie de acciones para llevarlo a cabo.
- Clímax: el problema llega a su punto más crítico al experimentar el resultado de las acciones del personaje.
- Resolución: resolución del conflicto al llevar a cabo el plan.
- Conclusión: vuelta a un estado de equilibrio después del problema junto con una emoción o reflexión final frente a lo sucedido.

Debido a su estructura predecible y concreta, se llevará a cabo por medio de una didáctica basada en los cuentos de hadas, pues estos pueden consolidar una estructura narrativa por medio del recuerdo, y desarrollarla en sus escritos en las primeras dos fases de intervención. Cada uno de estos elementos se denomina “*evento narrativo*”, y su desarrollo depende de una secuenciación de eventos, comprendida como la construcción de una organización que siga un orden lógico y temporal, generando así relaciones de causalidad y coherencia entre elementos como los personajes, escenarios y tiempo.

Por otro lado, Rumelhart (1980) plantea que la comprensión de los relatos se basa en la existencia de estructuras cognitivas previas llamadas “esquemas”. En este sentido, es pertinente proponer una actividad de re-narración de cuentos que permita la consolidación de una narrativa, y el análisis de la organización llevada a cabo en sus escritos. Allí se direcciona la información, y se reconocen patrones en las narraciones, pues estas son estructuras organizadas que se ajustan a un modelo mental basado en niveles: situación inicial, episodios y resultados con relaciones temporales y causales. No obstante, estos elementos son mayormente comprendidos por los

autores previos. Por último, este autor plantea que los relatos con un esquema reconocible son más recordados, por lo que los cuentos de hadas facilitan este proceso.

Jean Mandler (1984) comprende el relato desde la teoría de esquemas, esto quiere decir que las personas interpretan y recuerdan narraciones mediante estructuras cognitivas organizadas que dan sentido a la información. Por ello, para la presente investigación se define el contexto de “*estructura narrativa*”, pues su función no es solo orientar de manera cronológica una serie de eventos, sino otorgarles significado por medio del proceso de narración.

Entonces, la estructura narrativa está organizada jerárquicamente como una red estructurada recurrente en cuentos de hadas: introducción de un contexto, aparición de un problema, desarrollo de acciones y resolución.

Teniendo en cuenta los autores mencionados anteriormente, para efectos metodológicos y analíticos de la presente investigación, las habilidades narrativas se comprenden como el conjunto de capacidades cognitivas que permiten organizar, comprender, recordar y producir relatos por medio de estructuras internas que desarrollan los eventos y sus relaciones. Estas se fundamentan en tres dimensiones interrelacionadas: el recuerdo previo de los esquemas por el que se hará un proceso de re-narración de cuentos de hadas para consolidar la estructura narrativa, y la secuenciación de eventos de manera cohesiva en un texto.

Esta secuenciación se comprende como la capacidad de organizar los acontecimientos en una estructura narrativa coherente, estableciendo relaciones temporales y causales entre ellos, integrando personajes, escenarios y episodios dentro de una progresión enmarcada en las características del cuento de hadas.

2.2.1.2. Cuentos de hadas

Para Vladimir Propp (1977), el cuento de hadas se define por su estructura narrativa interna, caracterizada por una organización constante de acciones que se repiten en distintos relatos. Estas acciones, denominadas *funciones*, se desarrollan en un orden relativamente estable, lo que permite identificar una forma común más allá de variaciones superficiales. Desde esta perspectiva, se concibe como un sistema organizado en el que el desarrollo del relato está determinado por los roles o funciones dentro de la narración, y en diálogo con Stein y Glenn (1979), se definen habilidades narrativas que consoliden textos coherentes y cohesivos.

No obstante, su aproximación estructural no es la única perspectiva para comprender el impacto de los cuentos de hadas en el niño. Por ello, es preciso indagar por aproximaciones que se enfoquen en la dimensión simbólica, y así comprender de qué manera este tipo de relatos puede construir sentido sobre la experiencia propia en un sentido narrativo. Para ello, se analizarán los aportes de Bruno Bettelheim, Marie Louise Von Franz y Erich Fromm.

De acuerdo con Bettelheim (1994), los cuentos de hadas cumplen con una función en el desarrollo emocional y psicológico de los niños, ya que estos tienen representaciones simbólicas que abordan conflictos humanos fundamentales que contribuyen a la formación de su personalidad. Estos presentan situaciones que reflejan problemas universales relacionados con el crecimiento como la dependencia de los padres, la autonomía y la pérdida. A nivel simbólico, se identifican con las historias, y procesan los conflictos de manera inconsciente y segura para ellos.

Los personajes, escenarios y acontecimientos representan aspectos de la vida psíquica. Por otro lado, su estructura clara y organizada produce que los conflictos iniciales culminen en un proceso de transformación que facilita la comprensión del relato y ofrece un modelo de

organización de la experiencia. Por tal razón, se pretende formular una actividad de re-narración de cuentos de hadas no solo para consolidar su estructura narrativa, sino también para interpretar símbolos esbozados posterior a su lectura, y de esta manera, indagar por procesos catárticos como resultado de estos desarrollos inconscientes.

Los personajes, al categorizarse entre “*buenos*” y “*malos*”, simbolizan los conflictos internos y los hace comprensibles para ellos. Para Bettelheim este proceso se denomina “*integración interna*”, comprendida como la identificación alcanzada por el niño y la experimentación de situaciones difíciles a nivel simbólico, junto con la exploración de posibles soluciones enmarcadas en el desarrollo del relato.

Este proceso contribuye a la formación del *yo*: contribuye a integrar aspectos contradictorios de su personalidad, ya que los relatos transmiten la posibilidad de alcanzar un estado de equilibrio. Su alcance puede expresarse en la propia expresión simbólica de re-narraciones de estudiantes, y el proceso catártico de escrituras propias de manera posterior a la identificación de estos elementos en las historias.

Mediante la lectura de cuentos de hadas, el niño se enfrenta a sus conflictos de manera indirecta, es decir, no impone relaciones explícitas, sino que ofrece un espacio para la reflexión y la internalización de significados por medio de los símbolos. Por lo tanto, estos relatos cumplen una función esencial en el desarrollo infantil, ya que contribuyen a la comprensión del mundo, la organización de la experiencia propia y la contribución a la construcción de la identidad.

Por otro lado, von Franz (1999) plantea que la estructura simbólica de los cuentos de hadas se relaciona con procesos psíquicos del inconsciente colectivo. A su vez, estos son las

formas más simples de expresión, ya que presentan estructuras narrativas despojadas de elementos culturales complejos por medio de la reducción de sus componentes esenciales.

Los personajes se entienden como representaciones de aspectos de la psique, estos representan tendencias que manifiestan un proceso interno y describen dinámicas psicológicas. A su vez, se identifica una estructura narrativa recurrente alineada con las habilidades narrativas previamente descritas: se presenta una situación inicial, una perturbación y un proceso de transformación que conduce a una resolución; el desenlace corresponde a una reorganización de la psique. Por ello, se resalta la pertinencia de actividades de re-narración que consoliden una estructura narrativa y permitan el mejoramiento de aspectos coherentes y cohesivos del texto mediante su recuerdo.

En cuanto a los símbolos, según von Franz, estos adquieren sentido en función del contexto del relato y la estructura en la que se insertan, y permiten comprender aspectos de la experiencia humana. No obstante, mediante Fromm se alcanza una mayor comprensión de este elemento.

Fromm (2012) plantea a los sueños, mitos y cuentos de hadas como formas de expresión simbólica adscritos en un tipo de lenguaje que especifica cómo deben interpretarse y comprenderse, ya que expresan un significado. Este proceso se comprende desde la narración, pero se manifiesta de manera concreta y distinta a otro tipo de relatos.

Los cuentos de hadas expresan un lenguaje simbólico, que corresponde a un sistema en el que las experiencias internas, emociones y procesos humanos se expresan por medio de imágenes sensoriales. Estas son convencionales: acuerdos sociales y palabras cotidianas,

accidentales: experiencias individuales, y universales: experiencias humanas comunes y comprendidas de manera amplia y es la utilizada en los símbolos de estos relatos.

Allí, el relato se comprende como una forma de comunicación que traduce procesos abstractos en imágenes comprensibles. En este sentido, se comprende la relación de la narración y el cuento de hadas, pues además de expresar la experiencia propia, la procesa desde una dimensión catártica.

La lógica del lenguaje simbólico se da por medio de asociaciones, analogías y relaciones de significado; siguiendo la correspondencia entre imágenes narrativas y experiencias humanas. Para ello, su interpretación se dará mediante el análisis de recurrencias de expresiones escritas y orales de las estudiantes, tomando como referencia los símbolos catalogados por Bettelheim (1994).

Relacionado con lo propuesto en la narración, Fromm plantea que el sentido del cuento de hadas no depende únicamente del planteamiento de una secuencia de eventos, sino también del significado expresado por el lenguaje simbólico manifestado. Por ello, la lectura previa y la re-narración de estos se constituye en un espacio de preparación que favorece la activación de experiencias personales, las cuales se manifiestan a nivel inconsciente a través de los símbolos. A partir de este proceso, se propone la escritura de cuentos propios, en los que las estudiantes organizarán y expresarán sus vivencias desde una dimensión emocional y reflexiva. Dicho proceso se comprende como una forma de escritura catártica, en tanto permite la elaboración y resignificación de la experiencia.

Por lo tanto, los cuentos de hadas en esta investigación se conciben como una forma narrativa que articula una estructura organizada de acciones y una dimensión simbólica

vinculada a la experiencia propia. Su organización constante de funciones que favorecen la coherencia y cohesión textual se articula con un enfoque inconsciente. Los personajes, escenarios y acontecimientos representan conflictos humanos mediante el lenguaje simbólico que permite expresar, comprender y elaborar elementos inconscientes mediante su lectura y re- narración; lo cual facilita la posterior construcción de relatos propios desde una dimensión catártica al proponer modelos de resolución.

2.2.1.3. Escritura catártica

La escritura, como concepto unificado, no cuenta con un abordaje teórico específico, sino que se configura a partir de aportes provenientes de ámbitos psicológicos, literarios y educativos que permitan definir de manera específica el proceso alcanzado en este proyecto. En este sentido, resulta pertinente articular estas perspectivas en el contexto escolar, no con el propósito de establecer un espacio terapéutico, sino de explorar la incidencia del lenguaje en el desarrollo personal y en el fortalecimiento de habilidades propias de la lengua materna.

En este sentido, Filloux (2001) sostiene que la relación pedagógica está atravesada por dinámicas inconscientes, por lo que comprender la dimensión afectiva resulta fundamental para favorecer condiciones significativas de aprendizaje. Por otro lado, Barthes (1982) comprende a los textos como polisémicos y susceptibles de ser interpretados de diferentes maneras, lo que implica un enfoque multidisciplinar que puede conectar lo cognitivo y lo catártico. En este sentido, la relación entre catarsis, lenguaje y narración no solo permiten trabajar aspectos formales y estructurales de la producción escrita, sino que evidencian su potencial transformador en el desarrollo psicológico y educativo de los estudiantes.

La narración de la experiencia otorga una función significativa al acto de escribir. Allí se configura una dimensión catártica que evidencia el proceso que se lleva a cabo al escribir después de alcanzar conexiones simbólicas con el cuento de hadas.

Aristóteles (2004), al hablar del arte de componer obras poéticas, relaciona el concepto de catarsis en la poesía trágica. En esta obra, se relaciona la catarsis con el efecto de la tragedia en el espectador, al señalar que esta, mediante la representación de acciones que evocan piedad y temor, “realizan la catarsis de tales emociones” (p. 35). Esta definición permite comprender este proceso en un sentido narrativo, y por ello, la escritura en este caso se define como “catártica”

Este uso del término se vincula directamente con su etimología. La catarsis (katharsis) es una palabra de origen griego que se refiere a la purificación o efecto liberador de personas o cosas, lo cual implica una transformación interior (Real Academia Española, s.f.). Así, Aristóteles atribuye a la catarsis un valor purificador en la tragedia, que trasciende la mera reproducción de la realidad y adquiere una finalidad de procesamiento.

El término catarsis es retomado por Freud y Breuer (1895), al construir el Método catártico como terapéutico para la “*histeria*”, considerada enfermedad en esta época. Este consiste en la descarga por medio de la expresión verbal, lo que permite retornar a un estado de conciencia normal. Este procedimiento se articulaba con la terapia hipnótica, mediante la cual el paciente accedía a recuerdos traumáticos que liberaban emociones reprimidas. Teniendo en cuenta la importancia de las palabras para alcanzar la catarsis, es preciso indagar sobre la capacidad catártica de la escritura.

En este marco, se abordarán los aportes teóricos de James Pennebaker, Michael White y David Epston, y Donald Murray en relación con los efectos catárticos de la escritura. Estos

autores han contribuido al entendimiento de la escritura como herramienta para el procesamiento emocional y el bienestar. Aunque la “*escritura catártica*” no sea una categoría formalmente establecida por ellos, sus investigaciones permiten aproximarse al concepto en función de la narración de experiencias y la resolución inconsciente que los cuentos de hadas facilitan.

James Pennebaker (1977) propone diversos estudios en los que la escritura es un medio terapéutico. No se busca de manera didáctica o metodológica adscribirle el mismo objetivo, sino abordar el impacto que esta tiene como herramienta en un sentido emocional. En primer lugar, se manifiesta un efecto sobre la expresión de experiencias emocionales significativas en la salud física y psicológica de los individuos.

La consecuencia de no expresar la experiencia es la inhibición emocional, pues el esfuerzo constante de suprimir pensamientos y emociones genera un costo fisiológico y psicológico. En este caso, la escritura funciona como un mecanismo que permite reducir esto, pues mediante la organización de la narración, se estructura y da forma a los eventos vividos.

Estas experiencias que resultaban confusas o fragmentadas se estructuran para integrar pensamientos, recuerdos y significados (Pennebaker, 2012). Por ello, el beneficio de la escritura radica en la expresión de la experiencia propia pues constituye una descarga emocional mediante una narrativa coherente. De esta manera, se elabora un procesamiento emocional y cognitivo (Pennebaker & Seagal, 1999), entendido como la forma en la que el individuo reorganiza sus pensamientos y comprende de manera clara lo ocurrido, y las emociones derivadas del proceso. Así, la escritura facilita la integración de pensamientos y emociones.

Para efectos de la construcción de un análisis sobre los efectos catárticos alcanzados en la escritura, la expresión de la experiencia propia y el procesamiento emocional y cognitivo se

entienden como criterios medibles y observables en los escritos de las estudiantes como resultado. En este sentido, se busca evidenciar la presencia de contenido personal, la explicitación de emociones y la organización de acontecimientos en secuencias coherentes. De igual manera, se consideran las transformaciones en el discurso, tales como la resignificación de experiencias y la elaboración de reflexiones, como indicadores de un mayor nivel de procesamiento. Estos aspectos permiten identificar la trascendencia de los escritos a una comprensión de sentido construida desde la narración, e interpretada desde la catarsis.

Desde la perspectiva de Michael White y David Epston (1990), la experiencia humana se organiza y adquiere sentido a través de relatos. Los sujetos no se limitan a vivir acontecimientos aislados, sino que los interpretan y configuran narrativamente, lo que incide en la manera en la que comprenden su propia historia.

En este marco, la escritura se constituye en un medio que permite externalizar la experiencia, es decir, situarla fuera del sujeto para poder observarla, reorganizarla y dotarla de nuevos significados. Este proceso se vincula con la noción de catarsis en tanto implica su elaboración por medio del lenguaje, lo que favorece una transformación en la forma en la que la experiencia es comprendida. Por tal razón, sus alcances se proponen a ser analizados de manera final en el proceso, pues la re-narración de cuentos de hadas empieza a ser una guía y preparación para el procesamiento final.

En relación con lo anterior, la re-narración y la escritura de relatos propios permiten identificar procesos de resignificación en los que las estudiantes expresan sus vivencias y las reorganizan a partir de relaciones temporales, causales y reflexivas. De este modo, la escritura se define como un medio en el que convergen la expresión emocional y la elaboración cognitiva,

posibilitando la construcción de relatos coherentes que integran la experiencia emocional comprendida por medio de la catarsis.

Desde la perspectiva de Donald Murray (2005), la escritura se concibe como un proceso de descubrimiento, pues permite explorar la experiencia personal y construir significado a partir de ella. Entonces, quien escribe aprende por medio del acto de escribir mismo, en un proceso didáctico que implica generar y reorganizar ideas continuamente. En este sentido, es un medio de exploración mediante el lenguaje.

En relación con la escritura catártica, los aportes de Murray permiten comprender que el proceso de narración implica la elaboración de la experiencia personal por medio de la organización de narrativas. De este modo, este proceso integra aspectos emocionales y cognitivos, favoreciendo la resignificación de lo vivido.

La escritura catártica, en el marco de esta investigación, se comprende como un proceso de expresión, organización y resignificación de la experiencia personal mediante la narración, en el que convergen dimensiones evidenciadas en el procesamiento emocional y cognitivo final. Es un medio para exteriorizar y estructurar experiencias inicialmente fragmentadas, mediante la elaboración por medio del lenguaje e implicando la reconfiguración de la experiencia en la organización de relatos que posibiliten nuevas interpretaciones. Allí el sujeto construye el significado de escribir, y dota de sentido a su propia experiencia.

3. Diseño metodológico

3.1. Paradigma de investigación

El conjunto de modelos, reglas y patrones que guían el desarrollo de esta investigación se define por el Paradigma Sociocrítico o Crítico Social, fundamentado en la crítica social y la autorreflexión. De acuerdo con Habermas (1981), la ciencia que orienta este paradigma es social-analítica, construida a partir de las preocupaciones de grupos o individuos interesados en su cotidianidad.

Habermas distingue tres intereses en la investigación: técnico, relacionado con la producción y reproducción del trabajo; práctico, centrado en las normas sociales; y emancipatorio, vinculado a la liberación de condiciones opresoras. Estos intereses organizan el conocimiento generado en los grupos sociales. Considerando que el Paradigma Sociocrítico busca, mediante la autorreflexión, que los individuos identifiquen metas auténticas y superen propósitos impuestos de manera represiva. Se entiende que este paradigma apunta especialmente al interés emancipatorio, es decir, comprender las realidades sociales y ofrecer soluciones a problemáticas presentes.

Según Lusmidia Alvarado y Margarita García (2008), este paradigma implica abordar problemáticas del aula mediante propuestas transformadoras. La investigación sobre la escritura en la enseñanza suele centrarse en dificultades de adquisición del conocimiento académico, pero el aula también reúne sujetos con problemáticas sociales y psicológicas, como problemas emocionales que afectan los procesos de aprendizaje (Romero-Acosta, Fonseca-Beltrán, Doria-Dávila & Vergara-Álvarez, 2022). En este marco, la escritura con un sentido catártico representa una posibilidad de liberación.

James Pennebaker (2012) sostiene que la escritura impacta la salud mental al permitir exteriorizar emociones conflictivas, proceso que denomina *disclosure*, cercano a la abreacción psicoanalítica: descarga emocional mediante la verbalización escrita de eventos inconscientes (Coderch, 1990). Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a problemáticas específicas de la comunidad educativa como déficits en habilidades narrativas y conflictos internos, sin pretensiones terapéuticas, pero apoyada en el valor simbólico de los cuentos de hadas como mediadores del inconsciente y posibilitadores de resolución interna (Bettelheim, 1994).

El desarrollo infantil requiere afianzar la identidad. Problemáticas internas no resueltas pueden afectar la autopercepción y las interacciones con los demás. La lectura de cuentos de hadas, acompañada de escritura catártica, se plantea como estrategia pedagógica que ofrece modelos simbólicos de solución, favoreciendo la autonomía y la emancipación a través de la integración y comprensión de sí mismos mediante la narrativa.

3.2. Enfoque de investigación

La presente investigación se diseña teniendo en cuenta el Enfoque Cualitativo. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2013), este enfoque consiste en la exploración de fenómenos con el objetivo de ampliar la información. Estos son estudiados en ambientes naturales, lo que permite extraer significados a partir de los datos obtenidos. El proceso es definido por el autor como inductivo y recurrente, ya que analiza realidades subjetivas y no sigue una secuencia estrictamente lineal, sino flexible y adaptativa a los hallazgos que surgen en el desarrollo del estudio.

Dicho proceso posibilita la construcción de significados profundos gracias a la contextualización y la capacidad interpretativa del investigador sobre los fenómenos observados.

Se organiza en distintas fases: la conformación de una idea inicial, el planteamiento del problema, la inmersión en el campo mediante observación, el diseño del estudio, la definición de la muestra, la recolección de datos, el análisis e interpretación de la información y, finalmente, la elaboración del reporte de resultados. Cada una de estas etapas se articula de manera dinámica, retroalimentando las demás y dando solidez a la investigación.

Este enfoque, al centrarse en la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, permite explorar con mayor profundidad fenómenos que emergen en el aula. En este caso, posibilita indagar tanto en las problemáticas relacionadas con la escritura como en aquellas de orden catártico que atraviesan a los estudiantes. De esta manera, se logra una caracterización más amplia de la población, a partir de la cual se diseña una propuesta que será analizada en función de su incidencia o impacto.

Finalmente, el enfoque cualitativo favorece la exploración del campo experiencial particular de cada estudiante, comprendiendo que cada sujeto construye significados desde su propia vivencia. Esto permite reflexionar sobre la relación entre los cuentos de hadas y las habilidades escritas, así como sobre la manera en que estos relatos contribuyen a la construcción de sentidos vinculados con la vida personal de los estudiantes.

3.3. Metodología de la investigación

La Investigación-Acción Educativa, según Antonio Latorre (2005), busca mejorar o transformar la práctica educativa, comprenderla y articular investigación, acción y transformación. Vincula cambio y conocimiento para acercarse a la realidad y otorga al profesor el rol de investigador. Su metodología se fundamenta en la participación colaborativa de sujetos autocríticos que buscan mejorar sus prácticas, constituyéndose en un proceso sistemático de

aprendizaje mediante la teorización de la práctica e incorporando ideas y suposiciones de la comunidad.

Este aprendizaje se acompaña de la reflexión sobre lo que ocurre, registrado en un diario personal del investigador, donde se consignan juicios, reacciones e impresiones. Todo ello constituye también un proceso político, pues implica la transformación de la comunidad a través del análisis crítico de sus situaciones.

La metodología se desarrolla en un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión. La planificación se refiere al establecimiento de una problemática y a la elaboración de un plan de acción. En este caso, el problema se formula a partir de antecedentes relacionados con la escritura y la expresión interna alcanzada mediante ella. Se realizaron procesos de observación y aplicación de encuestas para indagar sobre hábitos de lectura y escritura, así como aspectos vinculados con aspectos emocionales y expresivos de las estudiantes de 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, junto con una prueba diagnóstica de escritura. Esta caracterización permitió corroborar las problemáticas propuestas en los antecedentes para dicha población específica.

La acción corresponde a la propuesta diseñada para solventar la problemática planteada. En este caso, frente a los problemas emocionales y de escritura, se propone una didáctica basada en la lectura y reescritura de cuentos de hadas, a través de los cuales las estudiantes ejercitan habilidades narrativas que fortalecen sus capacidades en el ámbito narrativo. A la vez, estos relatos poseen un valor simbólico que favorece la expresión de experiencias emocionales mediante significados inconscientes que ellas mismas construyen, en consonancia con la función catártica de la escritura (Pennebaker, 2012). Posteriormente, la observación permite identificar cambios derivados de la propuesta mediante procesos de evaluación y autoevaluación.

Finalmente, la reflexión se centra en los resultados de dichas evaluaciones, lo cual posibilita tomar decisiones sobre la funcionalidad y el alcance de la propuesta en el mejoramiento de procesos educativos vinculados con la problemática inicial.

3.4. Instrumentos de recolección de información

Observación no- participante. La observación no participante se establece como técnica de recolección de datos en el marco de esta investigación, puesto que el investigador recoge información significativa sin interferir en el desarrollo natural de las prácticas del entorno (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2013). Este fue utilizado al iniciar la intervención para identificar problemáticas y necesidades en el aula, y también durante el proceso para evaluar el progreso o particularidades sobre las estudiantes en el desarrollo de la didáctica.

Observación participante. La observación participante es un método cualitativo que permite al investigador integrarse al contexto social que estudia, participando en las actividades de los sujetos para comprender sus comportamientos, relaciones y significados en el entorno. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2013) esta estrategia ofrece acceso a información rica y contextualizada, ya que combina la observación directa con la experiencia vivida del investigador, facilitando la interpretación profunda de los fenómenos sociales.

Encuesta sociodemográfica. Constituye la elaboración de preguntas que se derivan de lo observado para la recolección de información relevante sobre la población, teniendo en cuenta una problemática e interrogantes planteados para la recolección de información sobre aspectos subjetivos de la comunidad observada. Esta fue útil para evaluar a las estudiantes sobre sus condiciones sociales, económicas, y socioafectivas en el sentido que presenten problemas

internos del crecimiento. Por otro lado, pudieron hacerse inferencias sobre sus dinámicas lectoescritoras por fuera del colegio mediante esto (Anexo B).

Prueba diagnóstica. Permite medir la capacidad del individuo sobre un aspecto. En este caso, se evaluó una competencia del lenguaje: la escritura, que es relevante según el planteamiento del problema. Lo que se evalúa en la prueba son las falencias y aciertos que tengan las estudiantes del curso 501. La prueba tiene el objetivo de corroborar los resultados que tuvo la prueba realizada por la UNESCO (2022), que encontró debilidades sobre el dominio discursivo, el dominio textual y el dominio de convenciones de legibilidad (Anexo C).

Diario de campo. Lleva a cabo el registro de información relevante del proceso de observación y de la aplicación de la propuesta pedagógica. Según Hammersley y Atkinson (2019), es un registro sistemático y detallado de acuerdo con las observaciones llevadas a cabo por el investigador. Este permite la recopilación de datos que pueden fundamentar e incentivar el análisis y reflexión. Este fue usado en cada sesión para identificar información relevante en el marco de la propuesta pedagógica, y su respectivo análisis.

Evaluación del proceso. Para evaluar las producciones escritas y la expresión de la experiencia de los estudiantes, se emplean instrumentos que combinan criterios de calidad, sistematización y registro de elementos observables.

La rúbrica de evaluación (Anexos D, E y F) permite valorar aspectos como coherencia, cohesión, ortografía y creatividad, proporcionando retroalimentación formativa (Andrade, 2005). La lista de chequeo (Anexo G) complementa esta valoración al registrar de manera sistemática la presencia o ausencia de elementos específicos, como claridad, secuenciación de ideas y expresión emocional (Mills & Jordan, 2022). Finalmente, la matriz de análisis textual (Anexo H)

organiza y sistematiza la información de los textos, facilitando la identificación de patrones, categorías y relaciones entre elementos lingüísticos y conceptuales, contribuyendo a un análisis riguroso y estructurado en esta investigación- acción para evaluar elementos de la escritura catártica. Estos instrumentos combinados permiten una evaluación integral, objetiva y reflexiva de la producción escrita y de la expresión de las estudiantes.

Bitácora. En este caso, la bitácora se asume como un instrumento de recolección de información de carácter autorreflexivo, diligenciado por las estudiantes al finalizar la escritura de cuentos propios con el propósito de registrar sus percepciones sobre el proceso, junto con emociones y dificultades evocadas. Permite recolectar información de las estudiantes sobre su experiencia, constituyéndose en un medio para identificar alcances de procesamiento emocional y cognitivo como resultado de un proceso de escritura catártica.

3.5. Consideraciones éticas

En cumplimiento de la Ley 1089 de 2006, se entregó a los acudientes un consentimiento informado (Anexo I), que fue diligenciado, y los datos obtenidos se trataron de manera confidencial, evitando nombres u otra información personal, garantizando así la privacidad de los estudiantes y el uso exclusivo de la información con fines académicos.

3.6. Matriz categorial

Teniendo en cuenta la problemática, que deriva en la pregunta de investigación, la cual se enfoca en la resolución de problemas sobre la narración abordada desde ejercicios que se relacionen con el aspecto personal e inconsciente del estudiante; se realiza la matriz categorial que aborda la delimitación de aspectos, derivados mayormente de los referentes teóricos, para

conformar las distintas categorías, subcategorías e indicadores que demuestren el proceso por parte de los estudiantes en cada una.

Tabla 1

Matriz categorial

Pregunta problema	Objetivo general	Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores de logro
¿Cuál es la incidencia de la escritura catártica derivada de una didáctica basada en cuentos de hadas para desarrollar habilidades narrativas orientadas a la organización y secuenciación que mejoren los escritos de estudiantes del grado 501 del Colegio Liceo femenino Mercedes Nariño?	Identificar el papel que juega la escritura catártica en el mejoramiento de habilidades narrativas en estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de procesos de expresión que comporta la escritura catártica para alcanzar un procesamiento emocional.	Narración	Habilidades narrativas	- Estructuración narrativa - Secuenciación de eventos	- Identifica las partes de una historia, y comprende el tipo de eventos que compone cada una. - Organiza los eventos de una historia según su relación de causa-efecto.
			Cuentos de hadas	Lenguaje simbólico	Comprende el significado de los símbolos a partir de la asociación de este con su experiencia sensorial.
			Escritura catártica	- Expresión de la experiencia propia. - Procesamiento emocional y cognitivo.	- Utiliza la narración como herramienta para expresar experiencias emocionales. - Identifica, organiza y comprende sus emociones derivadas de experiencias por medio de la verbalización catártica.

4. Propuesta de intervención

4.1. Modelo pedagógico: Teoría no-directiva y psicoanalítica

Dentro de los modelos de remodelación pedagógica descritos por Jesús Palacios (1984), se incluyen críticas centradas en la libertad del estudiante, lo que implica cambios en las relaciones dentro de la institución educativa. En este caso, sin ánimo de fundamentar un proceso

terapéutico, la educación deja de ser solo transmisión de conocimientos y se concibe como un proceso que busca el bienestar y guarda semejanzas con el procesamiento emocional.

Este marco teórico resulta clave para la didáctica propuesta, pues los objetivos se apoyan en una perspectiva multidisciplinar que integra la escritura como práctica con alcances catárticos, orientada por el psicoanálisis. La educación, entonces, se entiende como un proceso de descubrimiento personal y mejoramiento interno.

La no-directividad de Rogers (2003), basada en la personalidad y en las relaciones humanas, plantea que el ser humano puede resolver sus problemas al comprenderse a sí mismo y posee capacidad para generar condiciones de libertad, confianza y aceptación. Para ello requiere un entorno seguro que favorezca la conservación y enriquecimiento del *yo*, que se denomina “actualización”. De este modo, el docente se convierte en un facilitador que crea condiciones de confianza para que el sujeto logre autoconocimiento y aceptación, incluso de aquellas áreas rechazadas de su conciencia. Este proceso se relaciona con la integración interna propuesta por Bettelheim (1998), en la que la escritura cumple un papel central al revelar elementos inconscientes con efectos terapéuticos.

En el ámbito educativo, Rogers propone un modelo centrado en el estudiante, confiando en su potencial natural para aprender y en su curiosidad por el mundo. La enseñanza, por tanto, consiste en generar entornos óptimos que propicien aprendizajes significativos, vinculados a la vida del sujeto y libres de amenazas para el descubrimiento del *yo*. La creación de estos entornos resulta esencial para comprender la pertinencia de la escritura en este trabajo investigativo, pues ella permite la reflexión personal y la catarsis a través de la verbalización escrita.

4.2. Fases de intervención

Teniendo en cuenta el modelo pedagógico, y la conformación de categorías que incluyen distintos indicadores para alcanzar en el proceso, es preciso proponer tres fases generales que enmarcan las actividades que se realizarán en el aula. En ellas hay distintos tipos de acciones que pueden resolver problemáticas, y motivar el alcance catártico de la escritura.

4.2.1. Fase 1

En esta fase inicial titulada “*darles forma a los cuentos de hadas*”, se busca preparar a los estudiantes para la escritura mediante actividades que despierten su interés, motiven la reflexión personal y fortalezcan la comprensión de la narrativa. Según Bruner (1988), la lectura y la narración permiten acceder a significados múltiples y conectar lo cognitivo con lo emocional; por ello, se realizan ejercicios de lectura de cuentos de hadas y de expresión oral, en los que los estudiantes identifican emociones, conflictos y personajes, relacionándolos con experiencias propias.

Además, siguiendo la perspectiva de Bettelheim (1994), los cuentos de hadas facilitan la resolución simbólica de conflictos internos y el desarrollo de la creatividad y la introspección. El objetivo de esta fase es familiarizar a los participantes con los elementos estructurales de la narrativa y con la escritura como medio para organizar pensamientos y emociones, sentando las bases para la producción de textos que integren habilidades lingüísticas y procesos de expresión emocional.

4.2.2. Fase 2

Para la segunda fase titulada “verbalizar la fantasía” se propone la re-narración de un cuento de hadas que contribuya a la construcción de la estructura narrativa descrita por Stein y Glenn (1979). Esto permite, además, una conexión inconsciente con el cuento, que según Bettelheim (1994) adquiere significados simbólicos e interpersonales según las necesidades de cada estudiante. Posteriormente, se realizará una re-escritura incorporando un personaje que las represente; las modificaciones o permanencias de los símbolos reflejarán conflictos y necesidades personales, propiciando un acercamiento reflexivo y catártico a la experiencia literaria, como señala Barthes (1982).

De acuerdo con Maurice Merleau-Ponty (1993), el cuerpo es un medio de expresión y conocimiento del mundo, actuando como puente entre la subjetividad y el entorno. Bajo esta perspectiva, las representaciones teatrales contribuyen al procesamiento emocional y cognitivo que implica la simbolización de los cuentos de hadas. Así, la fase 2 se desarrolla por la profundización en los símbolos surgidos en la re-escritura anterior, trasladándolos al plano corporal.

La representación corporal se relaciona con la fantasía, pues los símbolos de los cuentos de hadas poseen un fuerte componente fantástico. Esta experiencia combina imaginación, expresión emocional y corporalidad, favoreciendo un aprendizaje vivencial, creativo y expresivo. Para ello, se proponen escenarios en los que las estudiantes representen personajes como animales, hadas o brujas. Posteriormente, deberán escribir sobre esos escenarios y personajes, lo que les permitirá comprender y describir con mayor detalle los símbolos trabajados.

Al familiarizarse con estos símbolos, las estudiantes se acercan también a sus problemáticas internas. Bettelheim señala que la fantasía otorga seguridad en la comprensión y resolución de conflictos, ya que, si se plantearan de manera realista, el niño carecería de recursos suficientes para comprenderlos. Por ello, se busca que las estudiantes escriban sobre sus propios problemas, pero a través de símbolos y resoluciones fantásticas.

Finalmente, de acuerdo con Rodari (1999), las asociaciones con sonidos, imágenes, analogías y recuerdos estimulan la abstracción simbólica de procesos inconscientes. Por ello, las sesiones de escritura iniciarán con juegos de asociaciones, de modo que ciertos elementos psíquicos puedan ser despertados y expresados creativamente.

4.2.3. Fase 3

Posteriormente a la exploración simbólica mediante la corporalidad y la escritura, y para alcanzar la catarsis mediante este proceso, es necesario motivar la creación de una historia que reúna elementos catárticos, narrativos y simbólicos de la escritura. La teatralidad de los símbolos las ayudó a comprenderlos mejor, y la exploración de finales fantásticos al alcance de soluciones de sus conflictos propios. Por ello, se busca identificar en una historia de invención propia la catarsis que hayan alcanzado en la tercera fase titulada “*Compartir lo internalizado*”

De acuerdo con Cassany (1999) la bitácora es un espacio flexible que puede registrar ideas, emociones y reflexiones en un proceso escrito; y puede llevar al auto-análisis. En este sentido, la bitácora puede proporcionar un espacio seguro y personal donde puedan registrar el proceso de escritura del cuento. Para ello, las estudiantes no tendrán que escribir su nombre, sino realizar el dibujo de un ícono que las identifique, y las ayude a mantener su intimidad en el proceso.

Mediante la bitácora, las autoras podrán reflexionar sobre sus experiencias, conectarlas con lo que sintieron y registrar este proceso de manera escrita. De esta manera, puede identificarse si hubo catarsis en la escritura, mediante resultados identificados en la expresión de la experiencia propia, y procesamiento emocional y cognitivo.

5. Organización y análisis de resultados

El presente capítulo expone los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica en el curso 501 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, estructurada en tres fases: sensibilización (“Darles forma a los cuentos de hadas”), centrada en la estructura narrativa como subcategoría de las habilidades narrativas y en el lenguaje simbólico de los cuentos de hadas; intervención (“Verbalizar la fantasía”), orientada al desarrollo integral de las habilidades narrativas; y evaluación (“Compartir lo internalizado”), enfocada en las habilidades narrativas, el lenguaje simbólico y la escritura catártica, entendida como expresión de la experiencia propia y el procesamiento emocional o cognitivo. El proceso se desarrolló en 12 sesiones; sin embargo, para el análisis se seleccionaron las sesiones 3 (Anexo J), 6 (Anexo K), 11 (Anexo L) y 12 (Anexo M) por considerarse representativas. El análisis se realizará mediante la revisión de las producciones de las estudiantes y los diarios de campo, a partir de los indicadores establecidos en la matriz categorial.

5.1. Fase 1: “Darles forma a los cuentos de hadas”

La primera fase correspondió con actividades de sensibilización en las cuales se leyeron y se analizaron los elementos principales de un relato: Hansel y Gretel. El proceso permitió evidenciar el desarrollo de la sub-categoría de *estructura narrativa*, entendida como la

identificación de los eventos principales de una historia y la función de cada uno. Por otro lado, se identificó el *lenguaje simbólico* expresado en los cuentos de hadas.

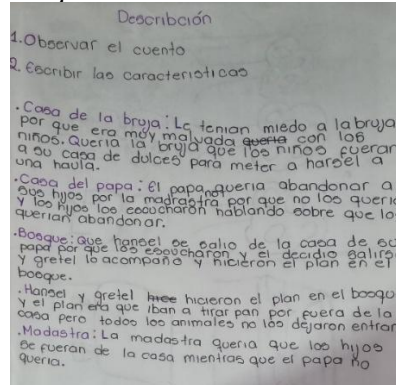
Los resultados derivados de esta fase se evidencian en el diario de campo #3 y las producciones escritas que emergieron en el desarrollo de esta sesión. Las primeras dos sesiones llevaron un recorrido didáctico que consistió en la lectura de un cuento elegido por las estudiantes: Hansel y Gretel, lo cual se vio evidenciado en el diario de campo #1 (Anexo N), y preguntas orientadoras que tuvieron como objetivo la identificación de las funciones y acciones desarrolladas por los personajes de la historia, y los eventos relacionados con un escenario específico. Como resultado, la sesión #3 consistió en la observación de un mapa que fue elaborado en la sesión #2 (Anexo Ñ), y a partir de esto, las estudiantes debían desarrollar unas descripciones sobre los elementos principales de la historia: personajes, escenarios y acciones desarrolladas en cada espacio.

El indicador, a la luz de la matriz categorial, sobre la estructura narrativa corresponde a la *identificación de las partes de la historia, el tipo de eventos que compone a cada una, y la función que cumplen los elementos del cuento sobre cada acción desarrollada*. Para ello, se llevó a cabo un análisis de recurrencias sobre las descripciones que las estudiantes realizaron sobre los personajes y escenarios de la historia.

Las habilidades narrativas presentes en las estudiantes de manera posterior a la lectura del cuento de hadas se manifiestan a partir de una muestra de los escritos tomada de la estudiante 1 (Imagen 1). En el texto, se describen 5 elementos de la historia: la casa de la bruja, la casa del papá, el bosque, Hansel y gretel, y la madrastra. Este escrito los distingue de manera clara, y añade descripciones específicas que se pueden interpretar como la percepción sobre el rol que desempeñan los personajes y escenarios en cada evento de la historia.

Imagen 1

Sesión No. 3: Descripción de los elementos del cuento de hadas.



Fuente: Producción escrita de estudiante 1.

En primer lugar, la descripción sobre la casa de la bruja corresponde con las acciones y roles del personaje que habita este escenario. La bruja es descrita como “malvada” (Imagen 1, Sesión No. 3) y se recuerda su plan de encerrar a un protagonista en una jaula. La casa del papá describe la progresión de tres acciones desarrolladas en este sitio: (1) el padre no quería abandonar a sus hijos, (2) la madrastra sí quería abandonarlos porque no los quería y (3) los hijos escucharon su conversación.

En la descripción del bosque, se evidencia que Hansel salió de casa por cuenta propia, Gretel lo acompaña, y allí es donde deciden hacer un plan en el bosque. En relación con lo escrito con los personajes, se amplía la información y especifica dicha estrategia: “tirar pan por fuera de la casa”; no obstante, esta se ve obstaculizada, ya que: “... todos los animales no los dejaron entrar” (Imagen 1, sesión No. 3). Por último, al describir a la madrastra se hace alusión al conflicto de los padres reflejado en el escenario de la casa del papá.

En este escrito se describe y organiza la progresión de acciones que hacen parte de distintos eventos de la historia a partir de la mención de escenarios. Estos lugares no cuentan con una alusión detallada, excepto en el caso de la bruja donde se menciona que es una casa de dulces, sino que se recuerdan las acciones que ocurrieron en cada uno de ellos. En el bosque, se

Menciona que Hansel llega allí por voluntad propia, y su hermana lo sigue. Sin embargo, son sus padres quienes los abandonan allí en la historia original. Esto puede comprenderse a partir de Pennebaker, pues explica que la narración de historias se da por medio del recuerdo, y si este no puede ser recordado, se crean hipótesis y se llenan vacíos a partir de la comprensión de relatos previos a este. Este elemento indica que se comprenden las relaciones entre cada evento de la historia, pues su desarrollo implica acciones encadenadas que dependen de hechos anteriores.

Por otro lado, las descripciones demuestran comprensión sobre los eventos del cuento, pues cada acción de los personajes se entrelaza con el desarrollo de uno de estos. La madrastra y la casa del padre desarrollan el planteamiento y situaciones iniciales del cuento que derivan en un problema. Por otro lado, el bosque se comprende como el sitio en el que el problema empieza a desarrollarse, y donde se piensan en el plan de solución. Este está estrechamente vinculado con la descripción sobre Hansel y Gretel, sobre quienes recae el problema y deben tomar acción. Esto desemboca en la casa de la bruja, identificado como el punto del problema más álgido. Por último, no hay descripciones sobre eventos o elementos que hagan parte de la resolución o cierre del conflicto.

Los hallazgos que corresponden a esta fase de sensibilización permiten afirmar que las estudiantes potenciaron su esquema narrativo por medio de la lectura conjunta desarrollada en las primeras sesiones, cuya incidencia radica en el inicio y clímax de la historia.

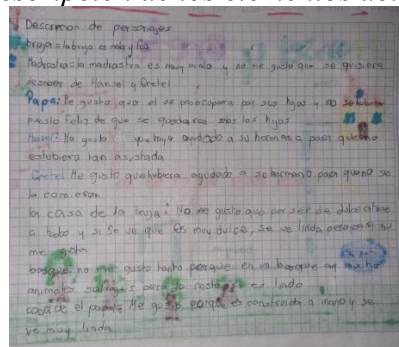
La omisión recurrente y escasa referencia de eventos finales como la resolución sugieren dificultades en la comprensión de la relación causal de los eventos. Esto puede ocasionarse debido a que, como sugiere Rumelhart (1980), el recuerdo de un esquema narrativo se da en la medida que sus eventos se adaptan a una estructura previa, que pudo no tener incidencia en el problema del relato. De este modo, se evidencia un proceso de estructuración progresiva en el

que todavía prima el inicio y el clímax sobre el núcleo de desarrollo y resolución. Por ello, la primera fase permitió diagnosticar el estado inicial de las habilidades narrativas y consolidar bases significativas necesarias para el fortalecimiento posterior de los escritos.

En cuanto al análisis sobre el *lenguaje simbólico*, el indicador propuesto consiste en *reconocer la relación entre los símbolos de los cuentos de hadas y experiencias con una alusión sensorial*, con base en la definición propuesta por Bettelheim (1994) sobre Hansel y Gretel, en donde se reconocen la casa de dulce, el bosque, el padre, el hermano, las migas de pan, entre otros.

En la tercera sesión, se identificaron descripciones relevantes que ayudan a comprender las conexiones simbólicas alcanzadas a partir de las descripciones de los personajes. A partir de estos, emergen dos muestras que describen diversos elementos del cuento de hadas. En el caso de la estudiante 1 (Imagen 2) plantea percepciones sensoriales. En primer lugar, la bruja y la madrastra reciben una calificación similar al utilizar la expresión “mala”. Para la madrastra, se recuerda su acción en la que quería deshacerse de los hermanos.

Imagen 2
Sesión No. 3: *Descripción de los elementos del cuento de hadas.*



Fuente: Producto escrito de estudiante 1.

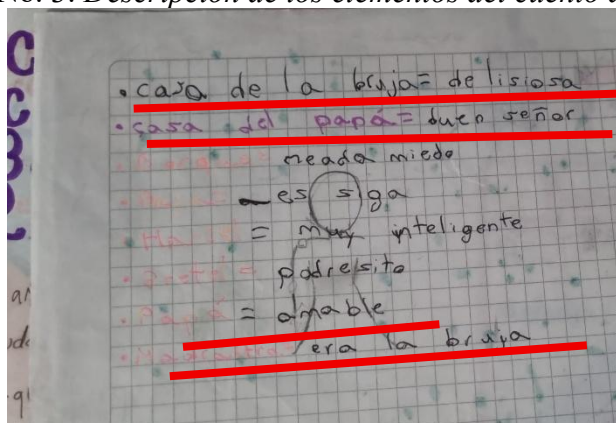
Los personajes de Hansel, Gretel y el padre son descritos desde otro punto de vista, pues se resalta el apoyo y cariño presente entre ellos. En cuanto a los escenarios, aunque la

casa de la bruja sea atrayente, es algo que se rechaza. El bosque le atemoriza y la casa del papá es descrita como “linda”.

De manera complementaria, la segunda muestra permite comprender de manera más amplia el lenguaje simbólico utilizado para describir a la casa de dulce, su hogar inicial, el padre, la madrastra y la bruja (Imagen 3). El primer elemento se describe como “deliciosa” y en la casa del padre escribe “buen señor”. Por otro lado, el padre es descrito como “amable”, y frente a la madrastra escribe “era la bruja”.

Imagen 3

Sesión No. 3: *Descripción de los elementos del cuento de hadas.*



Fuente: Producción escrita de estudiante 2.

Frente a la interpretación identificada sobre el padre, este es percibido de forma distinta a la madrastra. Aunque el relato original lo muestra como quien accede a abandonar a los niños, las estudiantes lo resignifican como figura afectiva. Este distanciamiento entre padre y madre resalta nuevamente la manera en que proyectan sus propios conflictos. Sobre la madrastra, se resalta su maldad. De acuerdo con Bettelheim, la madrastra encarna el aspecto negativo de la madre, y esto se refleja en la descripción de la estudiante 2, donde ambos personajes se unifican en una misma representación inconsciente del mal.

Las percepciones sobre la bruja refuerzan su carácter antagónico. La reiteración de calificativos como “mala” muestra la carga emocional que despierta este personaje, coherente

con su función simbólica en la narración. Por último, hay una contraposición sobre los escenarios planteados. El bosque se percibe como atemorizante, la casa de dulce es atrayente y despierta alusiones relacionadas con el principio de placer, y la casa del padre se describe mediante una perspectiva agradable.

Estas descripciones demuestran que el lenguaje de las estudiantes evoca símbolos cargados de significados profundos. Bettelheim (1994) sostiene que los cuentos de hadas permiten explorar conflictos internos y deseos reprimidos de forma segura, lo cual explica la intensidad de sus expresiones. En este sentido, sus intervenciones reflejan la manera en que se apropian de los símbolos para expresar experiencias emocionales inconscientes.

En conjunto, el análisis de intervenciones y descripciones muestra cómo las estudiantes propusieron una aproximación simbólica de conflictos a través del cuento. Para Bettelheim y Fromm, los símbolos funcionan como lenguaje del inconsciente, y permiten comprender sus necesidades emocionales y de desarrollo. La narración, como señala Bruner (1998), es una forma de pensamiento que permite darle sentido a la experiencia. En un sentido catártico, el escribir sobre los símbolos evidencia indicios de expresión propia al configurar los símbolos en un marco expresivo. Por lo tanto, la lectura de los cuentos de hadas funciona como precedente para evidenciar la escritura catártica.

5.2. Fase 2: “Verbalizar la fantasía”

La segunda fase de la implementación consistió en la construcción de un recorrido narrativo centrado en los diferentes elementos del cuento: personajes, escenarios y problema. Para adquirir una estructura narrativa mejor construida, se enfatiza sobre los eventos por medio de ejercicios escritos y una re- narración de la historia original. En este sentido, este proceso

permite comprender los alcances sobre la *estructura narrativa y secuenciación de eventos* comprendidos dentro de las habilidades narrativas, y el *lenguaje simbólico* expresado a partir de cuentos de hadas.

Con el propósito de evidenciar el rendimiento de las estudiantes en relación con las categorías de análisis, se toma la sesión #6 como resultado del proceso. Durante la fase de intervención, las estudiantes trabajaron de forma particular los elementos del cuento, lo que fortaleció su capacidad creativa al permitirles construir versiones propias, como se evidenció en las sesiones 4 y 5 (Anexos O y P). Este proceso se consolidó en la sesión 6, centrada en la re-narración de *Hansel y Gretel*. La actividad inició con la recuperación de la historia original, debido al reinicio de clases tras el periodo de vacaciones, y continuó con la creación de una nueva versión del cuento, en la que debían incorporar el personaje previamente diseñado. Asimismo, las estudiantes tuvieron la posibilidad de modificar o suprimir elementos del relato original, con el fin de fortalecer la estructura narrativa a partir de la activación del recuerdo y la apropiación del texto.

El indicador de logro propuesto en la matriz categorial sobre *estructura narrativa* corresponde a *la comprensión de los eventos de la historia y la función que desempeñan*. Para ello, se espera que la estructura narrativa sea fácilmente identificable en los productos escritos. La evidencia propuesta para analizar corresponde a partir de los datos obtenidos en la sesión #6 (Anexo Q), en donde emergen los productos escritos que corresponden a re- narraciones de *Hansel y Gretel*.

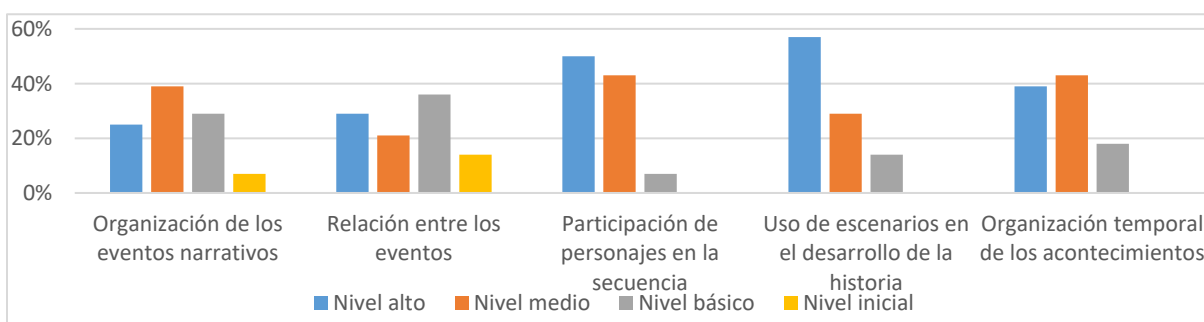
Con el fin de extraer la habilidad de estructuración narrativa de los productos escritos, se propone una rúbrica de evaluación como instrumento de recolección de datos (Anexo D). Esta se desarrolló por medio del planteamiento de ítems que corresponden a los componentes

fundamentales del relato: elementos de la historia (personajes, escenarios y tiempo), planteamiento del problema, desarrollo de acciones, clímax, resolución del conflicto y conclusión y reacciones finales. Cada uno de estos ítems se acompañó de indicadores que permitieron identificar el nivel de desempeño de las estudiantes según la claridad, coherencia y desarrollo de cada aspecto dentro de sus producciones escritas. De esta manera, se establecieron cuatro niveles de logro: alto, medio, básico e inicial; estos describen el grado de dominio de la estructura narrativa, entendida como la construcción articulada de la historia.

Este análisis permitió valorar los textos producidos, y reconocer avances y dificultades en la comprensión y aplicación de la secuencia narrativa. Se realizó dicha evaluación sobre veintiocho re- narraciones hechas por las estudiantes del curso 501, cuyos textos fueron culminados. Los resultados de esta evaluación se evidencian en la imagen 4 a continuación, que refleja un diagrama de barras que evidencian el nivel en el que se encuentran las estudiantes en cada ítem.

Imagen 4

Sesión No. 6: Resultado de la estructura narrativa presente en las re- narraciones.

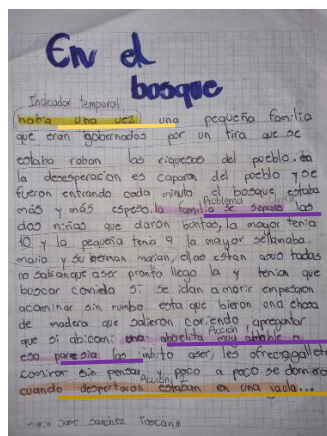


Fuente: elaboración propia.

La gráfica presenta la distribución de los niveles de desempeño en los componentes de la estructura narrativa. En los elementos de la historia predomina el nivel alto (68%), seguido del medio (21%), con mínima presencia del básico (3%) y ausencia del inicial. En el planteamiento

Se observa que el nivel alto disminuye de manera progresiva al avanzar la secuencia de la historia. Los eventos iniciales son mayormente reconocibles, de acuerdo con esto, el diario de campo sobre la sesión #6 plantea que: “se identificaron 10 casos en los que solo se planteó una situación inicial en la narrativa, y no se escribió nada más en la historia.” (Observación docente, diario de campo #6). Por otro lado, la muestra seleccionada (Imagen 5) que se presenta a continuación indica un elemento que se halló de manera recurrente en sus narraciones: el uso de indicadores temporales como “había una vez” para indicar el inicio de la historia, este se resalta por medio del subrayado amarillo.

Sesión No. 6: Re-narración de *Hansel y Gretel* (muestra)



Fuente: producto escrito de estudiante.

Como se evidencia en la imagen, posterior al inicio indicado, se contextualizan los personajes y escenarios: una familia que habita en un pueblo gobernado por un líder que robaba sus riquezas. Posteriormente, en un intento de escapar de esa situación, la familia se dirige hacia el bosque y aparece la primera acción que corresponde al planteamiento del problema, la cual aparece resaltada por medio del color morado: la familia se separa. Este elemento se marca como importante pues es el que implica que las niñas deban valerse por sí mismas, y así buscar comida. De manera implícita, se identifica el encuentro con un escenario y personaje que parece inofensivo, pero representa el inicio del clímax que se encuentra reflejado con el color morado: la abuela que parecía buena las encierra en una jaula. De manera final o resolutive, no hay más acciones.

En el desarrollo de la historia se observa la organización de acciones que parten de una situación problemática y avanzan hacia un punto de mayor tensión. A partir del conflicto, los personajes realizan acciones consecutivas que los conducen a un nuevo evento dentro de la narración, lo que permite identificar una progresión en la secuencia. Sin embargo, entre estos momentos no se incluyen elementos intermedios que amplíen o expliquen la relación entre las acciones, por lo que los cambios en la situación ocurren de manera directa. En el momento de mayor tensión, se presentan dos acciones que se suceden de forma inmediata, pero sin un desarrollo que detalle las condiciones en que ocurren o que profundice en el personaje involucrado. De este modo, aunque se reconocen eventos que corresponden a un avance narrativo, estos se exponen de manera puntual y sin ampliación, lo que limita la construcción de relaciones más explícitas entre ellos.

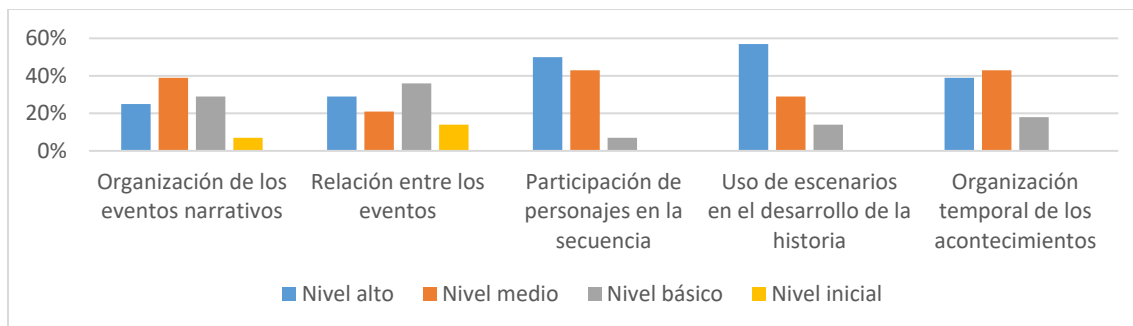
A partir de esto, se propone el análisis de la *secuenciación de eventos* cuyo indicador corresponde a *plantear eventos con una relación de causalidad de desarrollo entre cada uno*.

Sobre las re-narraciones de las estudiantes, se aplicó una rúbrica de evaluación sobre esta categoría (Anexo E). Para ello, se establecieron como criterios la organización de los eventos narrativos, la relación entre los acontecimientos, la participación de los personajes, el uso de los escenarios y la organización temporal de la historia. Cada uno se acompaña de indicadores que permiten valorar el nivel de desempeño, de narraciones estructuradas que presentan inicio, desarrollo, clímax y resolución claramente definidos, relaciones de causa y consecuencia coherentes, participación pertinente de los personajes, escenarios contextualizados y una secuencia temporal explícita.

De este modo, la rúbrica permite describir de manera progresiva el grado de coherencia y articulación narrativa presente en los textos producidos por las estudiantes. Su aplicación sobre los 28 textos permite evidenciar sus resultados por medio de la imagen 6. En esta se evidencia que la organización de los eventos narrativos predomina el nivel medio (39%), seguido del básico (29%) y el alto (25%), con escasa presencia del nivel inicial (7%). En la relación entre los eventos, el nivel básico es el más frecuente (36%), seguido del alto (29%), medio (21%) e inicial (14%). En contraste, la participación de los personajes muestra un mejor desempeño, con predominio del nivel alto (50%) y medio (43%), y mínima presencia del básico (7%), sin casos en nivel inicial. De igual forma, en el uso de escenarios destaca el nivel alto (57%), seguido del medio (29%) y básico (14%). Finalmente, en la organización temporal de los acontecimientos se concentra el nivel medio (43%), seguido del alto (39%) y básico (18%), sin registros en nivel inicial. En conjunto, se evidencia un mejor desempeño en el uso de personajes y escenarios, y mayores dificultades en la relación entre los eventos.

Imagen 6

Sesión No. 6: Resultados de la secuenciación de eventos presente en las re-narraciones.



Fuente: Elaboración propia.

Para comprender el nivel de secuenciación de manera concreta, se seleccionó una muestra que permite identificar los elementos planteados en el texto. Esta se refleja en la siguiente imagen (Imagen 7), en la cual se identifican eventos que componen las distintas partes de la historia. El subrayado naranja identifica al planteamiento inicial del problema, el amarillo es lo que cumple como contextualización, el azul comprende las acciones derivadas del planteamiento, el verde son las acciones intermedias que son resultado de las anteriores, el morado es el clímax, y el rojo es la consecuencia final.

Imagen 7

Sesión No. 6: Re-narración de *Hansel y Gretel* (muestra)

Thalana Acuña
Título: Los Hermanos
Grench

Una vez estaba con mis hermanos en el cuarto jugando, mis hermanos y yo teníamos mucha hambre, mi papá y mi madrastra estaban en la sala. Mi madrastra estaba diciendo a mi papá que tenía que abandonarnos en el bosque por que no tenían plata para comida, por que eran muchos niños para hacer tanto mercado, el papá se negó a la idea de la madrastra de tanta insistirle el papá dijo que sí.

La madrastra un día en la noche con el papá le dijeron a los niños que vinieran con ellos que les tenían una sorpresa pero los niños escucharon lo que el papá y la madrastra estaban planeando que los niños del miedo ellos también planearon un plan y era:

Thalana Acuña

Que cuando el papá y la madrastra los llevarán al bosque ellos fueran solos para la casa de ellos y de su papá pero que nadie se diera cuenta y menos su madrastra que era la que los quería abandonar.

Cuando los niños llegaron a la casa del papá los niños golpearon la puerta diciendo ¡Clap! Clap! Somos nosotros papá tus hijos! De tanta emoción de los niños gritaron fuerte que del ruido y grito tan duro el papá los escuchó y salió corriendo a abrirles, el papá de tanta emoción les dijo ¡hijos que alegría de verlos! La madrastra los escuchó a los niños y dijo ¡que hacen aquí no se habían quedado en el bosque se me van de aquí! Los niños de tanto miedo se fueron.

Al día siguiente los niños vieron una casa de dulces y de los cansados de caminar entraron a la casa de dulces. Pero al entrar hicieron una casa de:

asustados se iban a salir de la casa pero le habían hechado candado. Por que no quería que se fueran y esa mujer era una Bruja, la bruja los quería matar a los niños pero los niños hicieron otro plan y era:

Que un niño distraída a la bruja, otro calentaba a la chimenea para matar a la bruja.

Así hicieron y empujaron a la bruja a la chimenea y se murió la bruja fin.

Fuente: Producción escrita de estudiante 1.

En primer lugar, se establecen los personajes principales que corresponden a dos hermanos, junto a una situación que corresponde a carencias de la familia para suplir alimentos. A raíz de esto, los niños, quienes se encontraban con hambre, escuchan una conversación de su padre y madrastra sobre abandonarlos, cumpliendo así con la situación problemática inicial de la historia. Como consecuencia de esto, las acciones derivadas corresponden a un plan de la madrastra para llevar a cabo su idea: engañarlos con una sorpresa para llevarlos a otro lugar. Como respuesta, los niños reaccionan con un intento de solución que es volver a casa por su cuenta. Como acciones intermedias derivadas de las anteriores, los niños logran regresar, pero su madrastra los expulsa. Después, aparecen acciones que pretenden construir el clímax, y aparecen de manera aislada: los niños ven una casa y deciden entrar, en esta aparece un candado, y se identifica una mujer que corresponde con la bruja. A modo de conclusión, los niños proponen un plan para salvarse y lo ejecutan.

En la descripción se evidencia una relación de causalidad clara en los eventos iniciales, donde la carencia de alimentos se vincula directamente con la decisión de abandono y las acciones posteriores de la madrastra y los niños, manteniendo una secuencia en la que cada hecho se presenta como consecuencia del anterior. Sin embargo, en el desarrollo posterior esta relación se debilita, ya que las acciones que conducen al encuentro con la casa, el candado y la bruja aparecen de forma consecutiva, pero sin explicitar los vínculos que las conectan, generando una ruptura en la continuidad causal. Asimismo, la formulación y ejecución del plan final se introduce sin un desarrollo previo que permita comprender su origen, lo que limita la articulación entre los eventos.

Dentro del análisis aplicado a las producciones escritas se identifica un mayor grado de causalidad en eventos que corresponden al planteamiento del problema. En este sentido, la

lectura y el análisis del cuento resultan pertinentes para fortalecer la gramática narrativa. Según Stein y Glenn (1979), la estructura de las historias puede comprenderse a partir del recuerdo y la organización de los eventos, sin depender exclusivamente de una escritura formal. Esto permite integrar la coherencia textual con formas de expresión más subjetivas, como la escritura de carácter catártico.

Sobre el *lenguaje simbólico* comprendido en los cuentos de hadas, el indicador correspondió con la *expresión de símbolos arquetípicos de Hansel y Gretel, y su reinterpretación*. Las re-narraciones derivaron la descripción de elementos de la historia como los personajes, escenarios o transformación de los eventos originales.

Sobre los escritos, se aplicó una matriz de análisis textual que se estructuró a partir de cinco criterios: código del texto, fragmento del cuento, elemento simbólico identificado, tipo de símbolo e interpretación (Anexo H). El código del texto permitió ubicar cada producción según la estudiante correspondiente. El fragmento del cuento recogió citas textuales que evidencian el uso de elementos narrativos en sus escritos. A partir de estos, se identificaron los elementos simbólicos presentes en las narraciones, los cuales fueron clasificados según su tipo de símbolo, de acuerdo con categorías relacionadas con vínculos afectivos, figuras parentales, espacios, acciones y objetos comprendidos por Bettelheim. Finalmente, se incluyó una interpretación orientada a comprender el sentido del símbolo dentro del relato.

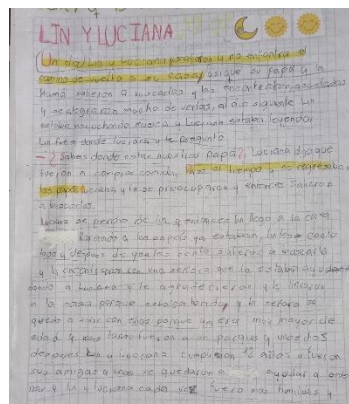
La matriz recoge un total de once fragmentos correspondientes a cinco estudiantes que representan los símbolos recurrentes de los relatos. En los datos registrados, se identifican símbolos asociados a la pérdida y separación del núcleo familiar, el quiebre de la función protectora de los padres, la representación negativa de figuras maternas como la madrastra y la bruja, así como elementos vinculados con el abandono y la ruptura del vínculo afectivo. También

se registran símbolos relacionados con el principio de placer, el exceso, la tentación y el peligro, junto con otros que remiten a recursos de protección, como el uso del agua, o a figuras idealizadas, como la princesa. Asimismo, se identifican elementos asociados a transiciones hacia espacios desconocidos, alianzas con animales y fuerzas protectoras dentro del desarrollo de las narraciones.

En la imagen reflejada a continuación se identifica la muestra que corresponde a la estudiante 1 (Imagen 8), en donde dos fragmentos allí reflejados son relevantes para interpretar su lenguaje simbólico. Se identificaron dos enunciados relevantes, pues este corresponde a un relato en el que dos niñas se pierden, logran encontrar el camino a casa, pero se sienten atemorizadas debido a que después son sus padres quienes, al salir, se pierden. Este texto refleja de manera general los símbolos recurrentes producidos por las estudiantes.

Imagen 8

Sesión No. 6: Re-narración de *Hansel y Gretel* (Muestra).



Fuente: producción escrita de estudiante 1.

Como se observa en la imagen, se resaltan dos enunciados que se comprenden como las acciones que responden al evento central de la narración. El primero “Un día Lin y Luciana salieron y no encontraron el camino a casa” deriva en una serie de acciones en las que sus padres las encuentran y ellas vuelven a la normalidad en su hogar. Sin embargo, otro hecho corresponde

al problema de la historia y ante el que sus personajes principales reaccionan con temor, pues sus padres se pierden y no regresaron en un largo tiempo, y acuden a un tercer personaje para poder encontrarlos.

Los fragmentos producidos por la estudiante 1 permiten identificar una representación reiterada de la separación y la ausencia de las figuras parentales como ejes centrales de la narración. En ambos casos, la pérdida del camino y la no reaparición de los padres configuran un escenario en el que se debilita la función protectora, lo que desplaza a los personajes infantiles hacia una posición de mayor exposición frente a la incertidumbre. En términos simbólicos, esto puede interpretarse como una elaboración de la ruptura del espacio de seguridad, en la que el tránsito por escenarios desconocidos se asocia con procesos de desorientación, pero también con la emergencia de formas incipientes de autonomía. Así, la narración no solo reconstruye eventos del cuento, sino que organiza una experiencia en la que la ausencia adulta adquiere un sentido estructurante dentro del desarrollo de la historia.

De esta manera, el análisis sobre el lenguaje simbólico expresado en los cuentos de hadas permite identificar la expresión de conflictos inconscientes. Estos no son totalmente retomados del cuento leído originalmente, sino son resignificados por las estudiantes por medio de sus formas propias de comprensión y experiencias. De acuerdo con Bettelheim, estos tipos de relatos permiten la expresión o exteriorización de tensiones inconscientes. En este caso, estos corresponden con el miedo al abandono o núcleo protector por parte de los padres. Dicho miedo es expresado por medio de Erich Fromm (2012), pues configura la percepción del lenguaje simbólico como imágenes y alusiones sensoriales que expresan la experiencia subjetiva con formas universales de significación. Por ello, la narración se comprende como un medio para expresar tensiones, deseos y formas de interpretación. Es por esta razón que el lenguaje

simbólico en sus producciones no se limita a la reproducción del relato original, sino que da cuenta de procesos de apropiación y transformación en los que los elementos narrativos adquieren sentidos particulares dentro de cada historia.

De esta manera, el análisis del lenguaje simbólico expresado en los cuentos de hadas permite relacionar estos procesos con la catarsis, en tanto los conflictos que emergen en las producciones de las estudiantes son representados, elaborados y resignificados mediante la narración. Los símbolos operan como mediaciones que exteriorizan tensiones y experiencias subjetivas en formas narrativas comprensibles. Así, la escritura les otorga sentido y las procesa por medio del lenguaje. En este marco, la escritura catártica permite exteriorizar, reorganizar y resignificar; y su proceso se evidencia de manera concreta en la fase 3.

5.3. Fase 3: “Compartir lo internalizado”

La tercera fase de investigación tuvo como propósito la evaluación de las *habilidades narrativas* al haber finalizado el proceso de intervención. Por otro lado, se pretende comprender la incidencia que tuvo el uso de lenguaje simbólico en la *expresión de la experiencia propia*, y si este tuvo un nivel de *procesamiento emocional o cognitivo* dentro de la escritura catártica. Estas sub-categorías guiarán el análisis en este momento de implementación.

El desarrollo de esta fase se dio por medio de dos sesiones que serán utilizadas para expresar los resultados de las sub-categorías mencionadas. En primer lugar, la sesión #11 (Anexo S) tuvo como objetivo la escritura de un cuento propio cuyos elementos fueron consolidados por medio de actividades previas de intervención orientados a los cuentos de hadas (Anexo R). La sesión inició con la creación oral de historias a partir de palabras al azar, favoreciendo la imaginación. Luego, se realizó una escritura automática con palabras orientadoras que

correspondían a “hogar”, “problema” y “solución, y las estudiantes organizaron sus textos en un cuento. Al final, algunas compartieron sus producciones y reflexionaron sobre el proceso.

Para el desarrollo de la sesión #12, se inició con una actividad corporal para expresar emociones sobre el proceso escritural (Anexo T). Posteriormente, se hizo una socialización oral y dramatización del clímax de sus historias. Finalmente, las estudiantes diligenciaron una bitácora en la que registraron su reflexión sobre lo aprendido y una consolidación de su experiencia emocional al escribir un cuento de hadas propio.

Al haber construido historias donde se evidencian las habilidades narrativas de manera integral, es preciso analizar la construcción de la *estructura narrativa*, cuyo indicador frente a la matriz categorial corresponde a la *comprensión de todos los tipos de eventos en una narración, y su función respectiva representados de manera organizada en sus escritos*.

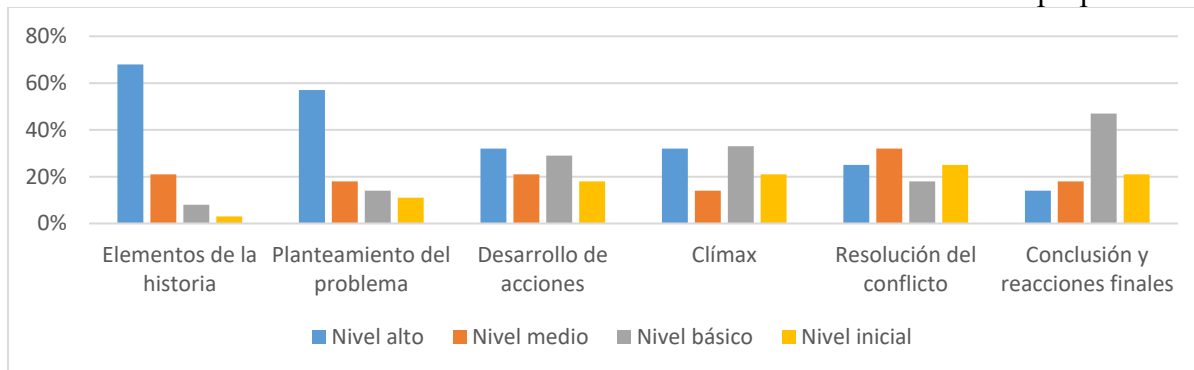
Para ello, se tomaron los cuentos escritos por las estudiantes en la sesión #11 y se aplicó la rúbrica de evaluación utilizada en la fase anterior (Anexo D) para así trazar una comparación sobre sus habilidades narrativas respecto al avance de la implementación del proyecto. Este instrumento tuvo en cuenta indicadores referentes al planteamiento de elementos esenciales de la historia, planteamiento del problema, desarrollo de acciones, clímax, resolución del conflicto y conclusiones y reacciones finales.

Los resultados referentes a la estructura narrativa se observan por medio del siguiente diagrama (Imagen 9) cuya medición se tomó de 31 escritos presentados por las estudiantes. Estos evidencian que en elementos de la historia el 68% se ubica en nivel alto, el 21% en medio, el 8% en básico y el 3% en inicial. En el planteamiento del problema, el 57% corresponde a nivel alto, el 18% a medio, el 14% a básico y el 11% a inicial. En el desarrollo de acciones, el 32% se encuentra en nivel alto, el 21% en medio, el 29% en básico y el 18% en

inicial. Para el clímax, el 32% está en nivel alto, el 14% en medio, el 33% en básico y el 21% en inicial. En la resolución del conflicto, el 25% se ubica en nivel alto, el 32% en medio, el 18% en básico y el 25% en inicial. Finalmente, en la conclusión y reacciones finales, el 14% corresponde a nivel alto, el 18% a medio, el 47% a básico y el 21% a inicial.

Imagen 9

Sesión No. 11: Resultados de la estructura narrativa en la escritura del cuento propio.



Fuente: elaboración propia.

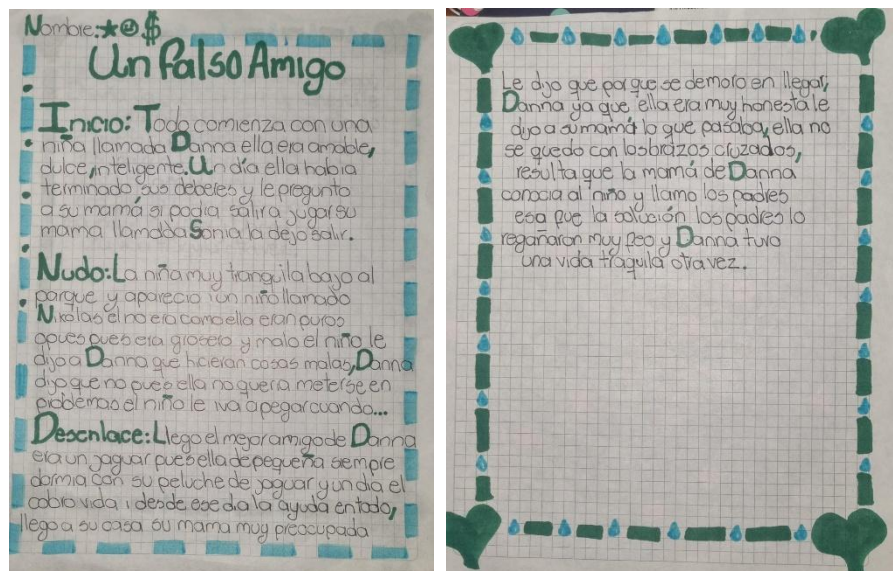
En comparación con los datos de la segunda fase, se evidencia una mejora en la distribución de los niveles de desempeño. Se observa un aumento en los porcentajes correspondientes a los niveles alto y medio, especialmente en categorías como elementos de la historia y planteamiento del problema, lo que indica un mayor dominio de los aspectos iniciales de la estructura narrativa. Aunque en categorías como desarrollo de acciones, clímax, resolución del conflicto y conclusión aún se presentan niveles básico e inicial, estos muestran una tendencia de reorganización que sugiere un avance progresivo. En conjunto, los datos reflejan un fortalecimiento general de las habilidades narrativas en relación con la medición anterior.

Esto se refleja en una muestra de la estudiante #1 en la siguiente imagen (Imagen 10), derivada de los 31 escritos, en donde se evidencia de manera común la estructuración de estas narraciones. Como se observa de manera clara, la estudiante marcó la estructura del cuento por medio del uso de los subtítulos: “inicio”, “nudo” y “desenlace”. El primero habla sobre los

personajes principales de la narración y una acción: la niña, quien terminó sus deberes, le pide permiso a su madre para ir a jugar. El nudo corresponde al planteamiento del problema y acciones posteriores, en donde se establece un villano: “apareció un niño llamado Nikolas, él no era como ella... pues era grosero y malo”, ella lo evita para no generar un conflicto, pero este la amenaza. En el “desenlace” aparece un héroe que la ayuda en la resolución: su peluche que cobra vida. A modo de cierre, entra su madre como mediadora del conflicto.

Imagen 10

Sesión No. 11: Cuento propio final.



Fuente: producción escrita de estudiante #1.

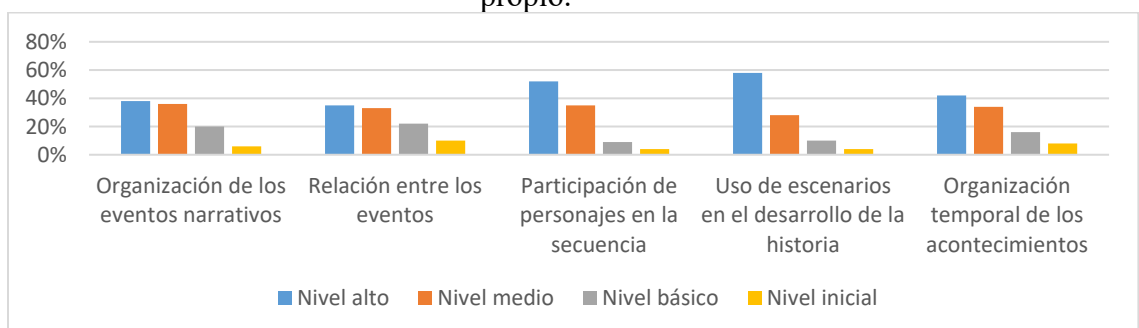
El ejemplo evidencia que la estudiante organiza su relato mediante inicio, nudo y desenlace, lo que da cuenta de una comprensión funcional de la estructura narrativa. En el inicio presenta los personajes y la situación inicial; en el nudo introduce el conflicto a partir de la aparición de un antagonista y desarrolla acciones que incrementan la tensión; y en el desenlace plantea la resolución del problema. Este cierre recae en la intervención de un personaje tercero, que cumple un papel decisivo en la solución del conflicto, lo que permite dar fin a la secuencia narrativa. En conjunto, la narración presenta una organización clara y una progresión coherente de los acontecimientos.

De acuerdo con el análisis de la *secuenciación de eventos*, este se comprende según su indicador como el *planteamiento de relaciones que implican una relación de causa-efecto en el desarrollo de los elementos y eventos de la historia*. Para ello, se retoman los cuentos finales anteriormente mencionados, y se aplica la rúbrica de evaluación utilizada en la segunda fase (Anexo E) que toma en cuenta los indicadores referentes a la organización de los eventos narrativos, la relación entre los eventos, la participación de los personajes en la secuencia, el uso de los escenarios en el desarrollo de la historia y la organización temporal de los acontecimientos.

Por medio de la siguiente imagen (Imagen 11), se reflejan los resultados obtenidos mediante la aplicación de la rúbrica. Estos demuestran que en la organización de los eventos narrativos el 38% se ubica en nivel alto, el 36% en medio, el 20% en básico y el 6% en inicial. En la relación entre los eventos, el 35% corresponde a nivel alto, el 33% a medio, el 22% a básico y el 10% a inicial. En la participación de personajes en la secuencia, el 52% se encuentra en nivel alto, el 35% en medio, el 9% en básico y el 4% en inicial. En el desarrollo de la historia, el 58% está en nivel alto, el 28% en medio, el 10% en básico y el 4% en inicial. Finalmente, en la organización temporal de los acontecimientos, el 42% se ubica en nivel alto, el 34% en medio, el 16% en básico y el 8% en inicial.

Imagen 11

Sesión No. 11: Resultados de la secuenciación de eventos en la escritura del cuento propio.

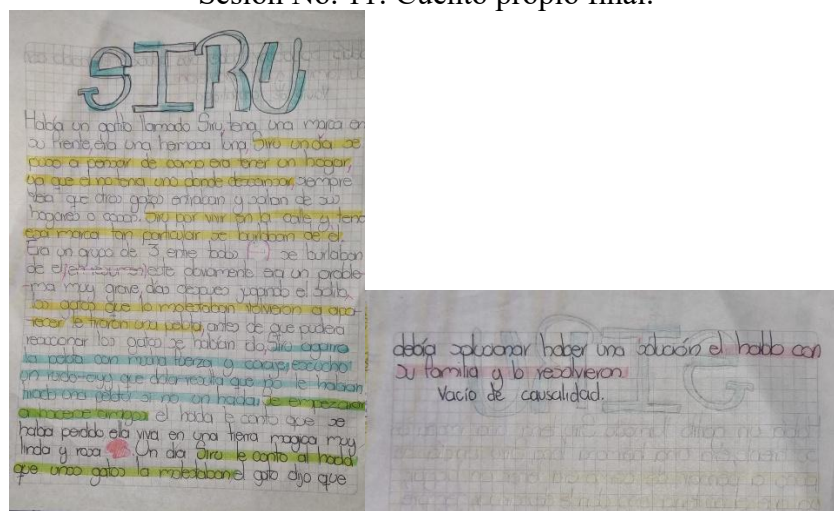


Fuente: Elaboración propia.

En comparación con los datos de la fase anterior, se evidencia un avance en todas las categorías, reflejado en el aumento del nivel alto y la disminución progresiva de los niveles básico e inicial. Este cambio es más notable en la participación de personajes en la secuencia y el uso de escenarios, donde se concentran los mayores porcentajes en nivel alto. Asimismo, en la organización de los eventos, la relación entre los estos y la organización temporal, se observa una redistribución hacia niveles alto y medio, lo que indica un fortalecimiento en la coherencia y secuenciación narrativa. En conjunto, los datos muestran una mejora sostenida en las habilidades narrativas, aunque se mantienen algunos casos en niveles básico e inicial, lo que sugiere que el proceso aún se encuentra en consolidación.

La muestra seleccionada que aparece en la imagen 12 refleja un escrito que evidencia las habilidades de secuenciación presentes en las estudiantes (Imagen 12). Allí se denotan los eventos desencadenantes de la historia con color amarillo, las acciones derivadas como consecuencia de eventos iniciales con azul, las consecuencias intermedias que son efecto de las acciones con verde y la consecuencia final con rosado.

Imagen 12
Sesión No. 11: Cuento propio final.



Fuente: producción escrita de estudiantes.

En el planteamiento inicial se propone como personaje principal un gato que no tenía hogar, y poseía una marca particular que ocasionaba que se burlaran de él. Los otros de su especie que solían molestarlo regresaron, y esto tuvo como consecuencia que le tiraran una pelota que resultó siendo un hada. Posteriormente, se hacen amigos, y este le cuenta su situación. Como reacción final, de manera aislada aparece que él habla con su familia y resuelve el conflicto. No aparece descripción relevante sobre esta última acción.

En la muestra analizada se evidencia que, en la mayor parte del relato, las acciones mantienen una concordancia en su secuenciación, ya que los eventos se organizan de manera progresiva: se presenta una situación inicial que da lugar a acciones derivadas y estas, a su vez, generan consecuencias intermedias que se relacionan entre sí. Esta articulación permite reconocer una continuidad en la cadena de eventos, donde cada acción se vincula con la anterior. No obstante, en el cierre se rompe esta secuencia, ya que la resolución del conflicto aparece de forma aislada, sin un desarrollo que la conecte claramente con los eventos previos. De este modo, aunque la historia no presenta una secuencia narrativa completa debido a la ausencia de un cierre elaborado, la mayoría de sus acciones conservan una relación de concordancia dentro del desarrollo.

A manera de cierre, los resultados evidencian que las estudiantes logran organizar sus relatos a partir de secuencias de acciones que, en su mayoría, guardan relación entre sí, especialmente en los momentos iniciales y de desarrollo. Esto permite reconocer avances en las habilidades narrativas, particularmente en la identificación de eventos desencadenantes y en la construcción de acciones derivadas y consecuencias. No obstante, persisten dificultades en la consolidación de un cierre que articule y dé sentido a la totalidad de la historia. En este sentido, de acuerdo con Stein y Glenn (1979), la comprensión y producción de narrativas implica no solo

la presencia de eventos organizados, sino también su integración en una estructura completa que incluya inicio, desarrollo y resolución. Por tanto, aunque se evidencian progresos en la secuenciación de eventos, aún es necesario fortalecer la construcción de desenlaces que permitan cerrar de manera coherente la cadena narrativa.

El análisis del alcance de la escritura catártica sobre los cuentos de las estudiantes, corresponde, en primer lugar, a la *expresión de la experiencia propia*. Este indicador referente a la matriz categorial se define como la *utilización de la narración para narrar experiencias propias por medio de las posibilidades que ofrece la construcción de narrativas*. Para ello, se tomaron las intervenciones evidenciadas en la bitácora en la sesión #12. Para ello, se evidenció una muestra sobre la que se busca aplicar una lista de chequeo (Anexo G).

Los criterios de la lista de chequeo están orientados a identificar la presencia de la expresión de la experiencia propia en los escritos de las estudiantes, a partir de indicadores que permiten observar el contenido y forma de expresión. En primer lugar, se considera la capacidad de la estudiante para expresar aprendizajes relacionados con la escritura o los cuentos, lo que implica reconocer procesos cognitivos derivados de la actividad. En segundo lugar, se valora la descripción de cómo se sintió durante la experiencia, atendiendo a la manifestación de estados emocionales.

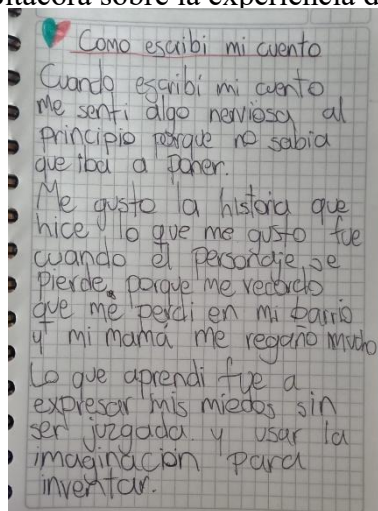
De manera más específica, se incluye la mención de emociones concretas como tristeza, miedo o alegría, lo que permite precisar el nivel de identificación emocional. Asimismo, se contempla la relación entre la historia y experiencias personales, evidenciando la conexión entre el contenido narrado y la vivencia propia. En esta misma línea, se evalúa la narración breve de una situación vivida, como forma de materializar dicha relación. Por otra parte, se considera la presencia de una reflexión sobre el significado de la escritura, entendida como una elaboración

más profunda de la experiencia. Finalmente, se analiza el uso de un lenguaje espontáneo y personal, que dé cuenta de una expresión auténtica y no mecánica, permitiendo identificar la apropiación subjetiva del proceso narrativo.

Como resultado, se seleccionó una muestra de las bitácoras diligenciadas por las estudiantes que se refleja en la siguiente imagen (Imagen 13). En la producción de la estudiante se registra que expresa lo que aprendió sobre la escritura, señalando que esta le permite contar experiencias propias a través de las historias. Asimismo, describe cómo se sintió durante la actividad, mencionando emociones como nervios al inicio, tranquilidad durante el desarrollo y felicidad al finalizar. En su texto, relaciona la historia con una experiencia personal al evocar una situación en la que se sintió perdida, la cual narra brevemente. De igual manera, incluye una reflexión sobre el significado que tuvo para ella escribir, indicando que fue una forma de expresar lo que sentía.

Imagen 12

Sesión No. 12: Bitácora sobre la experiencia de escritura.



Fuente: Producción escrita de estudiante #1.

En la lista de chequeo diligenciada (Anexo U) se registra que la estudiante cumple con la totalidad de los indicadores propuestos. En su producción escrita expresa aprendizajes

relacionados con la escritura, describe cómo se sintió durante la actividad y menciona emociones específicas como nervios, tranquilidad y felicidad. Asimismo, establece una relación entre la historia y una experiencia personal, la cual narra de manera breve. De igual forma, incluye enunciados en los que señala lo que significó para ella escribir, y utiliza un lenguaje de carácter personal y espontáneo. Estos elementos se consignan de manera explícita en su texto, de acuerdo con los criterios establecidos.

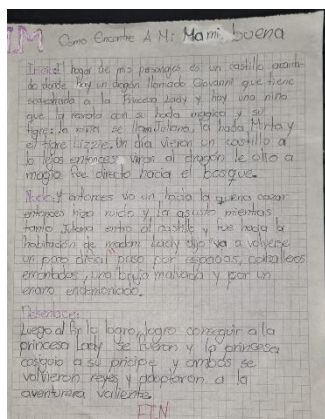
Los resultados de la lista de chequeo permiten evidenciar que la estudiante logra expresar de manera integral su experiencia personal a través de la escritura, articulando aspectos emocionales, vivenciales y reflexivos en un mismo texto. La presencia de todos los indicadores da cuenta de una apropiación de la escritura no solo como ejercicio académico, sino como medio para elaborar y comunicar experiencias propias. Este proceso se deriva por medio de procesos simbólicos activados por los cuentos de hadas en tanto la lectura y re-narración de estos relatos ofrecen imágenes, conflictos y figuras narrativas que funcionan como mediaciones para representar experiencias subjetivas.

En este sentido, la mención de emociones específicas, la relación con situaciones vividas y la reflexión sobre el acto de escribir sugieren que la estudiante no solo expresa su experiencia de manera directa, sino que la reorganiza mediante formas simbólicas apropiadas y transformadas en su propio relato. Asimismo, el uso de un lenguaje espontáneo refuerza esta idea al mostrar una producción menos mecánica y más vinculada con la experiencia personal, lo que permite reconocer avances en la dimensión expresiva y significativa de la escritura, así como procesos de elaboración simbólica en los que los elementos del cuento de hadas adquieren sentidos particulares dentro de la producción propia.

Para comprender la incidencia de la escritura catártica, en ese sentido se analiza también el *procesamiento emocional o cognitivo* alcanzado por medio de la escritura. Este se comprende por medio del indicador propuesto en la matriz categorial: *la identificación, organización y comprensión de emociones derivadas de sus experiencias propias por medio de un proceso de verbalización llevado a cabo en la narración*. Para ello, se propone una rúbrica de análisis (Anexo F) que tenga como objetivo evaluar el nivel de procesamiento emocional y cognitivo que los estudiantes evidencian en sus producciones escritas, especialmente cuando estas se vinculan con experiencias personales. A través de criterios como la expresión emocional, la relación con vivencias propias, la organización narrativa, la transformación emocional y la reflexión, la rúbrica permite valorar no solo la calidad del texto, sino también la capacidad del estudiante para identificar, expresar y analizar sus emociones, así como para dar sentido a sus experiencias mediante la escritura.

Para ello, se tomó como muestra una narración y su respectiva bitácora para evaluar el procesamiento emocional o cognitivo alcanzado. En primer lugar, la imagen 13 evidencia un texto organizado en inicio, nudo y desenlace, en el que una heroína infantil, acompañada por un ayudante mágico (hada) y un aliado animal, emprende la misión de rescatar a una figura noble cautiva por un antagonista (dragón); el hada cumple una función de apoyo y guía durante la travesía, mientras la protagonista enfrenta diversos obstáculos dentro de un castillo, hasta lograr liberar a la cautiva, lo que conduce a una resolución positiva donde se restablece el orden y se reconoce la valentía de la heroína.

Imagen 13
Sesión No. 11: Cuento final de las estudiantes.



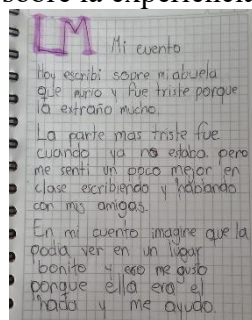
Fuente: Producción escrita de estudiante #1.

Posteriormente, en la imagen 14 se refleja la bitácora que escribió la estudiante

sobre este relato y su experiencia al escribir. El texto corresponde a una bitácora de carácter personal en la que la autora expresa un proceso de duelo por la pérdida de una figura familiar significativa; describe sentimientos de tristeza y ausencia, así como una leve mejora emocional a través de la escritura y la interacción social en el contexto escolar. Asimismo, incorpora un recurso imaginativo al representar a la figura ausente como un ser protector de carácter mágico en un entorno positivo, lo que cumple una función de consuelo y elaboración simbólica de la pérdida.

Imagen 14

Sesión No. 12: Bitácora sobre la experiencia de la escritura.



Fuente: Producción escrita de estudiante #1.

Al aplicar la rúbrica a ambos textos, se observa un desempeño diferenciado en el

procesamiento emocional y cognitivo: el relato fantástico presenta un nivel básico a medio, ya que, aunque posee una organización narrativa clara y coherente (inicio, nudo y desenlace), carece

de expresión emocional explícita, no establece relación con experiencias personales ni evidencia transformación emocional o reflexión sobre el proceso, centrando su desarrollo en la acción y los elementos imaginativos; en contraste, la bitácora personal alcanza un nivel alto, pues expresa emociones claras vinculadas al duelo, establece una relación directa con una vivencia significativa, presenta una secuencia narrativa comprensible (situación, emociones y cambio), evidencia transformación emocional al pasar de la tristeza al alivio parcial, y reflexiona sobre el valor de la escritura y la interacción social como medios para afrontar la experiencia.

A partir del procesamiento emocional y cognitivo, se evidencia un contraste significativo entre ambos textos: la bitácora personal cumple una función catártica, ya que permite la expresión directa del dolor, la elaboración simbólica de la pérdida y la regulación emocional mediante la escritura, mostrando un proceso de transformación desde la tristeza hacia un mayor alivio y comprensión de la experiencia; además, integra reflexión sobre el propio proceso, lo que indica un nivel alto de procesamiento. En cambio, el relato fantástico opera más como un recurso proyectivo, en el que los elementos imaginarios canalizan de forma indirecta posibles contenidos emocionales, pero sin explicitarlos ni vincularlos de manera consciente con una experiencia, centrado principalmente en la organización narrativa y no en la reflexión emocional.

En este sentido, los hallazgos se alinean con los planteamientos de James Pennebaker (2012), quien sostiene que la escritura expresiva facilita la organización de las experiencias emocionales y su integración cognitiva, favoreciendo procesos de regulación emocional y bienestar psicológico. Desde esta perspectiva, la bitácora evidencia de manera clara estos mecanismos, ya que permite otorgarle sentido a la experiencia y generar una transformación emocional progresiva, apoyada además en la reflexión sobre el propio acto de escribir como estrategia de verbalización. Por otro lado, la escritura catártica funcionó como una categoría

integradora, pues articula y explica por medio de elementos observables la dimensión simbólica, la organización narrativa de la experiencia y el procesamiento de emociones derivadas de esta.

6. Conclusiones

La presente investigación permitió concluir que el mejoramiento de habilidades narrativas para incidir en la coherencia y cohesión de un texto se dio por medio de una mediación pedagógica en la que la re- narración de cuentos de hadas funcionó como estructura de referencia para organizar relatos, y de manera progresiva, dotar de mayor sentido sus producciones.

En primer lugar, se evidenció que la re- narración y posterior creación de cuentos propios favorecieron procesos de apropiación de una estructura narrativa, particularmente en la organización de eventos, la secuenciación temporal, la construcción de relaciones causales y la incorporación de personajes y escenarios con mayor intencionalidad dentro de la historia. La didáctica propuesta permitió que el mejoramiento de aspectos formales de escritos diera como resultado una experiencia en la que escribir fue una práctica significativa. De esta manera, también interfiere la participación de las estudiantes al elegir el cuento de hadas a trabajar, pues la intervención se construyó desde sus intereses e identificaciones simbólicas.

De igual manera, se pudo inferir que el valor lúdico de los cuentos de hadas estuvo radicado en la apertura de espacios de expresión y simbolización que hizo posible otro tipo de relación con la escritura. La comprensión de la estructura narrativa se fortaleció en diálogo con la apropiación de elementos con los que se identificaron para transformarlos en narraciones propias. Los símbolos, entonces, fueron una apertura para un proceso catártico posterior que

facilitó que las experiencias propias encontraran formas indirectas de manifestación antes de hacerse más explícitas en la escritura.

Por último, los hallazgos permitieron comprender que la escritura catártica constituye una forma de explicar integralmente el proceso desarrollado, porque articula los distintos momentos de la propuesta en una misma trayectoria formativa: la activación simbólica, la organización narrativa y el procesamiento emocional y cognitivo evidenciado en los escritos y bitácoras. La catarsis, en este sentido, no se reduce a la expresión simbólica de emociones, sino que manifiesta la manera en la que las estudiantes lograron reorganizar experiencias, otorgarles sentido y producir reflexiones sobre ellas mediante la narración. Las actividades propuestas evidenciaron que, una vez abierta la vía de simbolismos, fue posible hallar formas más conscientes de elaboración.

Como aprendizaje derivado del presente proceso investigativo, se comprende que la enseñanza de la escritura como habilidad de la lengua materna exige reconocer que el mejoramiento de habilidades formales y la expresión de la experiencia propia se pueden potenciar mutuamente cuando la didáctica genera condiciones para ello. Por otro lado, permitió valorar una práctica pedagógica que escuche las elecciones e intereses de las estudiantes, y a su vez, habilite espacios de expresión para profundizar en el aprendizaje académico.

En esa medida, la escritura se concibe, por medio de los resultados, como una práctica fundamental de significación. Esta reafirma la importancia de generar experiencias en las que las estudiantes puedan nombrar emociones, imaginar soluciones, explorar conflictos y construir relatos propios; y estos procesos fortalecen su formación integral. Desde esta perspectiva, la escritura catártica emerge como una posibilidad pedagógica para comprender de manera más amplia la relación entre narración, aprendizaje y subjetividad.

Referencias

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *Taylor College Teaching*, 53(1), 27–30.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). El paradigma sociocrítico en la investigación educativa: estrategias de transformación y emancipación en el aula. *Revista Educare*, 12(1), 57–75.
- Álvarez Ramos, Eva y Heredia Ponce, Hugo “*Reescritura y pastiche del cuento de hadas: enfoque desde la educación literaria*”, Siglo XXI. *Literatura y Cultura Españolas*, 21 (2023): 503-526.
- Aristóteles. (2004). *Poética* (A. Llanos, Trad.). Editorial Leviatán.
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Centro Editor de América Latina. Traducido por Beatriz Dorriots
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto* (4.^a ed.). Siglo veintiuno editores, s.a.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1.^a ed.).
- Bedoya-Hernández, M., Ortiz-Medina, O., & Faciolince, V. D. (2021). *Escritura de sí y potencia del yo en mujeres víctimas de la violencia política en Colombia*. *Política y Sociedad*, 58(3), e65190. <https://doi.org/10.5209/poso.65190>
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cámara de Comercio de Bogotá. (Julio de 2007). Biblioteca Digital.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Chavez, V. (12 de Enero de 2022). infobae.

Chiquito Colorado, E. M., & Idropo Palacio, E. A. (2015). EL UNIVERSO MÁGICO DE LOS CUENTOS DE HADAS. SECUENCIA DIDACTICA PARA LA COMPRENSION LECTORA EN CUENTOS MARAVILLOSOS. Universidad Tecnológica de Pereira.

Coderch, J. (1990). Teoría y técnica de la psicoterapia psicoanalítica (2.^a ed.). Editorial Herder.

Colombia Aprende | La red del conocimiento. (s. f.).

Daviña, L. R. (2003). *Adquisición de la Lectoescritura.* Homo Sapiens Ediciones.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo veintiuno editores.

Filloux, J.-C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis.* Ediciones Nueva Vision SAIC.

Freud, S. (1895). Estudios sobre la histeria. *Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS.*

Fromm, E. (2012). El lenguaje olvidado: Introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas (1.^a ed.). Paidós.

Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés.* Taurus ediciones S.A.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146027>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2013). Metodología de la investigación (6.^a ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en escritura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? En UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado 20 de septiembre de 2024.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). *PEI*. Bogotá.

López Sánchez, D. (2020). *Sentidos subjetivos de la escritura en miembros del grupo de escritura literaria «Letras»*.

Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marulanda Páez, E. (2023). El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Pontificia Universidad Javeriana.

MCEWEN, B.S. y R.M. Sapolsky (1995). *Stress and Cognitive Function*, Curr Opin Neurobiol, vol. 5, pp. 205-216.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Península.

Mills, G. E., & Jordan, A. W. (2022). Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (13th ed.). Pearson.

Montoya, I. A. (2020). *Cuentos de hadas-Creación literaria para fortalecer la producción escrita*.

Murray, D. (2005). *Write to Learn*. Thomson/Wadsworth.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. LAIA.

Pennebaker, J. W. (1997). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <http://www.jstor.org/stable/40063169>

Pennebaker, J. W. (2012). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Publications.

Pennebaker, J. W. & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243–1254.

Portilla, A. et al. (2021). *El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura*. *Revista de Investigación en Logopedia* 11(2), e67607.

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento* (3.^a ed.). Editorial Fundamentos.

Real Academia Española. (s. f.). *Catarsis*. Diccionario de la Lengua Española. Recuperado 9 de agosto de 2024.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue.

Rodríguez, K. L. (2024). *Taller de narrativa testimonial: nueva perspectiva de la escritura en 2º grado*.

Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy*. Constable.

Romero-Acosta, K., Fonseca-Beltrán, L., Doria-Dávila, D. & Vergara-Álvarez, M. L. (2022). *Problemas internalizados y externalizados en preescolares y su asociación al estado emocional de los cuidadores*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 22 (1). 1-13.

Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schiavello, María Gabriela (2020). La eficacia de los cuentos infantiles en la constitución psíquica del sujeto. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.

Todorov, T. (1970). *Las categorías del relato literario*. Editorial Tiempo Contemporáneo.

Valderrama, L. Y. (2018). *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*.

Von Franz, M. (1999). *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. España: Océano.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means To Therapeutic Ends*. WW Norton.

Anexos

Anexo A. Diario de campo: observación no-participante.

DATOS GENERALES				
Curso:	Cuarto	Colegio:	Liceo Femenino Mercedes Nariño	
Jornada:	Mañana	Sede:	A	
Asignatura:	Español	Dirección:		
Número de estudiantes:	40	Rector del colegio:	Erick Ariza	
Hora inicio/fin:	10:00- 11:30 am	Docente:	Ana Betancourt	
Fecha:	21/04/2023	Periodo:	2	
DESCRIPCIÓN DE LA CLASE				
Momento de la clase	Actividades desarrolladas	Propósito de la actividad	Efecto de la actividad en los estudiantes	
Inicio	Escribir en el cuaderno las preguntas sobre una lectura que la docente escribió en el tablero.	Tener en cuenta las preguntas que orientan la comprensión de una lectura.	Los estudiantes no prestan mayor atención a las preguntas, y hablan entre ellas mientras escriben.	
Desarrollo	Lectura en voz alta, reflexión y discusión sobre la respuesta correcta de las preguntas.	Incentivar la argumentación teniendo en cuenta la comprensión de la lectura.	Los estudiantes participan de manera activa y amplían su comprensión sobre la lectura.	
Cierre	Escribir un final alternativo para el cuento.	Mejora de habilidades escritas y de comprensión lectora.	Los estudiantes se encuentran dispersos, y no terminan la actividad.	
CARACTERIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA				
Indicadores	Se cumple	No se cumple	Se cumple parcialmente	Descripción de lo observado
El desarrollo de la clase tiene un modelo pedagógico específico		X		La primera parte de la clase es conductivista debido al rol pasivo de los estudiantes. Sin embargo, las otras actividades tienen una participación por parte de ellos, por lo tanto, dicha actividades se orientan a lo constructivista.
Hay una didáctica específica desarrollada por el docente	X			La docente desarrolla una didáctica basada en la lectura de un cuento, donde trabaja la comprensión lectora y la producción textual.

La didáctica desarrollada por el docente incluye la formación en escritura	X			La escritura está presente en dos momentos de la clase. El primero es cuando las estudiantes copian del tablero, y el segundo es cuando producen su propio texto al escribir un final alternativo para el cuento.
La didáctica está centrada en los estudiantes			X	Si bien la primera actividad no desarrolla una habilidad específica en las estudiantes. El resto de las actividades están planteadas para que las estudiantes desarrollen actividades y tengan un rol activo.
Las temáticas de la clase abordan problemáticas subjetivas de los estudiantes			X	Las temáticas abordadas abordan temas sobre la naturaleza, pero no se trabajan desde la subjetividad de las estudiantes.
La didáctica incluye el uso de material escrito	X			La didáctica incluye la lectura y escritura sobre un mismo cuento.
Las actividades propuestas en clase requieren de la producción escrita	X			Hacer una transcripción del tablero y producir un escrito.
La producción escrita propuesta en la clase tiene un rol específico	X			La transcripción no demuestra tener un rol específico, sin embargo, el segundo momento en el que se usa la escritura cumple con el rol de producir escritos, junto con las habilidades que eso requiere.
Las actividades propuestas promueven trabajo autónomo por parte de los estudiantes		X		La docente expresa que las estudiantes realicen sus actividades en el cuaderno de forma autónoma. Es decir, que transcriban lo debido en el cuaderno y realicen las actividades sin supervisión estricta. Sin embargo, las estudiantes no cumplen con la autonomía deseada por la docente.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES				
Indicadores	Se cumple	No se cumple	Se cumple parcialmente	Descripción de lo observado
Los estudiantes participan activamente en la clase	X			Participan activamente en la actividad que tenía dicho objetivo.
Los estudiantes participan o se expresan de forma escrita		X		No hay escritos que cumplan con esos dos criterios.
Los estudiantes producen escritos de forma autónoma		X		Si bien tratan de crear escritos propios, estas actividades demuestran una baja motivación por parte de ellas, por lo que sus cuentos no son terminados en la mayoría de casos.
Los estudiantes reflexionan sobre sus problemáticas subjetivas		X		Sus problemáticas subjetivas no son tratadas en la clase.
La reflexión de los estudiantes se da de forma escrita		X		La reflexión que llegan a hacer los estudiantes se da de forma oral. Estas son sobre el medio ambiente y las temáticas del cuento.
Los estudiantes tienen una relación cercana con el docente			X	Son afectivas con la docente, pero se sigue manteniendo la relación docente-estudiante.
Los estudiantes tienen una relación cercana con sus pares	X			Se identifica la conformación de grupos dentro de la clase. No hay una interacción general clara, pues las estudiantes se aíslan con sus amigas cercanas, y hay un gran porcentaje de ellas que permanecen solas. En algunos casos, hay un comportamiento y respuestas hostiles hacia sus compañeras.
Los estudiantes son ruidosos al interactuar con sus pares	X			Hablan y se ríen con un volumen alto.
Los estudiantes producen			X	Las estudiantes transcriben cosas del tablero, pero eso no demuestra

textos como métodos de estudio				ser un método de estudio al tener un rol pasivo.
Los estudiantes producen textos como método de expresión emocional		X		No hay expresión emocional en la clase.
Los estudiantes demuestran adquisición del conocimiento	X			Sus participaciones demuestran un dominio de la comprensión de la lectura.
Los estudiantes demuestran tener conocimientos previos sobre el tema de la clase	X			La lectura había sido leída al final de la clase anterior, por lo que ya habían construido cierta comprensión previa.
Los estudiantes tienen conocimientos previos sobre la producción escrita		X		No hay demostración de conocimientos previos sobre producción escrita.
Los estudiantes demuestran haber adquirido nuevo conocimiento debido a la clase	X			Por medio de la discusión con sus pares, amplían su comprensión sobre la lectura.
Los estudiantes expresan su conocimiento a través de un escrito			X	El escrito que iniciaron al final de la clase puede demostrar su comprensión de la lectura.

Anexo B. Preguntas de encuesta sociodemográfica.

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA			
DATOS PERSONALES		ACTIVIDADES EN LA ESCUELA	EXPRESIÓN EMOCIONAL
1. ¿Cuáles son tus nombres?	12. ¿Con quiénes vives?	22. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?	35. ¿Quién es tu mejor amigo y qué te gusta de él?
2. ¿Cuáles son tus apellidos?	13. ¿Quiénes te ayudan con las tareas escolares?	23. ¿Te gusta Lengua Castellana?	36. ¿Qué haces cuando te sientes feliz?
3. ¿Cuándo naciste?	14. ¿Cuánto tiempo utilizas para hacer tareas o estudiar fuera de la escuela?	24. ¿Te gusta Matemáticas?	37. ¿Qué haces cuando te sientes triste?
4. ¿En qué curso estás?	15. ¿Qué actividades haces estando en tu casa?	25. ¿Te gusta Inglés?	38. ¿Qué haces cuando sientes enojo?
5. ¿En qué jornada estudias?	16. ¿Te gusta hacer tareas del colegio?	26. ¿Te gusta Francés?	39. ¿Qué haces cuando sientes estrés?
6. ¿Cuál es la dirección de tu casa?	17. ¿Te gusta leer cuentos?	27. ¿Te gusta Artes?	40. ¿Qué haces cuando sientes emoción?
7. ¿En qué localidad vives?	18. ¿Te gusta escribir sobre lo que piensas?	28. ¿Te gusta Música?	41. ¿Qué haces cuando sientes ganas de llorar?
8. ¿En qué barrio vives?	19. ¿Te gusta escribir sobre lo que sientes?	29. ¿Te gusta Ética y valores?	42. ¿Con qué personas hablas cuando te sientes mal?
9. De acuerdo con los recibos de servicios públicos, ¿cuál es el estrato socioeconómico de tu casa?	20. ¿Qué redes sociales usas?	30. ¿Te gusta Religión?	LECTURA Y REFLEXIÓN
10. ¿Qué dispositivos y materiales usas para estudiar?	21. ¿Qué haces usualmente en redes sociales?	31. ¿Te gusta Ciencias Naturales?	
11. ¿Qué servicios tienes en tu casa?		32. ¿Cuál es tu asignatura favorita y por qué te gusta?	43. ¿Cuál es tu libro favorito y describe brevemente la historia que cuenta?
INFORMACIÓN FAMILIAR		33. ¿Cuál es tu profesor favorito y por qué te gusta?	
		34. ¿Qué actividades haces en el recreo?	

Anexo C. Formato de prueba diagnóstica.

PRUEBA DIAGNÓSTICA

A continuación, encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y luego escribe tu texto en el espacio con líneas.

Imaginate que viajaste a un lugar que no conocías y te sucedió algo sorprendente. Tu mejor amigo o amiga no pudo ir contigo y te pide que le cuentes sobre tu viaje.
Escribe una carta donde le cuentes lo que pasó en ese lugar.

2. Los estudiantes de cuarto grado de primaria elaborarán un libro de anécdotas.

Escribe una anécdota en la que **cuentes** una de las siguientes historias: tu primer día de colegio, la muerte de una mascota, la última vez que te castigaron o la última vez que lloraste. Recuerda contar cómo inicia, qué sucede luego y cómo termina.





Anexo D. Rúbrica de evaluación sobre estructura narrativa.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: ESTRUCTURA NARRATIVA				
Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel básico	Nivel inicial
Elementos de la historia (Personajes, escenario, tiempo)	Presenta claramente los personajes, el lugar o el tiempo como situación inicial.	Presenta algunos elementos del contexto.	Menciona personajes o lugar sin mayor explicación.	No aparecen claramente los elementos de la historia.
Planteamiento del problema	Se presenta claramente el conflicto que afecta directamente a los personajes.	El problema aparece, pero no está completamente explicado.	Se menciona una dificultad poco clara.	No se identifica un problema.

Desarrollo de acciones	El personaje realiza varias acciones para enfrentar el problema.	Aparecen algunas acciones relacionadas con el conflicto.	Las acciones son breves o poco claras.	No se presentan acciones para enfrentar el problema.
Clímax	Se identifica claramente el momento de mayor tensión del conflicto.	El momento crítico aparece, pero poco desarrollado.	El clímax es confuso o difícil de identificar.	No se identifica un momento crítico.
Resolución del conflicto	El problema se resuelve en concordancia con las acciones realizadas.	La resolución aparece, pero es breve o poco explicada.	La resolución es confusa o incompleta.	No hay resolución del problema.
Conclusión y reacciones finales	La historia muestra un estado final que refleja el cambio o aprendizaje después del conflicto.	Se presenta un cierre de la historia, aunque poco desarrollado.	El final aparece abruptamente o sin explicación.	No hay cierre claro de la historia.

Anexo E. Rúbrica de evaluación sobre secuenciación de eventos.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: SECUENCIACIÓN DE EVENTOS				
Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel básico	Nivel inicial
Organización de los eventos narrativos	La historia presenta una secuencia clara de eventos que incluye inicio, desarrollo del problema, clímax y resolución.	La historia presenta varios eventos organizados de manera lógica, aunque algunos elementos pueden estar poco desarrollados o poco claros.	La narración incluye algunos eventos, pero el orden es confuso o incompleto, lo que dificulta comprender el desarrollo de la historia.	Los eventos aparecen desordenados o aislados, sin una secuencia clara que permita entender la historia.
Relación entre los eventos	Los acontecimientos se conectan claramente entre sí mediante relaciones de causa y consecuencia, mostrando cómo un evento conduce a otro.	Algunos eventos se desarrollan entre sí, aunque no siempre se explican claramente las conexiones entre ellos.	Los eventos aparecen mencionados, pero las relaciones entre ellos son débiles o poco claras.	Los eventos se presentan sin relación aparente entre sí.
Participación de personajes en la secuencia	Los personajes intervienen de manera coherente en los distintos eventos y sus acciones ayudan a avanzar la historia.	Los personajes participan en la mayoría de los eventos, aunque en algunos momentos su papel no está completamente claro.	Los personajes aparecen de forma limitada o poco clara en la secuencia de eventos.	Los personajes aparecen de forma aislada o no tienen relación clara con los eventos narrados.
Uso de escenarios en el desarrollo de la historia	Los escenarios se relacionan claramente con los eventos y ayudan a comprender dónde ocurren las acciones de la historia.	Los escenarios aparecen en la narración, aunque no siempre se conectan claramente con los eventos.	Los escenarios se mencionan de forma breve o poco clara dentro de la historia.	No se identifican escenarios o estos no tienen relación con los eventos narrados.
Organización temporal de los acontecimientos	Los eventos se presentan con un orden temporal claro (antes, luego, después, finalmente), lo que facilita comprender la historia.	Existe cierta organización temporal, aunque algunos cambios de tiempo pueden resultar poco claros.	El orden temporal es irregular y dificulta comprender cuándo ocurren algunos eventos.	No se evidencia un orden temporal en la narración.

Anexo F. Rúbrica de análisis sobre procesamiento emocional y cognitivo.

RÚBRICA DE ANÁLISIS: PROCESAMIENTO EMOCIONAL O COGNITIVO				
Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel básico	Nivel inicial
Expresión emocional	Expresa emociones claras, variadas y relacionadas con la experiencia.	Menciona una emoción, pero de forma general o poco desarrollada.	Hace referencia vaga a cómo se sintió.	No expresa emociones.
Relación con la experiencia personal	Relaciona claramente la escritura con una vivencia propia.	Sugiere una relación, pero sin desarrollo claro.	Menciona una situación sin conexión explícita.	No hay relación con experiencias personales.
Organización narrativa de la experiencia	Presenta una narración coherente (qué pasó, cómo se sintió, qué cambió).	Presenta algunos elementos organizados, pero incompletos.	Ideas sueltas o poco conectadas.	No hay estructura comprensible.
Transformación emocional	Evidencia cambio emocional (ej: de tristeza a tranquilidad).	Sugiere cambio, pero no lo explica claramente.	Menciona emociones sin cambio.	No hay evidencia de transformación.
Reflexión sobre el proceso	Explica cómo la escritura le ayudó o qué aprendió.	Menciona aprendizaje de forma general.	Reflexión mínima o superficial.	No hay reflexión.

Anexo G. Formato de lista de chequeo sobre la expresión de la experiencia propia.

LISTA DE CHEQUEO PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN DE EXPERIENCIAS PERSONALES				
Item	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	Expresa qué aprendió sobre la escritura o los cuentos			
2	Describe cómo se sintió durante la actividad			
3	Menciona una emoción específica (tristeza, miedo, alegría, etc.)			
4	Relaciona la historia con una experiencia personal			
5	Narra brevemente una situación vivida			
6	Evidencia reflexión sobre lo que significó escribir			
7	Utiliza lenguaje espontáneo y personal (no mecánico)			

Anexo H. Matriz de análisis textual aplicada a las re-narraciones sobre Hansel y Gretel.

MATRIZ DE ANÁLISIS TEXTUAL: SÍMBOLOS DEL CUENTO DE HADAS				
Código del texto	Fragmento del cuento	Elemento simbólico identificado	Tipo de símbolo	Interpretación
Estudiante 1	"Un día Lin y Luciana salieron y no encontraron el camino a casa".	El cuento expresa sensaciones de miedo y angustia de los personajes al separarse de los padres.	Símbolo de pérdida y separación del núcleo protector de los padres.	Ruptura del espacio de seguridad y el ingreso a una experiencia de desorientación que indica un proceso de autonomía.
Estudiante 1	"Pasó el tiempo y no regresaban los papás".	Se invierte el rol de los personajes protectores, y en este caso son los hijos quienes deben ayudarlos a volver a casa.	Expresión de fallo del símbolo protector.	Se expresa una ruptura de la seguridad y protección adulta. Los niños adquieren un rol activo frente a la incertidumbre, lo que podría demostrar una transformación de su proceso inconsciente respecto a su autonomía.
Estudiante 2	"La malvada madrastra odiaba a los dos niños".	Madrastra como personaje cargado de emociones y situaciones negativas.	Figura materna negativa	Representa el rechazo afectivo y la ruptura del vínculo protector; permite proyectar emociones como miedo, inseguridad o sensación de no ser queridos.
Estudiante 2	"Salió Nicol la que era la madrastra de los pequeños y los hizo pasar a la casa de dulces y se los comió de pedacito por pedacito".	Madrastra que atrae y devora a los niños por medio del símbolo de la casa de dulces.	Tentación peligrosa y figura materna destructiva.	La casa de dulces denota el principio de placer, pero encubre un peligro; así el deseo sin control conduce a una amenaza. Se hace énfasis en el sentido destructivo

Estudiante 2	"El papá estaba preocupado por sus hijos y fue a la casa de su ex esposa y también se lo comió pedacito por pedacito".	Búsqueda del padre protector fallida.	Quiebre de la función protectora del padre.	El intento del padre por rescatar a sus hijos representa la restauración del orden, pero su fracaso simboliza la caída de la seguridad adulta, y se sucumbe al miedo de ser separados del padre debido al actuar de la madrastra.
Estudiante 3	"Ellas desearon ir a ver una selva mágica en la cual su papá las dejó ya que a él le fastidiaba estar con ellas, por eso casi siempre pasaba el tiempo con su mamá".	Abandono paterno.	Ruptura del vínculo afectivo.	El padre que se desentende simboliza rechazo y desplazamiento del vínculo afectivo. En este caso, la selva mágica funciona como espacio de expulsión donde se proyectan sentimientos de exclusión.
Estudiante 3	"Empezaron a comer, quedaron tan llenos que no podían caminar así que se durmieron, entonces salieron las brujas que antes los habían provocado para comérselos, pero eran demasiado grandes y entonces la bruja se quedó sin comida y sin casa".	Exceso y saciedad que les impide moverse	Principio de placer desbordado	En este caso, el principio de placer no es asumido como un peligro, ni se observan sus consecuencias. Inconscientemente, no se asocia un problema, ya que sirvió como una solución al problema desarrollado en el cuento.

Estudiante 4	"- Pues las brujas odian el agua ya que si la tocan se derriten. • Si, qué buena idea, ¿Pero de dónde sacaremos el agua Jenny? - dijo Hansel preguntándose. • La sacaremos del río donde jugamos siempre".	Uso del agua como defensa.	Recurso purificador y protector.	El agua es usualmente asimilada a lo purificador, en la historia general es el medio que les permite retornar a casa. En este caso, al provenir de un lugar conocido, simboliza el retorno a lo propio como fuente de seguridad y solución.
Estudiante 5	"Había una vez en un lejano reino una princesa la cual era muy querida por todo el pueblo".	Princesa idealizada	Idealización del "yo"	La princesa querida por todos representa el deseo de conocimiento, aceptación y afecto, es una identidad ideal en la que el sujeto es validado y amado socialmente.
Estudiante 5	"La princesa fue atrás de su mascota y lo siguió hasta llegar a una cueva, en donde entró sin saber que era un portal a otro mundo. Al llegar vio que era un mundo muy diferente al que ya conocía, todo era extraño y nuevo para ella".	Cruce a un mundo desconocido haciendo alusión a su inconsciente	Transición y umbral que representa iniciación	Seguir a la mascota y entrar en la cueva puede simbolizar el paso hacia lo desconocido, este nuevo mundo representa la confrontación con lo extraño y el inicio de un proceso de transformación.
Estudiante 5	"Lo que no sabía la bruja es que los animales tienen más poder que los mismos hechiceros... ellos idearon un plan de rescate para salvar a la princesa".	Alianza de los animales como fuerza protectora	Ayudantes mágicos y fuerzas naturales protectoras	Los animales representan una fuerza instintiva y solidaria que supera el poder de la bruja, al ser quienes introducen a la princesa al nuevo mundo y ser quienes ofrecen salvación.

Anexo I. Formato de consentimiento informado sobre el tratamiento de datos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de líderes</i>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
Yo, _____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No.
_____ expedida en _____, representante legal del menor
_____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No.
_____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo J. Planeación de sesión #1.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS PLAN DE CLASE – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 1	Fecha: 31/08/2023	Hora: 8:00-9:30
Profesor en formación:	Titular: Ana Betancourt	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Cuarto grado (401)	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
1. Reconocer las falencias propias de las producciones textuales para orientar sus procesos de refuerzo y mejora. 2. Identificar a los cuentos de hadas como una narración interesante que fomente la atención y motivación para escribir. 3. Expresar las emociones e identificaciones que se derivaron a través de aspectos de la historia o características generales de los cuentos de hadas. 4. Argumentar sobre la elección de un cuento de hadas específico a partir de la comprensión del cuento y el nivel de acercamiento que este tuvo con ellas.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
1. ¿Por qué desarrollar procesos escritos por medio de los cuentos de hadas? 2. ¿Las historias y características de los cuentos de hadas son atrayentes e interesantes para mí? 3. ¿Me veo reflejada en algún aspecto al oír la narración de los cuentos de hadas? 4. ¿Cuál de los cuentos de hadas es con el que mejor me relaciono y se vincula conmigo a nivel personal?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Socialización de los resultados obtenidos de las pruebas diagnósticas y de los objetivos del proyecto. (7 minutos) 2. Lectura compartida de tres cuentos de hadas y preguntas orientadoras (40 minutos). 3. Debate y toma de decisión del cuento elegido (83 minutos).		
4. Descripción detallada de la actividad central de la sesión de clase		
Actividad de inicio (7 min). Se socializarán los resultados obtenidos por las pruebas diagnósticas: falencias y desempeño general en términos de producción escrita. Después, se les explicarán los objetivos del proyecto, las actividades que lo van a desarrollar y cómo busca solventar las falencias encontradas por las pruebas diagnósticas. Actividad de desarrollo (50 min). Para el desarrollo de la clase, se realizará una lectura compartida de tres cuentos de hadas: Caperucita Roja, La Cenicienta y Hansel y Gretel. En cada uno de ellos, la narradora hará uso de la entonación y cambio de voces, además de una prenda que represente cada cuento para motivar la atención de las estudiantes durante la lectura. Al finalizar cada cuento, se harán preguntas orientadoras con el objetivo de indagar sobre el alcance emocional y de identificación que tuvieron las niñas al escuchar la narración de los cuentos de hadas. Las preguntas son:		

• ¿Qué opinas del final del cuento? • ¿Qué otro final te gustaría para ese cuento? • ¿Cuál es el personaje que más te gustó? • Si pudieras ser un personaje de la historia, ¿Cuál serías y por qué? • ¿Cuál es el personaje que menos te gustó? • ¿Qué cambiarías del cuento? • ¿Qué aprendiste de la historia?
Actividad de cierre (73 min). Finalmente, las estudiantes van a elegir el cuento de hadas con el que se seguirá trabajando en las siguientes sesiones por medio de un debate. Se organizarán en grupos dependiendo del cuento de hadas que más les gustó y les gustaría seguir explorando, y deberán dar argumentos para convencer a los demás de escoger el cuento de hadas determinado. Después de escuchar los argumentos, se hará una votación donde se tenga en cuenta el mejor razonamiento desarrollado por los grupos. El debate tendrá una fase de conversación en la que cada grupo dialogará sobre las razones que quieren incluir en el argumento, después una fase de organización del argumento y lo que cada una dirá, y por último, una fase de análisis individual en la que cada una va a decidir por qué votar.
5. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión
• Cuentos de hadas impresos. • Prendas para cada cuento de hadas. • Tablero.
1. Evaluación
Las actividades propuestas están orientadas a la evaluación de la comprensión y expresión de elementos de los cuentos de hadas que se vinculen con aspectos emocionales y nivel de identificación de los mismos a través de: • La capacidad expresiva de las preguntas orientadoras. • La capacidad de argumentación que se derive de su comprensión de los cuentos de hadas.
7. Criterios de evaluación del aprendizaje en la sesión
- Expresa emociones o reflexiones derivadas a partir de la lectura de cuentos de hadas. - Analiza las características de los cuentos de hadas que fomentan el interés y emociones en ellas mismas. - Construye una percepción propia sobre los cuentos de hadas a través de lo comprendido por sí misma y lo expresado por sus compañeras.
8. Anexos para el desarrollo de las actividades
• G864c Grimm, Jakob Ludwig. 1785-1863 Cuentos de los hermanos Grimm. [recurso electrónico] – 1ª ed. – San José: Imprenta Nacional, 2013. 1 recurso en línea (282 p.): pdf, 1008 Kb ISBN 978-9977-58-396-9

Anexo K. Planeación de sesión #6.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS PLAN DE CLASE – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 6	Fecha: 26/10/2023	Hora: 8:00- 9:30 am
Profesora en formación:	Titular: Ana Betancourt	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Cuarto grado (401)	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
1. Fomentar la comprensión y la creatividad a través de la lectura y escritura. 2. Desarrollar habilidades de escritura y expresión. 3. Proporcionar apoyo y orientación para el proceso de escritura.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
1. ¿Cómo la lectura de la nueva versión de Hansel y Gretel escrita por la docente ha influenciado tu perspectiva sobre el cuento clásico y cómo planeas aplicar esta influencia en tu propia versión del cuento? 2. ¿Qué aspectos te han resultado más desafiantes o estimulantes durante la escritura de tu versión de Hansel y Gretel, y cómo has trabajado para superar esos desafíos o potenciar tu creatividad? 3. ¿En qué aspectos específicos has recibido orientación de la docente durante la supervisión de tu proceso de escritura y cómo ha influido esta orientación en el desarrollo de tu versión del cuento?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Lectura en voz alta del cuento escrito por la docente. 2. Escritura de la nueva versión de Hansel y Gretel. 3. Revisión de la escritura en clase.		
4. Descripción detallada de la actividad central de la sesión de clase		
Actividad de inicio (10 minutos). La clase iniciará con la lectura de la nueva versión de Hansel y Gretel escrita por la docente, para así direccionar y dar la instrucción para que las estudiantes empiecen a escribir. Actividades de desarrollo (80 min). Escritura sobre su nueva versión de Hansel y Gretel. Actividad de cierre (Durante toda la sesión). Supervisión de la docente sobre el proceso escrito de las estudiantes para verificar que hayan entendido la instrucción, o resolver dudas y motivar en caso de que haya problemáticas para realizar la actividad.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
• Cuento de la docente. • Hojas para los cuentos de las estudiantes.		

5. Evaluación
Las actividades planteadas tienen el objetivo de evaluar: • Capacidad de los estudiantes para comprender la nueva versión de Hansel y Gretel presentada por la docente. • Uso adecuado de conectores, secuenciación lógica de eventos y desarrollo de personajes. • participación de los estudiantes durante la supervisión docente.
7. Criterios de evaluación del aprendizaje en la sesión
• Demuestra en sus escritos de la asimilación de las ideas presentadas en la lectura inicial. • Mantiene una estructura narrativa coherente y fluida en las versiones escritas del cuento. • Evidencia haber aprovechado la retroalimentación recibida para mejorar sus escritos y resolver dudas o problemáticas.
8. Anexos para el desarrollo de las actividades
https://docs.google.com/document/d/1CgEHn9BwMDIQ9qeMgUgSSbtb19mde115/edit?usp=sharing&oid=116536639924874252265&rtfpof=true&sd=true

Anexo L. Planeación de sesión #11.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS PLAN DE CLASE – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 11	Fecha: 24/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación:	Titular: Isabel Lugo	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Quinto grado (501)	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
1. Reconocer la palabra como detonante de la creación narrativa, utilizando asociaciones libres para construir ideas y relatos. 2. Producir textos narrativos a partir de la escritura automática, favoreciendo la expresión espontánea de pensamientos, emociones y experiencias personales. 3. Identificar y organizar los elementos básicos de la estructura narrativa (inicio, problema, climax y solución) dentro de un cuento propio. 4. Integrar elementos simbólicos y fantásticos en la construcción del relato, estableciendo relaciones entre la experiencia personal y la imaginación.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
1. ¿Cómo puedo usar palabras como "hogar", "problema" y "solución" para crear una historia que tenga sentido y esté organizada? 2. ¿De qué manera lo que imagino o he vivido puede aparecer en mi cuento a través de la escritura?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Preguntas orientadoras sobre la creación de historias a partir de palabras y su relación con experiencias propias. 2. Escritura de un relato mediante palabras detonantes (hogar, problema, solución) y organización en un cuento con estructura narrativa. 3. Reflexión sobre el proceso de escritura y socialización de percepciones sobre la actividad.		
4. Descripción detallada de la actividad central de la sesión de clase		
Actividad de inicio (10 minutos). En el momento inicial de la sesión, se proponen preguntas orientadoras que invitan a las estudiantes a reflexionar sobre la creación de historias a partir de palabras, estableciendo conexiones con experiencias propias y emociones. Este espacio se complementa con una actividad oral inspirada en la creación libre de relatos, en la que, a partir de palabras al azar, las estudiantes construyen pequeñas historias de manera espontánea. Con ello, se busca activar la imaginación, reducir la tensión frente a la escritura y disponer un ambiente de confianza que favorezca la expresión creativa.		
Actividades de desarrollo (60 min). En el desarrollo de la sesión, las estudiantes participan en un ejercicio de escritura automática guiada a partir de tres palabras detonantes: "hogar", "problema" y "solución". A partir de estas, escriben de manera continua, sin detenerse en aspectos formales, permitiendo que emerjan ideas, emociones y recuerdos vinculados a su experiencia. Posteriormente, retoman este primer borrador para organizarlo en un cuento con estructura narrativa, incorporando elementos como inicio, conflicto, climax y resolución, así como personajes y recursos fantásticos. Este proceso favorece la articulación entre espontaneidad y organización textual, permitiendo transformar la escritura libre en una producción con sentido narrativo.		

Actividad de cierre (20 min). En el momento de cierre, se promueve la socialización voluntaria de algunos cuentos, lo que permite reconocer de manera colectiva elementos como el problema y el momento de mayor tensión en las historias. Finalmente, se propicia un espacio de reflexión en el que las estudiantes expresan cómo se sintieron durante la actividad de escritura, si las palabras detonantes facilitaron el proceso y qué aspectos les resultaron significativos. Este momento consolida tanto el aprendizaje narrativo como la conciencia sobre la propia experiencia de escritura que es registrada en la bitácora.
1. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión
• Palabras detonantes (hogar, problema, solución y palabras al azar) • Hojas o cuadernos para la escritura • Lápices, colores y útiles escolares • Preguntas orientadoras formuladas por la docente • Espacios de interacción oral y socialización • Acompañamiento y mediación docente durante la actividad • Apoyo emocional en caso de ser necesario
2. Evaluación
Las actividades planteadas tienen como objetivo evaluar: • Organización del relato a partir de una estructura narrativa clara (inicio, problema, climax y solución). • Producción escrita a partir de palabras detonantes, evidenciando coherencia y desarrollo de ideas. • Expresión de experiencias, emociones o ideas personales a través de la escritura narrativa.
7. Criterios de evaluación del aprendizaje en la sesión
• Construyen un cuento de hadas propio a partir de palabras detonantes, integrando elementos básicos de la estructura narrativa. • Expresan ideas, emociones o experiencias personales mediante la escritura espontánea y creativa. • Organizan la escritura inicial en un relato coherente que incluya problema, climax y solución.
8. Anexos para el desarrollo de las actividades
....

Anexo M. Planeación de sesión #12.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS PLAN DE CLASE – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 12	Fecha: 31/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación:	Titular: Isabel Lugo	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Quinto grado (501)	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
1. Reconocer y expresar, de manera oral y corporal, las emociones vividas durante el proceso de escritura. 2. Identificar los elementos principales del propio relato (problema, climax y solución) a través de la socialización. 3. Reflexionar sobre la relación entre la experiencia personal y la escritura narrativa. 4. Elaborar una reflexión escrita que dé cuenta de los aprendizajes, emociones y percepciones del proceso.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
1. ¿Cómo me sentí en los diferentes momentos mientras escribía mi cuento? 2. ¿Qué relación tiene mi historia con algo que he vivido o sentido?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Actividad corporal de evocación emocional a partir de distintos momentos del proceso de escritura. 2. Socialización oral de los cuentos y representación corporal del momento más difícil de las historias. 3. Reflexión individual escrita en la bitácora sobre el proceso, las emociones y los aprendizajes.		
4. Descripción detallada de la actividad central de la sesión de clase		
Actividad de inicio (10 minutos). En el inicio de la sesión, se desarrolla una actividad corporal en la que las estudiantes evocan distintos momentos del proceso de escritura a través de la representación de emociones con su cuerpo. A partir de indicaciones como “cuando empecé a escribir”, “cuando pensé el problema” o “cuando terminé el cuento”, las niñas expresan cómo se sintieron, favoreciendo la activación de la memoria emocional y la exteriorización de sensaciones sin recurrir inicialmente al lenguaje escrito. Actividades de desarrollo (60 min). En el desarrollo, se propicia un espacio de socialización oral en el que las estudiantes comparten voluntariamente aspectos de sus cuentos, como el tema, el problema y el momento más difícil. Este ejercicio se complementa con una actividad de dramatización, en la que algunas representan el climax de su historia mediante gestos o mímica, mientras el grupo intenta identificar la situación representada. Estas dinámicas promueven la escucha, el respeto y la construcción colectiva de sentido, al tiempo que refuerzan la comprensión de la estructura narrativa. Actividad de cierre (20 min). En el cierre, se propone la elaboración de una entrada en la bitácora como único producto escrito de la sesión. Allí, las estudiantes reflexionan de manera libre sobre lo aprendido, las emociones experimentadas durante la escritura y la posible relación entre		

su historia y su vida personal. Este momento permite consolidar el proceso vivido, integrando lo oral, lo corporal y lo emocional en una síntesis escrita que da cuenta de su experiencia.
1. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión
• Espacio amplio para la expresión corporal • Preguntas orientadoras • Cuadernos o bitácoras • Lápices y colores • Interacción oral entre las estudiantes • Acompañamiento docente • Apoyo emocional en caso de ser necesario
2. Evaluación
Las actividades planteadas tienen como objetivo evaluar: • Participación en actividades orales y corporales relacionadas con la expresión de emociones. • Identificación de elementos del relato (problema, climax) durante la socialización. • Elaboración de una reflexión escrita que evidencie comprensión del proceso y expresión personal.
7. Criterios de evaluación del aprendizaje en la sesión
• Expresa emociones y experiencias relacionadas con el proceso de escritura mediante el cuerpo, la oralidad y la escritura. • Reconoce los elementos narrativos presentes en los cuentos propios y de sus compañeras. • Construye una reflexión escrita que integre aprendizajes y vivencias del proceso narrativo.
8. Anexos para el desarrollo de las actividades
...

Anexo N. Diario de campo #1.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 1	Fecha: 31/08/2023	Hora: 8:00- 9:30 am
Profesora en formación:		Titular: Ana Betancourt
Institución: Liceo Femenino Nariño	Mercedes	Población: Cuarto grado (401)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	En primer lugar, se compartieron los resultados de la prueba diagnóstica, y se expresaron los aspectos a mejoras. Se leyeron tres cuentos de hadas como introducción al proyecto de investigación. Cada cuento llevaba una vestimenta y un tipo de narración empleada por la docente. Posterior a su lectura, las niñas hicieron una votación por el cuento que más les gustó, dando una argumentación y razones del porqué se debería escoger ese. "Hansel y Gretel ganó con la mayoría de los votos.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Las estudiantes manifestaron una alta motivación durante la lectura de los cuentos de hadas, lo que evidencia un interés genuino por este tipo de textos narrativos. Esta disposición positiva puede interpretarse como un punto de partida significativo para promover procesos de aprendizaje más profundos, ya que el gusto por la lectura favorece la participación activa y la apertura hacia nuevas actividades relacionadas con la comprensión y producción de este género. Por otro lado, en la actividad final, al tener que convencer a sus compañeras, las estudiantes se aproximaron a dinámicas propias del debate. Este ejercicio no solo implicó la expresión de opiniones, sino también la construcción de argumentos y la intención de persuadir a otros, lo que contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, como la oralidad, la argumentación y la escucha activa. De esta manera, la actividad trascendió lo narrativo para integrar prácticas discursivas que fortalecen el pensamiento crítico y la interacción entre pares.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Debido al elevado número de estudiantes en el aula, así como a los niveles de dispersión asociados a esta situación, no fue posible organizar la actividad en grupos para llevar a cabo un debate formal. Ante esta dificultad, se optó por una adaptación metodológica en la que los argumentos fueron compartidos de manera individual en el espacio de clase. Si bien esta modificación limitó la interacción directa entre pares propia del debate, permitió que cada estudiante expresara sus ideas y pusiera en práctica habilidades básicas de argumentación, como la formulación de opiniones y su	

	justificación. No obstante, esta situación evidencia la necesidad de diseñar estrategias de organización y control del grupo que faciliten, en futuras sesiones, la implementación de actividades colaborativas más estructuradas, como el debate, sin que se vean afectadas por las condiciones del aula.
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se alcanzaron de manera óptima, ya que las estudiantes demostraron entusiasmo, atención y motivación con la lectura de los cuentos de hadas. Sin embargo, la expresión emocional sobre estos se vio afectada por el hecho de que las estudiantes tienen preconcepciones sobre los cuentos, ya que consideran que estos siempre deben dejar una enseñanza moral o lecciones de comportamiento. Las emociones que expresaban se relacionaban con que no consideraban correcta la muerte de un personaje teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, por eso no se pudo indagar sobre relaciones emocionales profundas o que hagan parte del inconsciente de ellas. Esbozaron argumentos, mayormente, sobre Hansel y Gretel, que fue el cuento ganador. Los argumentos que representan lo que la mayoría pensó fueron: E1: "a mí me gustó el final porque su papá los abrazó, y ellos llevaron dinero a la casa. Sería chévere que pasara eso en la vida real de uno." E2: "yo creo que deberíamos escoger el de Hansel y Gretel porque ahí se muere la bruja más malvada porque ellos mismos piensan en cómo derrotarla y lo hacen. Pero es malo que mueran las personas." E3: "Ese cuento está muy bueno porque al inicio nos muestran a toda la familia de ellos, y después se entiende mejor por qué el papá los quiere." E4: "A mí me gustaba mucho la cenicienta cuando era chiquita, pero es mejor tener niños en cuentos que sean como uno, se siente como más real, y enseña cosas como querer a los hijos y hablar con ellos." E5: "Este cuento fue como el mejor porque me emocionó que fueran a su casa al final, pero ellos deberían haber sido más buenos con la bruja y no haberla matado así." E6: "Es bueno leer Hansel y Gretel porque nos enseña el valor de la familia, y porque se ve que los hermanos se llevan bien y se apoyan, por eso la bruja no los mata."
Oportunidades de mejora	Orientar actividades que deconstruyan preconcepciones sobre los cuentos de hadas, y que incidan sobre el alcance emocional o inconsciente de manera más profunda.

Anexo Ñ. Diario de campo #2.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 2	Fecha: 07/09/2023	Hora: 8:00- 9:30 am
Profesora en formación:		Titular: Ana Betancourt
Institución: Liceo Femenino Nariño	Mercedes	Población: Cuarto grado (401)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	La clase inició con una socialización sobre lo ocurrido en el cuento, junto con sus personajes y escenarios. Posterior a eso, las niñas resolvieron un rompecabezas donde tuvieron que organizar la historia para alcanzar su comprensión literal. Para comprender a los personajes, hicieron unas entrevistas, en donde una de ellas representaba al personaje, y las demás tenían que hacer preguntas. Por último, dibujaron un mapa con los escenarios y personajes de la historia.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Las estudiantes alcanzaron la comprensión literal del texto, en dónde comprendieron los componentes del cuento: eventos, personajes y escenarios; y sus características. Esto fue evidenciado en sus intervenciones al responder la pregunta: ¿De qué trata el cuento? Allí hacían mención de estos elementos usando expresiones como "hace muchos años", "al inicio de la historia", "al final", nombres de los arquetipos de los personajes; la bruja, la madrastra, el padre, etc. Por otro lado, las preguntas de la segunda actividad demostraron comprensión de información muy general en la mayoría de casos; sin embargo, se pudo evidenciar algunos casos que indagaban sobre la causalidad de sus motivos sin comprenderlos totalmente, esto se evidencia en las siguientes preguntas esbozadas y sus respectivas respuestas, que son la generalización de una entrevista creada por diferentes grupos en los que se halló un patrón similar: Pregunta generalmente dirigida a la madrastra: "¿por qué querías abandonar/matar a los niños?". Respuestas obtenidas: E1: «Porque me caen mal.» E2: «Para estar con mi esposo.» E3: «Para comérmelos.»	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	No fue necesario hacer una re-lectura del cuento ya que las estudiantes recordaban los eventos principales. Esto se identificó mediante el dibujo del mapa, pues los escenarios correspondían con las acciones más relevantes del desarrollo de la historia (Anexo A).	
Alcance de los objetivos	Los objetivos estaban orientados a alcanzar la comprensión sobre una estructura narrativa que sea referencia para las	

	próximas actividades de escritura narrativa. Esto se cumplió de manera óptima, ya que las estudiantes lograron entender de forma literal los componentes del cuento a partir de la realización de las actividades, y de la instrucción de la docente, ya que al inicio contaron la historia de manera muy general, no incluyeron más de cuatro eventos. Esbozaron los eventos de la historia, pero evadieron únicamente el evento en el que ellos vuelven a casa a través del lago Por otro lado, tuvieron dificultades al comprender características de los personajes que vayan más allá de su información biográfica y superficial (su edad y apariencia física), y se centre en información psicológica o que incida en su emocionalidad, excepto en unos pocos casos.
Oportunidades de mejora	Proponer actividades que guíen el entendimiento de elementos más profundos de los componentes del cuento.
Anexos	Anexo A Actividades desarrolladas por las estudiantes en la sesión #2. Mapas diario de campo #2

Anexo O. Diario de campo #4.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 4	Fecha: 28/09/2023	Hora: 8:00- 9:30 am
Profesora en formación:		Titular: Ana Betancourt
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: Cuarto grado (401)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	En esta sesión, se inició con juegos de rol donde las niñas pudieran expresarse por medio de su cuerpo y voz para incentivar su creatividad e imaginación. Para ello, tuvieron que representar personajes de películas, cuentos, y, por último, de Hansel y Gretel. Posterior a eso, se empezó a trabajar con la re-narración de Hansel y Gretel, por lo que ellas tuvieron que dibujar y hacer una descripción del personaje que las representará a ellas en esta nueva versión de Hansel y Gretel.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Las actividades desarrolladas permitieron activar procesos de imaginación, creatividad y pensamiento narrativo, en tanto las estudiantes no solo retomaron elementos del cuento original, sino que también los transformaron a partir de sus propias ideas. Este ejercicio favoreció la apropiación del relato y la construcción de nuevas posibilidades narrativas. Asimismo, se evidenció una mayor disposición hacia la participación, acompañada de niveles más altos de concentración durante las actividades. Aunque en algunos casos persistieron dificultades relacionadas con la generación de ideas propias, se observó una mejora significativa en comparación con las primeras sesiones. Esto sugiere que la inclusión de ejercicios de sensibilización, especialmente aquellos vinculados con la corporalidad y la expresión dramática, contribuyó positivamente al desbloqueo creativo y a una mayor implicación en las tareas propuestas. Se observó que los personajes de Hansel y Gretel les generaban dudas, en algunos casos no sabían cómo actuar. Por otro lado, la madrastra y la bruja eran personajes claros para ellas, pues incluían ademanes y expresiones que permitían caracterizar a los personajes como villanos. Frente a otro tipo de representaciones, se encontró facilidad para representar animales y relacionarlos con emociones y sensaciones, lo cual incentivó la construcción de lenguaje simbólico. Esto les permitió un mayor nivel de la creación al conformar sus propios personajes, pues los dotaron con diversas características (Anexo A).	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Durante el desarrollo de la sesión, se evidenció que la actividad de creación del personaje requirió más tiempo del previsto, debido al nivel de implicación y detalle que las estudiantes otorgaron a sus producciones. En consecuencia, no fue posible llevar a cabo la	

	actividad posterior, orientada a la narración mediante dibujos, por lo que se decidió asignarla como trabajo para realizar en casa. Esta adaptación permitió dar continuidad al proceso sin interrumpir el ritmo de trabajo alcanzado en el aula.
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se alcanzaron en la medida en que las estudiantes lograron aproximarse a su imaginación y utilizarla como recurso para interactuar y transformar elementos del cuento. La creación de personajes propios evidenció un primer nivel de apropiación personal del relato, en el que comienzan a emerger formas de expresión vinculadas con lo emocional y lo subjetivo. Asimismo, las actividades de sensibilización cumplieron un papel fundamental al motivar a las estudiantes a enfrentarse al proceso de escritura y creación, superando, en parte, las dificultades observadas en la prueba diagnóstica inicial.
Oportunidades de mejora	Se hace necesario ajustar la planeación en relación con la cantidad de actividades propuestas por sesión, ya que estas demandan más tiempo y dedicación de lo previsto, especialmente cuando implican procesos creativos y expresivos. En este sentido, se recomienda priorizar la profundidad sobre la cantidad de actividades, con el fin de favorecer procesos más significativos y evitar la fragmentación del trabajo pedagógico.
Anexos	Anexo A. Personajes creados por las estudiantes. https://docs.google.com/document/d/1ESzpgR-xX-I0Edg2ZAXnot_Ox0L3ZKXreU9hwdMuHhw/edit?usp=sharing

Anexo P. Diario de campo #5:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 5	Fecha: 19/10/2023	Hora: 8:00- 9:30 am
Profesora en formación:		Titular: Ana Betancourt
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: Cuarto grado (401)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	En esta sesión se trabajaron con los sucesos de una historia. Para ello, primeramente, se realizaron juegos de palabras en los que cada niña debía decir rápidamente una palabra que se relacionara semánticamente con la palabra dicha por su anterior compañera. Posteriormente, se hizo el juego de "cadáver exquisito", en donde se fue construyendo una historia en forma conjunta, en la que cada una iba agregando una frase que contribuyera a la anterior. Eso mismo se hizo de forma escrita, para ir trabajando sobre el miedo a la hoja en blanco.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Las estudiantes profundizaron sobre la gramática narrativa para escribir historias al realizar actividades que se aproximaron a la escritura de los eventos. Por otro lado, aprendieron convenciones escritas como el uso de conectores que enlacen, tengan coherencia y cohesión sobre los distintos eventos de un relato. Cada evento iniciaba con convenciones de organización como "entonces", "por lo tanto", "porque", "por ejemplo" y "además"; esto les permitió dar mejor organización a su narración y hacerla más entendible. En términos generales, construyeron una historia entendible, pero no se distinguía el inicio, nudo y desenlace por la carencia de conectores que conformaran esas relaciones entre las ideas. Como resultado final, se obtuvo una serie de eventos sin distinción temporal o énfasis en su función, pero que estuvieron dados por una relación de causalidad clara.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	La construcción de la historia se dio de manera oral por la falta de tiempo debido a actividades planeadas de la institución. Además, las estudiantes se encontraban dispersas, por lo que fue necesario utilizar más tiempo del estimado para las primeras actividades.	
Alcance de los objetivos	Se cumplieron los objetivos propuestos en la planeación, en donde se pasó de la creación de historias de forma oral, a la forma escrita, lo cual incidió sobre la comprensión de las estudiantes sobre convenciones escritas. Hubo énfasis en la relación de secuencialidad de los distintos eventos, pero se identificaron dificultades para construir una secuencia narrativa clara. Esto pudo darse por elementos distractores, pues en esta sesión el manejo de grupo fue complejo ya que tenían programada una celebración posterior. Por otro lado, al haber participado todas las estudiantes, pudo entorpecerse la construcción de una gramática narrativa, ya que estaban más enfocadas en pensar en un suceso que tuvieran	

	coherencia, y se dejó de lado su función estructural dentro de la narración. Sin embargo, hubo una mejora en la secuenciación de eventos.
Oportunidades de mejora	Plantear actividades que impliquen un mejor manejo del grupo o que necesiten una mayor concentración, para que no se dispersen en otras actividades que no aportan, o no hacen parte de la clase. Por otro lado, es necesario plantear actividades para mejorar la estructura narrativa de las historias.

Anexo Q. Diario de campo # 6.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 6	Fecha: 26/10/2023	Hora: 8:00- 9:30 am
Profesora en formación:	Titular: Ana Betancourt	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Cuarto grado (401)	
Breve descripción de las actividades desarrolladas	Esta clase consistió en la escritura del cuento de las niñas, que corresponde a la re-narración de Hansel y Gretel. Para ello, la docente en formación leyó la versión que ella escribió del cuento, para que la instrucción sea más comprensible para ellas. Cuando ellas empezaron a escribir, la docente fue haciendo seguimientos, respondiendo preguntas e instruyendo de forma individual.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Las estudiantes lograron elaborar producciones narrativas en las que integraron su comprensión del cuento, elementos creativos y formas de expresión emocional. En varios casos, se evidenció la apropiación de la estructura básica del relato, así como la capacidad de transformar elementos de la historia original para adaptarlos a sus propias creaciones. Asimismo, el ejercicio permitió un acercamiento más consciente al proceso de escritura, en el que las estudiantes enfrentaron decisiones relacionadas con qué contar, cómo organizarlo y de qué manera expresarlo. En este sentido, se observaron avances en la construcción de sentido dentro de sus textos, así como en la vinculación entre experiencia, imaginación y narración. Aunque no todas alcanzaron el mismo nivel de desarrollo, se evidenció un progreso general frente a las primeras producciones realizadas en la fase diagnóstica.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	La planeación se desarrolló en su totalidad, sin embargo, durante la sesión se hizo necesario intensificar el acompañamiento individual, especialmente con aquellas estudiantes que manifestaron dificultades para iniciar el proceso de escritura. Este ajuste no implicó una modificación estructural de la actividad, pero sí una adaptación en la mediación pedagógica, priorizando la orientación personalizada sobre el seguimiento general.	
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se cumplieron en la medida en que las estudiantes lograron producir textos narrativos en los que se evidencian procesos de creación y expresión. En la mayoría de los casos, la dimensión emocional no aparece de forma explícita, sino mediada por elementos simbólicos presentes en la historia, lo que da cuenta de una forma indirecta de elaboración. No obstante, se identificaron dificultades en un grupo de estudiantes que manifestaron inseguridad frente a la escritura, expresada en frases como “no sé qué escribir” o en la demora para iniciar la actividad. Este enfrentamiento con la hoja en blanco generó en	

	algunos casos desmotivación, lo que derivó en producciones incompletas o en la ausencia de escritura. Estas situaciones evidencian la necesidad de seguir fortaleciendo estrategias que acompañen el inicio del proceso creativo. Ante ello, se identificaron 10 casos en los que solo se planteó una situación inicial en la narrativa, y no se escribió nada más en la historia.
Oportunidades de mejora	Se hace necesario implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la concentración y el manejo del grupo durante actividades de escritura prolongadas, ya que en algunos momentos se evidenció dispersión hacia actividades ajenas a la tarea. Asimismo, resulta pertinente diseñar apoyos más estructurados para el inicio de la escritura, como guías, preguntas orientadoras o ejemplos adicionales, que permitan disminuir la ansiedad frente a la hoja en blanco y faciliten el desarrollo autónomo de las producciones.

Anexo R. Diarios de campo #7, #8, #9 y #10.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 7	Fecha: 02/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación:	Titular: Isabel Lugo	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Quinto grado (501)	
Breve descripción de las actividades desarrolladas	Durante la sesión se realizaron actividades orientadas a recordar los elementos del cuento y reflexionar sobre el proceso de escritura de las estudiantes. En un primer momento, se recuperaron los saberes previos sobre el cuento de hadas leído anteriormente y sus componentes. Posteriormente, se llevó a cabo una coevaluación de los cuentos reescritos por las estudiantes el año anterior, estableciendo previamente acuerdos para realizar críticas constructivas. La valoración se realizó mediante stickers, considerando la descripción de personajes y escenarios, la narración de los sucesos y la claridad de la escritura. Finalmente, las estudiantes socializaron las valoraciones realizadas y reflexionaron sobre lo aprendido a partir de las observaciones de sus compañeras y sobre cómo se sintieron durante el proceso de escritura.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Durante la sesión, las estudiantes lograron reconocer la importancia de la retroalimentación dentro del proceso de escritura, comprendiendo que la revisión de los textos puede contribuir a mejorar aspectos como la descripción, la claridad y la organización de los sucesos en una narración. A través de la coevaluación, comenzaron a identificar fortalezas y aspectos por mejorar en los cuentos de sus compañeras, lo que favoreció el desarrollo de una mirada más crítica frente a la escritura. Asimismo, la actividad permitió que reflexionaran sobre su propio proceso de producción textual, especialmente al escuchar las valoraciones recibidas y al expresar cómo se sintieron durante la elaboración de sus historias. De este modo, la sesión no solo fortaleció la comprensión de algunos elementos del cuento, sino que también promovió habilidades de reflexión, escucha y respeto frente a las opiniones de los demás dentro del aula.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Durante el desarrollo de la actividad fue necesario reforzar la explicación y práctica de la crítica constructiva, ya que en un primer momento algunas estudiantes realizaron comentarios de manera poco cuidadosa hacia el trabajo de sus compañeras. Ante esta situación, se retomaron los acuerdos establecidos al inicio de la clase y se profundizó en la diferencia entre una crítica negativa y una crítica constructiva, enfatizando la importancia del respeto y de formular observaciones orientadas a mejorar los textos. Este ajuste permitió orientar nuevamente la dinámica de la coevaluación hacia un ambiente más reflexivo y respetuoso, favoreciendo que las	

	estudiantes comprendieran que la retroalimentación forma parte del proceso de aprendizaje y de mejora de la escritura.
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se alcanzaron de manera parcial, en la medida en que las estudiantes lograron participar en el proceso de coevaluación de los cuentos y reflexionar sobre algunos aspectos de la escritura narrativa, como la descripción de personajes y escenarios, la narración de los sucesos y la claridad del texto. Asimismo, la socialización permitió que reconocieran la importancia de la retroalimentación para mejorar sus producciones escritas. No obstante, fue necesario dedicar más tiempo del previsto a reforzar la práctica de la crítica constructiva, lo que evidenció la necesidad de seguir fortaleciendo en las estudiantes habilidades de comunicación respetuosa y reflexión sobre el trabajo propio y el de sus compañeras.
Oportunidades de mejora	Como oportunidad de mejora, se identifica la necesidad de continuar fortaleciendo en las estudiantes la práctica de la crítica constructiva, promoviendo estrategias que les permitan formular observaciones de manera respetuosa y orientada al mejoramiento de los textos. Asimismo, sería pertinente dedicar más tiempo a modelar ejemplos de retroalimentación y a realizar ejercicios guiados que ayuden a las estudiantes a reconocer con mayor claridad tanto las fortalezas como los aspectos por mejorar en las producciones escritas. De igual manera, se podría profundizar en los criterios de evaluación de los cuentos, de modo que las estudiantes comprendan con mayor precisión qué se espera en relación con la descripción, la secuenciación de los sucesos y la claridad de la escritura.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 8	Fecha: 10/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación:	Titular: Isabel Lugo	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Quinto grado (501)	
Breve descripción de las actividades desarrolladas	La sesión inició con una actividad de ambientación en la que la docente caracterizó al personaje de “La Pirata Roja”, con el fin de introducir a las estudiantes en un ambiente de fantasía y presentarles el “viaje fantástico” que emprenderían para crear los elementos de sus cuentos de hadas. Posteriormente, en la actividad de desarrollo, se realizaron ejercicios corporales y de expresión mediante la imitación de animales y la representación de emociones a través de ellos, con el propósito de estimular la creatividad y la expresión simbólica. Finalmente, en la actividad de cierre, las estudiantes crearon los personajes de sus propios cuentos de hadas, dibujando su apariencia y escribiendo algunas de sus características. Para concluir, registraron en su “diario viajero” sus emociones y reflexiones sobre el proceso de creación de dichos personajes.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Durante la sesión, las estudiantes lograron explorar diferentes formas de expresión creativa a través del cuerpo, la imaginación y la escritura. La actividad de representación de animales y emociones favoreció la expresión simbólica y permitió que las estudiantes comenzaran a relacionar características emocionales y comportamentales con la construcción de personajes. Asimismo, el ejercicio de creación de personajes fantásticos permitió que las estudiantes desarrollaran su capacidad para imaginar y describir rasgos físicos y de personalidad, aspectos fundamentales para la construcción de narraciones. De igual manera, el registro en el “diario de aventuras” propició un espacio de reflexión sobre sus emociones y sobre el proceso creativo que experimentaron durante la actividad.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Durante el desarrollo de la sesión fue necesario orientar con mayor claridad el ejercicio de creación de personajes, ya que algunas estudiantes tendían a centrarse únicamente en el dibujo sin describir las características del personaje. Por esta razón, se reforzó la consigna inicial y se brindaron ejemplos sobre aspectos que podían incluir en la descripción, como rasgos de personalidad, habilidades o el papel que el personaje podría tener dentro de la historia. Este acompañamiento permitió que las estudiantes ampliaran la caracterización de sus personajes y comprendieran mejor su función dentro del cuento.	
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se alcanzaron de manera satisfactoria, ya que las estudiantes lograron involucrarse activamente en las	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 9	Fecha: 17/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación:	Titular: Isabel Lugo	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Quinto grado (501)	
Breve descripción de las actividades desarrolladas	La sesión inició con un ejercicio de imaginación guiada en el que las estudiantes cerraron los ojos y escucharon diferentes melodías asociadas con cuentos de hadas. A partir de estas, compartieron los escenarios que imaginaban. Posteriormente, se realizó una narración que invitaba a imaginar un lugar fantástico, orientando la visualización de distintos elementos del entorno. En la actividad de desarrollo, las estudiantes realizaron un ejercicio de escritura automática en el que describieron el bosque o lugar que habían imaginado, incluyendo sus características y detalles. Finalmente, en la actividad de cierre, elaboraron el mapa del mundo de su propia historia, representando los diferentes lugares que harán parte del cuento que están construyendo.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Durante la sesión, las estudiantes lograron fortalecer su capacidad de imaginación y descripción de escenarios narrativos. La escucha de melodías y la narración guiada favorecieron la construcción mental de espacios fantásticos, lo que posteriormente se reflejó en sus producciones escritas. A través del ejercicio de escritura automática, comenzaron a explorar la descripción de lugares como parte fundamental de la construcción de una historia. Asimismo, la elaboración del mapa permitió que visualizaran de manera más concreta los espacios donde se desarrollará su relato, favoreciendo la organización de los escenarios que harán parte de su cuento.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Durante el desarrollo de la actividad fue necesario orientar con mayor detalle el ejercicio de escritura automática, ya que algunas estudiantes tendían a detenerse constantemente para pensar qué escribir. Por esta razón, se reforzó la consigna de escribir de manera continua las ideas que surgieran a partir de la imaginación del escenario, sin preocuparse inicialmente por la corrección del texto. Este acompañamiento permitió que las estudiantes se enfocaran más en la expresión de sus ideas y en la descripción del lugar imaginado.	
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se alcanzaron de manera satisfactoria, ya que las estudiantes lograron imaginar y describir escenarios que pueden integrarse posteriormente en sus cuentos de hadas. Las actividades propuestas favorecieron la exploración de la fantasía y la expresión escrita, al tiempo que permitieron reconocer la importancia de los lugares dentro de una narración. Además, la elaboración del mapa de la historia contribuyó a que las estudiantes	

	coherencia, y se dejó de lado su función estructural dentro de la narración. Sin embargo, hubo una mejora en la secuenciación de eventos.
Oportunidades de mejora	Plantear actividades que impliquen un mejor manejo del grupo o que necesiten una mayor concentración, para que no se dispersen en otras actividades que no aportan, o no hacen parte de la clase. Por otro lado, es necesario plantear actividades para mejorar la estructura narrativa de las historias.

	organizaran visualmente los escenarios donde se desarrollarán los acontecimientos de sus relatos.
Oportunidades de mejora	Como oportunidad de mejora, se identifica la necesidad de dedicar más tiempo a la socialización de los escenarios imaginados y de los mapas elaborados por las estudiantes, ya que esto podría enriquecer las ideas de todo el grupo y favorecer la ampliación de las descripciones. Asimismo, sería pertinente orientar con mayor claridad la relación entre los lugares creados y los acontecimientos que ocurrirán en la historia, de modo que las estudiantes comiencen a vincular los escenarios con el desarrollo de los eventos narrativos de sus cuentos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 10	Fecha: 22/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación: Titular: Isabel Lugo		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: Quinto grado (501)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	Durante la sesión se trabajó la identificación del problema y el climax dentro de una narración. En la actividad inicial se dialogó con las estudiantes sobre el significado de “problema” y se relacionó este concepto con los conflictos presentes en los cuentos leídos previamente. Posteriormente, en el desarrollo de la clase, las estudiantes escribieron una breve historia a partir de una situación difícil o problema que hubieran vivido, describiendo primero lo ocurrido y luego el momento en que ese conflicto se volvió más intenso. Finalmente, imaginaron una solución fantástica para resolver la situación, incorporando elementos propios de la fantasía. En la actividad de cierre, algunas estudiantes compartieron voluntariamente sus relatos y, de manera colectiva, se identificaron el problema, el momento más difícil de la historia y la forma en que este se resolvía.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Durante la sesión, las estudiantes lograron reconocer el papel del problema como elemento central de una narración y comprender cómo este se intensifica hasta llegar al climax de la historia. A través del ejercicio de escritura, comenzaron a relacionar experiencias personales con la construcción de relatos, integrando elementos de la fantasía para proponer soluciones imaginarias a los conflictos planteados. Asimismo, la socialización de algunos textos permitió que el grupo identificara colectivamente las partes trabajadas de la estructura narrativa, fortaleciendo la comprensión de cómo se organizan los sucesos dentro de una historia.	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Durante el desarrollo de la actividad fue necesario brindar mayor acompañamiento a algunas estudiantes al momento de identificar el climax de sus historias, ya que inicialmente tendían a describir únicamente el problema sin distinguir el momento en que este se volvía más intenso. Por esta razón, se ofrecieron ejemplos adicionales y se formularon preguntas orientadoras que les ayudaran a reconocer el punto de mayor tensión dentro del relato. Este ajuste permitió que las estudiantes comprendieran con mayor claridad la diferencia entre el problema inicial y el momento más complejo de la narración.	
Alcance de los objetivos	Los objetivos de la sesión se alcanzaron en gran medida, ya que las estudiantes lograron identificar el problema dentro de una historia y reconocer el momento en que este se intensifica, relacionándolo con el climax narrativo. Además, el ejercicio de escritura permitió	

Anexo S. Diario de campo #11.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N°: 11	Fecha: 24/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación: Titular: Isabel Lugo		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: Quinto grado (501)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	Durante la sesión, se inició con una actividad de sensibilización inspirada en la creación de historias a partir de palabras al azar, en la que las estudiantes, de manera oral, contruyeron relatos breves combinando elementos inesperados, lo que permitió activar la imaginación y generar un ambiente de confianza frente a la escritura. Posteriormente, en el desarrollo de la clase, se llevó a cabo un ejercicio de escritura automática guiada a partir de tres palabras detonantes: “lugar”, “problemas” y “solución”, a partir de las cuales las estudiantes escribieron de manera continua, sin contrastar en aspectos formales, favoreciendo la expresión espontánea de ideas, emociones y experiencias. A continuación, retomaron sus escritos para organizarlos en un cuento con estructura narrativa, incorporando elementos como inicio, conflicto, climax y resolución, así como personajes y recursos fantásticos. Finalmente, en el cierre, algunas estudiantes compartieron voluntariamente sus producciones y, de manera colectiva, se identificaron el problema y el momento de mayor tensión en las historias, acompañados de una breve reflexión sobre cómo se sintieron durante el proceso de escritura y el uso de las palabras como punto de partida.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Durante la sesión, las estudiantes lograron expresar experiencias personales a través de la escritura, vinculando situaciones cotidianas con la construcción de sus relatos. El uso de palabras detonantes como “lugar” y “problemas” facilitó que emergieran recuerdos y emociones significativas, lo que se evidenció tanto en sus textos como en algunas intervenciones orales. Varias niñas lograron reconocer y verbalizar lo que sentían al escribir, como en el caso de una estudiante que expresó: “yo escribí de cuando mi mamá se enojó conmigo y me sentí triste”, a otra que comentó: “mi problema era que me perdí y me dio mucho miedo porque no encontraba a mi mamá”. Asimismo, se observaron momentos en los que la escritura permitió exteriorizar emociones que no siempre se manifestaban en el aula, como cuando una estudiante dijo: “yo no sabía qué escribir, pero después me acordé de algo que me puso triste”. Estas intervenciones dan cuenta de cómo la actividad favoreció la expresión emocional desde un lenguaje cercano y propio de su edad. De igual manera, la posibilidad de incorporar soluciones fantásticas permitió que las estudiantes resignificaran sus experiencias, transformando situaciones difíciles en relatos donde el conflicto	

	más evidente que en otros, en general se logró que la escritura trascendiera lo meramente académico para convertirse en un espacio de significación personal. De este modo, los objetivos no solo se cumplieron en términos de habilidades narrativas, sino también en la apertura de un espacio para la expresión y comprensión de la experiencia a través del lenguaje.
Oportunidades de mejora	A partir del desarrollo de la sesión, se identifican algunas oportunidades de mejora relacionadas principalmente con el acompañamiento durante el proceso de escritura y la profundización en la organización de los relatos. En primer lugar, aunque la escritura automática favoreció la fluidez, algunas estudiantes presentaron dificultades al momento de estructurar sus ideas en un cuento coherente, por lo que sería pertinente fortalecer estrategias de andamiaje que orienten con mayor claridad la transición entre la escritura libre y la organización narrativa. Asimismo, se podría incorporar el uso de ejemplos o modelos breves que permitan a las estudiantes visualizar con mayor precisión cómo se articulan las partes de la historia. Por otra parte, se hace necesario continuar fortaleciendo los espacios de contención emocional, ya que algunas actividades movilizaron experiencias sensibles en las estudiantes. En este sentido, se recomienda prever tiempos más amplios para la socialización y el acompañamiento individual, así como articular de manera más sistemática el apoyo de orientación escolar cuando sea necesario. Finalmente, sería pertinente diversificar las estrategias de cierre, incorporando más opciones de expresión (dibujo, dramatización o narraciones orales), con el fin de atender distintos estilos de aprendizaje y permitir que todas las estudiantes puedan elaborar y comunicar su experiencia de manera significativa.

	que transformaran experiencias personales en relatos breves que combinaban elementos reales y fantásticos. La socialización final evidenció que el grupo podía reconocer estos momentos narrativos en las historias de sus compañeras, lo cual contribuyó a consolidar la comprensión de la estructura básica del relato.
Oportunidades de mejora	Como oportunidad de mejora, se identifica la necesidad de continuar fortaleciendo la comprensión del climax dentro de la estructura narrativa, ya que algunas estudiantes aún presentan dificultades para diferenciar este momento del problema inicial. Asimismo, sería pertinente dedicar más tiempo a la revisión y ampliación de los relatos escritos, de manera que las estudiantes puedan profundizar en la descripción de los acontecimientos y desarrollar con mayor claridad la solución fantástica planteada en sus historias. Esto permitiría consolidar tanto la organización narrativa como la expresión de sus experiencias a través de la escritura.

Adaptaciones a la planeación según la necesidad	podía resolverse. En este sentido, algunas expresiones como “yo puse que un hada me ayudaba porque quería que todo se arreglara” o “yo hice que apareciera un perro que me ayudaba porque así ya no tenía miedo” evidencian cómo las niñas integran la imaginación con su mundo emocional. En conjunto, estos aprendizajes reflejan que la escritura no solo fue asumida como una actividad académica, sino como un espacio para narrar, comprender y transformar experiencias personales, facilitando procesos de expresión y elaboración emocional acordes a su etapa de desarrollo. Durante el desarrollo de la sesión, fue necesario realizar algunas adaptaciones a la planeación con el fin de responder a las necesidades del grupo, especialmente en relación con la expresión emocional y los ritmos de escritura. En primer lugar, se flexibilizó el tiempo destinado a la escritura automática, permitiendo que algunas estudiantes se tomaran más tiempo para pensar o expresar sus ideas, mientras que a otras se les brindó acompañamiento más cercano mediante preguntas orientadoras. Asimismo, se reforzó la consigna de que no era necesario escribir “perfecto”, sino expresar lo que pensaban y sentían, lo cual ayudó a disminuir la inseguridad frente a la actividad. De igual manera, se dio mayor espacio a la expresión oral, ya que varias estudiantes manifestaron la necesidad de compartir lo que estaban escribiendo antes de finalizar el texto. En algunos casos, esto permitió contener emocionalmente a quienes abordaron experiencias sensibles, brindando un ambiente de escucha y respeto. Finalmente, se ajustó el cierre de la sesión ampliando el tiempo de socialización, dado que el grupo mostró interés en escuchar las historias de sus compañeras, lo que favoreció la identificación colectiva de los elementos narrativos y fortaleció el sentido de comunidad dentro del aula.
Alcance de los objetivos	Los objetivos propuestos para la sesión se alcanzaron de manera satisfactoria, en tanto las estudiantes lograron producir un cuento a partir de palabras detonantes, evidenciando la organización de ideas en una estructura narrativa básica que incluye inicio, problema, climax y solución. Asimismo, se observó que la mayoría pudo sostener un proceso de escritura continua, superando en gran medida el temor inicial a escribir, lo que indica que la estrategia de escritura automática favoreció la fluidez y la generación de ideas. En este sentido, las producciones dan cuenta de un avance en la capacidad para construir relatos con sentido y coherencia a partir de estímulos concretos. Por otra parte, uno de los logros más significativos se relaciona con la expresión de experiencias personales y emociones dentro de los textos, ya que varias estudiantes lograron vincular sus historias con situaciones propias, evidenciando procesos de identificación y elaboración simbólica. Aunque en algunos casos esta expresión fue

Anexo T. Diario de campo #12.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Sesión N° 12	Fecha: 31/04/2024	Hora: 10:10- 11:45 am
Profesora en formación:		Titular: Isabel Lugo
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: Quinto grado (501)
Breve descripción de las actividades desarrolladas	Durante la sesión, se inició con una actividad corporal en la que las estudiantes representaron, mediante gestos y posturas, cómo se sintieron en distintos momentos del proceso de escritura (inicio, desarrollo del problema y finalización del cuento), lo que permitió evocar y exteriorizar emociones asociadas a la experiencia. Posteriormente, se desarrolló un espacio de socialización oral en círculo, donde algunas estudiantes compartieron el contenido de sus historias, identificando el problema, el momento más difícil y su relación con vivencias personales. Esta actividad se complementó con una dinámica de dramatización en la que representaron el clímax de sus relatos, favoreciendo la comprensión colectiva de los conflictos narrativos. Finalmente, en el cierre, las estudiantes elaboraron una entrada en la bitácora en la que reflexionaron sobre lo aprendido, cómo se sintieron durante el proceso de escritura y si esta experiencia les permitió comprender o transformar alguna situación personal.	
Aprendizajes alcanzados por las estudiantes	Durante la sesión, se evidenció que varias estudiantes lograron integrar aspectos emocionales y cognitivos en la construcción de sus narrativas, mostrando mayor claridad al expresar lo que vivieron y sintieron. A través de las actividades corporales, fue posible identificar procesos de reconocimiento emocional, ya que algunas representaron con su cuerpo estados como encogerse y cubrirse el rostro para expresar miedo o tristeza, saltar o abrir los brazos para mostrar alegría, o quedarse quietas con la mirada baja como señal de inseguridad. Estas manifestaciones no verbales permitieron acceder a emociones que luego fueron retomadas en el lenguaje oral y escrito, facilitando un proceso progresivo de elaboración. En las intervenciones orales, se observaron expresiones que dan cuenta de la reorganización de la experiencia, como: E1: "al principio me dio tristeza escribir, pero después me senti mejor" E2: "yo pensé que no podía, pero si pude terminar mi cuento" E3: "cuando hice la parte del problema me acordé de algo feo y me puse seria" E4: "yo me tapé la cara porque en esa parte me daba miedo" E5: "después me senti feliz porque en mi cuento todo se arregló" E6: "yo me hice chiquita porque estaba triste en esa parte" E7: "cuando terminé ya no estaba nerviosa".	

	podía resolverse. En este sentido, algunas expresiones como "yo puse que un hada me ayudaba porque quería que todo se arreglara" o "yo hice que apareciera un perrito que me ayudaba porque así ya no tenía miedo" evidencian cómo las niñas integran la imaginación con su mundo emocional. En conjunto, estos aprendizajes reflejan que la escritura no solo fue asumida como una actividad académica, sino como un espacio para narrar, comprender y transformar experiencias personales, facilitando procesos de expresión y elaboración emocional acordes a su etapa de desarrollo.
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	Durante el desarrollo de la sesión, fue necesario realizar algunas adaptaciones a la planeación con el fin de responder a las necesidades del grupo, especialmente en relación con la expresión emocional y los ritmos de escritura. En primer lugar, se flexibilizó el tiempo destinado a la escritura automática, permitiendo que algunas estudiantes se tomaran más tiempo para pensar o expresar sus ideas, mientras que a otras se les brindó acompañamiento más cercano mediante preguntas orientadoras. Asimismo, se reforzó la consigna de que no era necesario escribir "perfecto", sino expresar lo que pensaban y sentían, lo cual ayudó a disminuir la inseguridad frente a la actividad. De igual manera, se dio mayor espacio a la expresión oral, ya que varias estudiantes manifestaron la necesidad de compartir lo que estaban escribiendo antes de finalizar el texto. En algunos casos, esto permitió contener emocionalmente a quienes abordaron experiencias sensibles, brindando un ambiente de escucha y respeto. Finalmente, se ajustó el cierre de la sesión ampliando el tiempo de socialización, dado que el grupo mostró interés en escuchar las historias de sus compañeras, lo que favoreció la identificación colectiva de los elementos narrativos y fortaleció el sentido de comunidad dentro del aula.
Alcance de los objetivos	Los objetivos propuestos para la sesión se alcanzaron de manera satisfactoria, en tanto las estudiantes lograron producir un cuento a partir de palabras detonantes, evidenciando la organización de ideas en una estructura narrativa básica que incluye inicio, problema, clímax y solución. Asimismo, se observó que la mayoría pudo sostener un proceso de escritura continua, superando en gran medida el temor inicial a escribir, lo que indica que la estrategia de escritura automática favoreció la fluidez y la generación de ideas. En este sentido, las producciones dan cuenta de un avance en la capacidad para construir relatos con sentido y coherencia a partir de estímulos concretos. Por otra parte, uno de los logros más significativos se relaciona con la expresión de experiencias personales y emociones dentro de los textos, ya que varias estudiantes lograron vincular sus historias con situaciones propias, evidenciando procesos de identificación y elaboración simbólica. Aunque en algunos casos esta expresión fue

Anexo U. Lista de chequeo (muestra)

Ítem	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	Expresa qué aprendió sobre la escritura o los cuentos	X		Menciona que escribir le permite contar experiencias propias.
2	Describe cómo se sintió durante la actividad	X		Expresa nervios al inicio, tranquilidad durante el proceso y felicidad al final.
3	Menciona una emoción específica (tristeza, miedo, alegría, etc.)	X		Nombra emociones concretas como nervios, tranquilidad y felicidad.
4	Relaciona la historia con una experiencia personal	X		Vincula el relato con una situación en la que se sintió perdida.
5	Narra brevemente una situación vivida	X		Describe de forma breve una experiencia personal relacionada con el miedo.
6	Evidencia reflexión sobre lo que significó escribir	X		Indica que escribir le permitió expresar lo que sentía.
7	Utiliza lenguaje espontáneo y personal (no mecánico)	X		Emplea un lenguaje cercano y en primera persona.