

Un mundo de monstruos: de la animación a la lectura a la escritura creativa

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ MEJÍA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras

Asesor

RONALD ANDRÉS ROJAS LÓPEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2026

Resumen

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo principal promover la escritura creativa en los estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla, mediante talleres de mediación literaria basados en el género infantil. El problema de investigación se concentró en las dificultades de los procesos de lectura y escritura, en la falta de acercamiento a la literatura infantil y la ausencia de oportunidades para la escritura creativa. Durante este proceso se trabajaron conceptos claves como la mediación literaria, la literatura infantil, la escritura creativa, la función imaginativa y la apropiación de formas narrativas. La metodología utilizada fue la investigación – acción desde un enfoque cualitativo, apoyado en la triangulación de datos (observación participante, análisis de producciones escritas y reflexión docente). Los resultados mostraron el desarrollo de la función imaginativa, la apropiación de nuevas formas narrativas, la transformación de actitudes y la consolidación de comunidades lectoras.

Palabras clave: mediación literaria, escritura creativa, literatura infantil, función imaginativa, investigación-acción.

Abstract

The main objective of this research project was to promote creative writing among students in class 302 at the I.E.D. Tomás Carrasquilla through literary mediation workshops based on children's literature. The research problem focused on difficulties in reading and writing processes, the lack of exposure to children's literature, and the absence of opportunities for creative writing. Key concepts addressed during this process included literary mediation, children's literature, creative writing, the imaginative function, and the appropriation of narrative forms. The methodology employed was qualitative action research with data triangulation (participant observation, analysis of written productions, and teacher reflection). Results showed the development of imaginative function, the appropriation of new narrative forms, a transformation in attitudes, and the consolidation of reading communities.

Keywords: Literary mediation, Creative writing, Children's literature, Imaginative function, Action research.

Contenido

1. Introducción.....	6
1.1 Contexto de la investigación	6
1.2 Problema de investigación	9
1.3 Objetivos	14
Objetivo general:	15
Objetivos específicos:	15
2. Contexto conceptual.....	16
2.1 Escritura Creativa.....	16
2.2 Componentes del objeto de estudio.....	17
2.2.1 Función Imaginativa.....	18
2.2.2 Apropiación de Nuevas Formas Narrativas.....	19
2.3 Mediación Literaria	20
2.4 Literatura Infantil.....	23
2.5 Enfoque pedagógico	25
3. Diseño Metodológico	29
3.1 Investigación-Acción	29
3.2 Método de análisis	33
3.3 Cronograma de acciones por objetivos específicos y fases de investigación - acción.....	35
3.4 Consideraciones éticas	37
4. Propuesta pedagógica	40
4.1 Planeación Pedagógica: Unidad Didáctica de Mediación Literaria	40
4.2 Fases de implementación	42
4.3 Condiciones Contextuales de Implementación: Adaptaciones Realizadas	49
4.4 Artefactos Centrales de la Propuesta	52
4.4.1 Unidad Didáctica	52
4.4.2 Matriz de Sesiones por Fase	53
4.4.3 Modelo de planeación de sesión (Sesión 4: “El gran monstruo espantoso”).....	54
4.4.4 Rúbrica de Evaluación de Escritura Creativa (Usada para análisis en Capítulo 5)	56
4.4.5 Protocolo de Retroalimentación Entre Pares (Implementado desde Sesión 14).....	57
4.4.6 Listado de Literatura Infantil Utilizada.....	58
5. Análisis de datos	61
5.1 Proceso de Análisis	61
5.2 Función Imaginativa	63
5.3 Apropiación de Nuevas Formas Narrativas.....	67

6. Conclusiones	70
6.1 Balance de Aprendizajes.....	70
6.2 Recomendaciones Generales	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	81

1. Introducción

La presente investigación planteó una estrategia para motivar el desarrollo de los procesos de lectura de literatura infantil y de escritura creativa en estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás de Carrasquilla en el año 2013, a través de talleres de mediación literaria en el que las historias de monstruos fueron las protagonistas. Para empezar, este apartado presenta una contextualización de la institución, así como de la población objeto de estudio, se plantea el problema de investigación y los objetivos trazados.

1.1 Contexto de la investigación

La I.E.D Colegio Tomás Carrasquilla se encuentra ubicado en la Calle 75ª # 63–55, barrio Simón Bolívar, localidad 12 de Barrios Unidos, en el centro-norte de Bogotá, entre las calles 100 y 63 y entre la Avenida 68 y la Autopista Norte, en una zona residencial de estrato tres con acceso a sitios de interés educativo y recreativo como el parque metropolitano Simón Bolívar, el Centro de Alto Rendimiento, el Salitre Mágico y la biblioteca Virgilio Barco. La institución funciona en dos sedes: la Sede A (Calle 74ª # 63-40) alberga Básica Secundaria y Media Articulada en jornadas mañana y tarde, contando con servicios completos de orientación, biblioteca, restaurante con desayunos diarios, ruta escolar y salas de audiovisuales e informática; mientras que la Sede B (Calle 75ª # 63–55) funciona con Preescolar y Básica Primaria también en doble jornada, en un edificio antiguo de dos niveles con aulas de menor amplitud y recursos limitados, por lo que los estudiantes deben desplazarse a la Sede A para acceder a algunos servicios. Ambas sedes cuentan con medios de comunicación internos como revista, boletín semanal y emisora que mantienen a la comunidad educativa informada sobre eventos y programas institucionales.

Respecto al PEI de la institución: “Comunicación, tecnología y calidad de vida”, hacía énfasis en la construcción de los valores humanos y sociales para una sana

convivencia. En este marco de referencia la misión que se planteaba la institución era formar hombres y mujeres felices, líderes exitosos, gestores de su propio proyecto de calidad de vida, a través del pensamiento humanístico, que los convierta en constructores de una sociedad más justa, más humana; y del pensamiento tecnológico que les permitiera aportar a la solución de los problemas del país; En cuanto a la visión, se esperaba en diez años ser “una institución educativa reconocida por ser formadora de líderes, forjadores de paz, competitivos y competentes en el campo productivo por su manejo de la tecnología, la lengua materna y una lengua extranjera, acorde con las necesidades de la sociedad” (Manual de convivencia, 2011-2012, p. 9). En concordancia con lo anterior, la filosofía Institucional consideraba prioritario

sensibilizar y humanizar a toda la comunidad Tomasina para el logro de una conciencia cultural, civilista y humanista a través del trabajo interdisciplinario y consciente, en donde la ciencia, la tecnología y el arte, interactuando, encuentren el camino para la construcción de una sociedad mejor (Manual de convivencia, 2011-2012, p.10).

La población objeto de estudio fue un grupo de 34 estudiantes del curso 302 de educación Básica Primaria, 16 niñas y 18 niños entre los siete y los nueve años (la mayoría de la población era de 8 años, 68%). El 63% vivía en el mismo barrio del colegio o en barrios aledaños y llegaban caminando a la escuela, mientras que el 31% hacía uso del servicio de ruta escolar pues se desplazaban desde las localidades de Suba y Engativá. En cuanto a la composición familiar, la mayoría de los/las estudiantes vivían con el padre, la madre y hermanos (en algunos casos vivían además con otros miembros de la familia como tíos, abuelos o primos). Sin embargo, una cantidad de estudiantes, el 20%, vive sin su padre y solamente dos vivían sin su madre. También,

hay un estudiante que pertenecía a la fundación niños de Colombia y no tenía ni padre ni madre, así como un estudiante cuya madre está en la cárcel.

En lo referente a la convivencia, los estudiantes manifestaron disfrutar ir al colegio porque podían jugar y adquirir nuevos conocimientos y algunos que les gustaba hacer tareas (dentro de este grupo cuatro estudiantes expresaron un gusto por la lectura y la escritura). Sin embargo, se evidenció inconvenientes en las relaciones dentro del aula ya que un alto porcentaje se quejó de que otros compañeros los molestan demasiado o les pegan; además, durante el proceso de observación se hicieron evidentes diferentes riñas personales entre algunos niños.

En cuanto a la asignatura de lengua castellana, el plan de estudios contemplaba 6 dimensiones para el primer ciclo de básica primaria: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética estética y espiritual, de las cuales se entienden la cognitiva y la comunicativa como fundamentales para la consecución de los objetivos planteados por la institución. La dimensión comunicativa para grado tercero, que es la relacionada con el interés de este proyecto, estaba dividida en cuatro periodos y se trabajaba a través de tres competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva, las cuales están vinculadas a las temáticas propuestas en la dimensión mencionada.

De esta manera, el estudiante debía ser capaz en el primer periodo de identificar las partes de la narración, sus personajes y lugares donde se desarrollan los hechos; relacionar las diferentes formas de comunicación y destacar la importancia de su buen uso; y crear textos y diferenciar las acciones de las cualidades, además de expresar su sentir en forma clara. Para el segundo periodo debía reconocer el diálogo y la descripción como técnicas para crear narraciones; explicar la importancia del uso de sinónimos y antónimos para hacer la lectura más entretenida; y plantear la utilización de los medios de comunicación cuya característica principal sea la expresión oral. Para el

tercer periodo debía identificar y distinguir las clases de narración de acuerdo con su estructura narrativa y reconocer la importancia de aplicar procesos narrativos; comparar características a partir de definiciones y demostrar habilidades sintácticas para redactar un texto; y mostrar seguridad, emotividad y valorar su propio trabajo preocupándose por escribir correctamente las palabras. Finalmente, para el cuarto periodo debía distinguir y reconocer los medios de comunicación escolares como formas de diálogo y expresión; crear y seleccionar textos de acuerdo con las características y los instrumentos de la comunicación; y proponer actividades que permitan y brinden el espacio para intercambiar formas tolerantes de comunicación.

1.2 Problema de investigación

El periodo de observación del proyecto de investigación permitió realizar un análisis de algunas de las falencias presentadas por los estudiantes del curso 302 del colegio Tomás Carrasquilla I.E.D. jornada de la mañana respecto a la lectura de textos literarios, las cuales se lograron evidenciar a partir de los diarios de campo (Anexo 1), una encuesta realizada (Anexo 2) y una prueba diagnóstica (Anexo 3). A continuación, se presenta el análisis arrojado por estos instrumentos organizado en tres categorías: los procesos de lectura y escritura (ya sea de textos literarios o no), el acercamiento a la literatura infantil y actividades de escritura creativa.

Respecto a los procesos de lectura y escritura en las actividades propuestas por la docente (lectura de un texto breve del cual se hacía un resumen que se escribía en el tablero y posteriormente los estudiantes transcribían al cuaderno), se pudo observar que un grupo considerable, es decir cerca del 80% de estudiantes, no se encontraba motivado a la hora de desarrollarlas, pues se distraían con facilidad, se levantaban de los puestos, charlaban con otros compañeros o incluso no las terminaban. En cuanto al desciframiento del código, un bajo porcentaje (cerca del 10%) leía de corrido, con

buena entonación y con claridad, mientras que el resto presentaba dificultades en la pronunciación de diferentes palabras y se confundían constantemente; Además, a través de la encuesta se pudo observar que cerca de un 70% de niños presentaba dificultades a la hora de comprender las preguntas y responder a través de una frase bien construida (es decir coherente en género, número, tiempo, etc.), además de diferentes errores de ortografía (lo que puede ser lógico por su etapa de desarrollo cognitivo). De acuerdo con lo anterior, surgió la pregunta de si el desarrollo de estas prácticas (lectura y escritura) de manera más continua y con actividades que puedan ser más amenas, como la lectura en voz alta y ejercicios de escritura creativa, contribuirían a despertar el interés y mejorar los procesos antes mencionados.

En cuanto al acercamiento a la literatura infantil, no se identificó ningún tipo de actividad que significara un enfoque literario en el desarrollo de las actividades de clase. Como se mencionó, los ejercicios de lectura se limitaban a la repetición de un cuento corto donde se hacía mayor énfasis en la decodificación de las palabras y no existía una intención de indagar en la experiencia literaria, es decir en la reflexión sobre lo que le llamó la atención al niño del cuento, si le gustó o no, si tenía algo que opinar sobre el texto o si el niño comprendía qué era lo que el autor pretendía comunicar.

Por el lado de la escritura creativa, el panorama no fue mucho mejor pues aquí, al igual que con el acercamiento a la literatura, no apareció ningún registro. Según lo observado por los diarios de campo, los ejercicios de escritura se limitaban a la transcripción de las lecturas del libro de texto o las proporcionadas por la maestra, generándose un énfasis en lo mecánico y no en un gusto por escribir historias que enriquecieran la condición escritora de los estudiantes; Si bien fueron pocas las oportunidades en las que se pudo acompañar el proceso de escritura, no se evidenció un interés por el desarrollo de la creatividad a través de ejercicios de escritura creativa.

En este punto, es importante analizar la perspectiva que propone el Ministerio de Educación Nacional MEN respecto a los procesos de lectura y escritura en la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo a partir de los Estándares de Competencias Básicas del Lenguaje. A este respecto, se plantea en el apartado “Cómo orientar la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media”, tres campos fundamentales en la formación con los cuales “abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje” (MEN, 2006, p. 24).

Dentro de estos campos mencionados encontramos uno referente a la pedagogía de la literatura, el cual propone:

abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. (MEN, 2006, p. 26)

De lo anterior se deduce que la labor de la escuela no solo se limita al aprendizaje de la decodificación del código lingüístico, sino que debe hacer énfasis en la literatura como una herramienta para el desarrollo del goce del proceso lector, así como de la creatividad y del pensamiento crítico, generando que los estudiantes puedan realizar esta actividad de forma espontánea sin que exista una presión de por medio. Así, cuando el aprendizaje de la lectura y la escritura se presenta de forma más significativa y menos mecánica el estudiante podría explotar al máximo sus capacidades en estos procesos y potenciar sus competencias comunicativas.

A partir de lo enunciado, se hace necesario crear estrategias que contribuyan a la solución de los problemas manifestados. Es así como la literatura infantil se nos presenta como un campo de acción en el cuál, a través de la sensibilización por los textos de índole literario, no solo se potencian las habilidades de lectura y escritura, despertando el interés y la motivación de estos niñas y niños al hacer más divertidas y más significativas estas actividades (pues el estudiante siente que al usar su imaginación hace parte de las actividades), sino que también genera en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico frente a su actuar, dando paso a un espacio propicio para la construcción social e individual que podría derivar en un mejoramiento de las relaciones sociales de estos estudiantes.

Pero no solamente esta mirada se contempla desde la propuesta del MEN sino que también diferentes estudios nos muestran las posibilidades ofrecidas por la literatura infantil en la formación de los niños y niñas. Uno de estos es el realizado por la escritora e investigadora venezolana Josefina Calles (doctora en ciencias de la educación, profesora de literatura y ensayista) titulado *La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje*, en el que la autora manifiesta que se “utilizó el método hermenéutico para interpretar las producciones escritas de los niños” (Calles, 2005, p. 144), la técnica usada para la recolección de datos fue la observación directa y estuvo dirigida a los estudiantes de I y II etapa de la educación básica. Dentro de los resultados que arrojó esta investigación se tiene que la literatura infantil promueve la creatividad y el desarrollo de la fantasía, evidenciado en las producciones espontáneas de textos imaginativos, gracias al aprendizaje basado en el gozo y la recreación. De igual manera el niño puede, a través de la literatura, “reafirmar su identidad y así descubrir otros mundos que favorezcan el proceso del pensamiento divergente” (Calles,

2005, p. 144). Como vemos, acá se confirman las posibilidades brindadas por la literatura infantil al ofrecer un aprendizaje basado en el gozo y la creatividad.

Otro de los estudios que dio luces para el enriquecimiento y la construcción de este proyecto fue *Didáctica no parametral mediada por la literatura infantil en el aprendizaje de la lengua castellana, para el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de grado segundo del Colegio Comfamiliar de Nariño siglo XXI* (Ordóñez & Galeano, 2014), en el cual se abordó la literatura infantil para el desarrollo de una didáctica no parametral, gracias a la relevancia que esta tiene dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para Ordóñez y Galeano (2014)

La literatura infantil como medio dinámico para el desarrollo de la didáctica, permitió afianzar las habilidades del pensamiento creativo, de este modo, durante la aplicación de la didáctica, se pudo estimar las capacidades de los niños y niñas hacia la forma de extrapolar sus ideas en relación a las situaciones de aprendizaje que se adelantaron en el aula de clases (p. 113).

Lo que evidencia una vez más la influencia que la literatura infantil tiene en la creatividad de los niños y niñas, lo que aportaría considerablemente al desarrollo de la escritura creativa.

Por otra parte, se encontró el estudio *El cuento como estrategia didáctica para fomentar la expresión escrita, en los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal sede Club de Leones de la ciudad de Pasto* (Chamorro & Arteaga, 2010), donde en una de sus conclusiones, las autoras manifestaron que gracias a la propuesta didáctica se logró desarrollar en los alumnos un hábito de lectura, reflejado en la producción de cuentos de forma coherente y estructurada; poniendo de manifiesto las posibilidades que los ejercicios de escritura

creativa brindan a los niños y niñas en el proceso de desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Finalmente, el estudio *Disputa o convivencia: literatura y educación* (Cañon, 2002) enuncia las dificultades de la relación literatura y escuela. La investigación se propuso como objetivo general poner de manifiesto la relación entre la literatura y la educación, identificando que los modelos de educación tradicionales para enseñar literatura —tanto el humanista como el historicista— no abordan las necesidades reales del estudiante. El hallazgo central es que el problema no es la enseñanza de la literatura, sino enseñar desde la literatura como medio para reconciliar la brecha entre la escuela y el aprendizaje literario. A pesar de los cambios curriculares, la escuela mantiene modelos tradicionales y son pocos los docentes que innovan en cómo acercar a los estudiantes a la literatura. Esto subraya la importancia de ampliar el debate sobre los aportes de la literatura infantil en el desarrollo de procesos de aprendizaje y escritura creativa en los estudiantes.

Bajo este panorama se pudo observar que la literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura y escritura es un campo en el que se debe seguir profundizando para contribuir en el proceso formativo de los estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás de Carrasquilla, razón por la cual este proyecto de investigación podría aportar a la consolidación de estas habilidades a través de la aplicación de talleres de mediación literaria que no solo motiven a los estudiantes a acercarse a la lectura, sino que además posibiliten el desarrollo de procesos de escritura de una forma más entretenida y significativa.

1.3 Objetivos

Teniendo en cuenta lo mencionado en el apartado anterior el presente estudio pretendió responder la siguiente pregunta: ¿Cómo los talleres de mediación literaria del

género infantil promueven la escritura creativa en estudiantes del curso 302 de la I.E.D.

Tomás Carrasquilla?

Objetivo general:

Promover la escritura creativa en los estudiantes del curso 302 de la I.E.D.

Tomás Carrasquilla mediante talleres de mediación literaria basados en el género infantil.

Objetivos específicos:

- Establecer los hábitos y dificultades iniciales de escritura en los estudiantes para fundamentar el diseño de las estrategias de mediación.
- Implementar talleres de mediación literaria basados en la literatura infantil que incentiven el goce estético y la sensibilidad ante el lenguaje poético y narrativo.
- Analizar las producciones escritas resultantes de los talleres para evidenciar el desarrollo de la función imaginativa y la apropiación de nuevas formas narrativas.

2. Contexto conceptual

Con el objetivo de sustentar teóricamente el presente estudio y dar validez a la propuesta realizada, en este apartado se abordará la manera como los talleres de mediación literaria basados en el género infantil pueden promover la escritura creativa en los estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla considerando tanto los componentes cognitivos y afectivos del proceso como el enfoque pedagógico que lo sustenta.

Es importante señalar que para Cassany (2006) y Colomer (2010) la escritura creativa en la infancia constituye un proceso fundamental en el desarrollo integral del ser, que trasciende la mera codificación de símbolos para convertirse en una herramienta de expresión, imaginación y construcción de sentido y es precisamente aquí donde la mediación literaria aparece como una estrategia pedagógica que, a través de la literatura infantil, facilita encuentros significativos entre los lectores y los textos, promoviendo no solo competencias lingüísticas sino también el desarrollo de capacidades reflexivas, emocionales y creativas.

2.1 Escritura Creativa

La escritura creativa se entiende como el proceso mediante el cual un escritor utiliza el lenguaje de manera imaginativa, personal y original para expresar ideas, sentimientos y fantasías, generando textos que van más allá de la simple reproducción de información (Cassany, 2006). Este proceso implica tanto dimensiones cognitivas (planificación, ideación, revisión) como afectivas (motivación, confianza, libertad expresiva). Según Bombini (2001), la escritura creativa en contextos educativos debe concebirse no como una actividad marginal o de enriquecimiento, sino como un derecho pedagógico fundamental que contribuye al desarrollo integral del estudiante. La escritura creativa facilita la construcción de identidad, la exploración de perspectivas diversas y el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo. Por su parte, Giordano

(2000) enfatiza que la escritura creativa requiere de condiciones específicas: ambientes seguros y sin censura, mediadores que valoren la voz autorial de los estudiantes, y la oportunidad de leer y analizar modelos textuales de calidad que sirvan como inspiración y referencia.

En el contexto específico del grado 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla, la escritura creativa constituye el objeto central de este estudio, entendida no solo como competencia lingüística sino como capacidad expresiva que permite a los estudiantes comunicar su singularidad, imaginar mundos posibles y construir sentido sobre sus experiencias.

Según Tejerina Lobo (2005) en su investigación sobre escritura creativa en contextos escolares españoles, los estudiantes expuestos a estrategias pedagógicas para promover la escritura creativa mostraban mejoras significativas en la fluidez y coherencia de sus textos, así como mayor disposición hacia la lectura. Los resultados indicaron que después de 12 semanas de intervención, el 78% de los estudiantes mejoraron sus habilidades de escritura narrativa, manifestando mayor confianza en sus capacidades expresivas. Por su parte, Cerrillo (2002) realizó un estudio que evidenció cómo el trabajo sostenido en escritura creativa desde el ciclo inicial de primaria generaba escritores más seguros de sí mismos en etapas posteriores, estableciendo conexiones entre la calidad de las intervenciones recibidas y el desarrollo de competencias de escritura complejas. Este autor señala que las actividades de escritura creativa a temprana edad producen efectos que perduran a lo largo de la trayectoria académica.

2.2 Componentes del objeto de estudio

La escritura creativa, como objeto de estudio, comprende diferentes dimensiones que se relacionan para producir textos originales y significativos. En este proyecto se

enfocó el análisis en la función imaginativa y la apropiación de nuevas formas narrativas.

2.2.1 Función Imaginativa

La función imaginativa constituye la capacidad de crear, inventar y explorar mundos posibles gracias al lenguaje. Esta categoría se enfoca en la manera como los estudiantes generan sus propias ideas, desarrollando tramas narrativas complejas, crean personajes con características psicológicas y proponen escenarios imaginarios coherentes.

Según Cassany (2006), la función imaginativa es la base de la escritura creativa, permitiendo que los escritores transformen la realidad vivida en realidades ficticias que exploren nuevas posibilidades. Esta función implica tanto la generación libre de ideas como la organización de esas ideas en estructuras narrativas coherentes. Además, Giordano (2000) enfatiza que la función imaginativa se desarrolla a través de la exposición a modelos literarios de calidad y de espacios donde los estudiantes se sienten seguros para experimentar con lenguaje sin temor al fracaso. La imaginación no es un talento innato sino una capacidad que se cultiva mediante la práctica intencional.

En este sentido, se espera que los estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla, estén en la capacidad de:

1. Producir múltiples ideas novedosas para sus escritos.
2. Crear personajes con características psicológicas definidas y escenarios coherentes.
3. Estructurar historias con múltiples elementos narrativos relacionados entre sí.

Acá cabe tener en cuenta dos experiencias con base en la escritura creativa, como es el caso de Bajour (2004) quien realizó un estudio cuasi-experimental en

Argentina sobre el impacto de talleres de escritura creativa en estudiantes de primaria, encontrando que después de 15 sesiones estructuradas, los estudiantes no solo mejoraban en fluidez y originalidad de escritura, sino que también desarrollaban mayor capacidad para generar ideas novedosas y construir mundos imaginarios coherentes; o el de Mendoza Fillola (2008) quien desarrolló un estudio en contextos latinoamericanos sobre desarrollo de la función imaginativa, identificando que los estudiantes expuestos a actividades de dramatización y creación artística junto con lectura generaban mayor riqueza imaginativa en sus textos escritos, con un 85% de los casos mostrando una mayor complejidad narrativa.

2.2.2 Apropiación de Nuevas Formas Narrativas

La apropiación de nuevas formas narrativas se refiere a la capacidad de los estudiantes para incorporar, adaptar y utilizar de manera consciente diferentes estructuras, géneros y recursos estilísticos en sus producciones escritas. Esta categoría hace énfasis en la manera como los estudiantes no solo aprenden sobre diferentes formas de narración, sino que las convierten en herramientas propias de expresión.

Para Colomer (2005), la apropiación de formas narrativas ocurre cuando los estudiantes, a través de la lectura frecuente de literatura de calidad, interiorizan estructuras y patrones narrativos que posteriormente pueden utilizar en sus propias creaciones. Esta apropiación es gradual y requiere múltiples encuentros con textos diversos. Por su parte, Núñez Delgado (2002) hace énfasis en que la apropiación de nuevas formas narrativas es particularmente efectiva cuando está mediada por docentes que ayudan a los estudiantes a analizar cómo funcionan las estructuras en textos literarios y cómo pueden adaptarlas a sus propias intenciones comunicativas.

Desde esta perspectiva, este estudio buscó que los estudiantes estuvieran en la capacidad de:

1. Identificar y nombrar diferentes formas de organizar relatos.
2. Producir textos en géneros diversos con características propias de cada uno.
3. Utilizar intencionalmente recursos estilísticos observados en literatura infantil.

Respecto a esta categoría, podemos encontrar antecedentes en Cerrillo (2002) quien documentó la forma en que diferentes tipologías de literatura infantil generaban diferentes efectos en la apropiación de formas narrativas, encontrando que la exposición a poesía infantil favorecía particularmente el desarrollo de sensibilidad estilística, mientras que las novelas infantiles promovían mayor complejidad narrativa en las producciones de los estudiantes; O también en Yubero y Larrañaga (2010), quienes documentaron cómo cuando los estudiantes participaban en análisis de recursos narrativos en textos literarios, mostraban mayor capacidad para transferir esos recursos a sus propias creaciones, evidenciando comprensión profunda de cómo funcionan las formas narrativas.

2.3 Mediación Literaria

La mediación literaria se define como el conjunto de acciones intencionadas que una persona (el mediador) realiza para facilitar el encuentro entre un lector y un texto literario, produciendo así experiencias estéticas y significativas que transformen tanto al lector como al objeto literario (Colomer, 2010). En el contexto de la población de este estudio esta mediación adquiere mucha mayor relevancia al articularse con la literatura infantil, pues permite que los estudiantes no solo lean o escuchen historias, sino que vean el aprendizaje de la lectura y la escritura como una fuente de goce, reflexión y creación.

Patte (2008), manifiesta que la mediación literaria va más allá de la lectura en voz alta o la transmisión de contenidos; para este autor implica crear espacios de

diálogo, emoción y reflexión donde los estudiantes se sienten protagonistas de su propio aprendizaje. Lo mencionado anteriormente es coherente con los objetivos del presente estudio, pues se busca que los estudiantes puedan fortalecer su capacidad expresiva y la construcción de sentido, a partir de la escritura creativa.

En este punto es importante señalar algunos antecedentes que permiten confirmar las contribuciones que la mediación literaria puede aportar a los estudiantes en edades tempranas. Según Tejerina Lobo (2005) en su investigación sobre mediación literaria en contextos escolares españoles, los estudiantes expuestos a talleres de mediación literaria estructurados evidenciaban mejoras significativas en la fluidez y coherencia de sus textos escritos, así como mayor disposición hacia la lectura. Los resultados indicaron que después de 12 semanas de intervención, el 78% de los estudiantes mejoraron sus habilidades de escritura narrativa, manifestando mayor confianza en sus capacidades expresivas.

Por otro lado, Cerrillo (2002) realizó un estudio que evidenció cómo la mediación literaria desde el ciclo inicial de primaria generaba lectores más críticos y escritores más seguros de sí mismos en etapas posteriores, estableciendo conexiones claras entre la calidad de la mediación recibida y el desarrollo de competencias de escritura. Este autor señala que la mediación literaria en edades tempranas produce efectos que perduran a lo largo de la trayectoria académica.

Lo manifestado por los anteriores autores, permite dar cuenta de la eficacia de la mediación literaria en los procesos creativos, de lectura y de escritura de los niños y niñas cuando se desarrollan a partir de edades tempranas, promoviendo no solo el desarrollo de sus competencias comunicativas, sino también la reflexión y el disfrute por este tipo de actividades.

La mediación literaria comprende el conjunto de estrategias, recursos y acciones que un mediador (docente, bibliotecario, padre de familia) implementa para facilitar encuentros significativos entre los estudiantes y los textos trabajados. Este proceso no es lineal ni mecánico, sino que requiere una comprensión profunda tanto de los textos literarios como de las características, necesidades e intereses de los estudiantes.

Colomer (2005) describe la mediación literaria como un acto de comunicación que implica la selección cuidadosa de textos, la creación de ambientes propicios para la lectura y la implementación de actividades post-lectura que profundicen la comprensión y generen nuevas conexiones. Por otro lado, Patte (2001) añade que la mediación literaria debe estar orientada hacia la construcción de comunidades lectoras donde la literatura se convierte en un pretexto para el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de significados.

En el contexto de la educación primaria, especialmente en grado 302, la mediación literaria debe considerar el estadio de desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, razones por las cuales fue importante hacer una contextualización de los estudiantes, facilitando transiciones entre la lectura de entretenimiento y la lectura crítica y reflexiva (Patte, 2001).

A propósito de este tema se pueden referenciar dos estudios que confirman la eficacia y contribución de la mediación literaria. Por un lado, Mendoza Fillola (2008) desarrolló un estudio en contextos latinoamericanos sobre mediación literaria efectiva, identificando que los mediadores que combinaban lectura en voz alta expresiva con actividades de dramatización y creación artística generaban un mayor impacto lector y posterior motivación a la escritura creativa en un 85% de los casos. Por otro lado, Núñez Delgado (2002), en su investigación sobre mediación literaria en aulas de educación primaria, encontró que cuando los docentes implementaban mediación

deliberada (basada en objetivos claros de aprendizaje), los estudiantes no solo mejoraban comprensión lectora, sino que desarrollaban mayor confianza en sus capacidades expresivas y creativas, particularmente en escritura narrativa.

2.4 Literatura Infantil

La literatura infantil se define como el conjunto de obras literarias creadas deliberadamente para lectores en edad escolar (aproximadamente entre 6 y 12 años), que presentan características específicas en cuanto a temática, lenguaje, extensión y formato, diseñadas para resultar atractivas y significativas para este público (Colomer, 2005). Sin embargo, la literatura infantil va más allá de la edad recomendada, ya que sus estructuras narrativas, recursos estilísticos y capacidad para generar identificación emocional la convierten en un recurso valioso a lo largo de la vida de cualquier lector. Además, Patte (2001) subraya que la literatura infantil de calidad no es literatura simplificada o "rebajada", sino literatura genuina que respeta la inteligencia, sensibilidad y capacidad imaginativa de los niños. Esta literatura combina rigor narrativo, belleza estilística y profundidad temática con lenguaje accesible y estructuras que invitan a la participación del lector.

En el contexto educativo, la literatura infantil funciona como puente entre la experiencia vivencial de los estudiantes y nuevas formas de pensar, sentir y expresarse. Bombini (2001) señala que el uso pedagógico de la literatura infantil debe orientarse hacia la formación de lectores críticos y autónomos, no hacia la instrumentalización de los textos para enseñanza de contenidos específicos. La literatura infantil en el aula debe permitir que los estudiantes experimenten el placer estético, la identificación emocional, la reflexión y la imaginación. Giordano (2000) enfatiza que cuando la literatura infantil se utiliza como punto de partida para actividades de creación (escritura, arte,

dramatización), se potencia su impacto educativo, permitiendo que los estudiantes no solo reciban significados, sino que construyan los propios.

Por lo mencionado anteriormente es que se busca potenciar los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas del grado 302, a partir de la literatura infantil, pues esta ofrece beneficios pedagógicos como: el desarrollo lingüístico gracias a la exposición a vocabulario variado, estructuras sintácticas complejas y recursos estilísticos que enriquecen el repertorio expresivo del estudiante; la estimulación de la imaginación, pues invita a crear mundos imaginarios, experimentar perspectivas diversas y explorar posibilidades más allá de la realidad inmediata; la formación de competencias emocionales ya que a través de la identificación con personajes y situaciones, los estudiantes desarrollan empatía, inteligencia emocional y capacidad reflexiva; y por supuesto motivación hacia la lectura y escritura, teniendo en cuenta que la literatura infantil de calidad genera entusiasmo por la lectura, que se transfiere posteriormente a la escritura creativa como deseo de comunicar experiencias propias e imaginaciones.

Finalmente, Colomer (2005) clasifica la literatura infantil en diversas categorías según criterios como género, temática y formato:

1. Álbum ilustrado: Obras donde texto e imagen se complementan de manera significativa, dirigidas principalmente a niños en edades iniciales, pero con valor para todas las edades. Ejemplos: Donde viven los monstruos (Sendak), El niño de la silla amarilla (Lozano).
2. Cuento tradicional y maravilloso: Narrativas breves de tradición oral o literaria que presentan estructuras arquetípicas y elementos fantásticos. Incluye cuentos de hadas, maravillosos y de aventura.

3. Novela infantil: Narrativas de extensión mayor que desarrollan historias complejas con múltiples personajes y tramas secundarias, dirigidas a lectores con mayor experiencia lectora.
4. Poesía infantil: Textos poéticos que aprovechan recursos como ritmo, rima y musicalidad para crear experiencias estéticas significativas.
5. Literatura de no ficción infantil: Textos informativos y divulgativos que presentan conocimientos sobre el mundo de manera atractiva y accesible.

Respecto a esto, Cerrillo (2002) documentó cómo diferentes tipologías de literatura infantil generaban efectos diferenciados en el desarrollo de competencias escriturales. Encontró que la exposición a poesía infantil favorecía particularmente el desarrollo de sensibilidad estilística, mientras que las novelas infantiles promovían mayor complejidad narrativa en las producciones de los estudiantes. También, Tejerina Lobo (2005) realizó un estudio etnográfico sobre el impacto de la literatura infantil de calidad en comunidades educativas, identificando que cuando se priorizaba la literatura infantil genuina sobre materiales didácticos, se generaban cambios significativos en la actitud de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, con mejoras que se mantenían a largo plazo.

2.5 Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico que sustenta esta investigación es Constructivista Sociocultural, que reconoce el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significado donde el estudiante interactúa con su entorno, con otros, y con mediadores pedagógicos para transformar su comprensión (Vygotsky, 1978). Este enfoque es pertinente para la escritura creativa porque integra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales del desarrollo, reconociendo que la creatividad

emerge en interacción con artefactos culturales (literatura infantil) dentro de comunidades de práctica (círculos de lectura, trabajo colaborativo).

Objetivos y Roles:

Este enfoque pedagógico permite facilitar la construcción activa del significado donde los estudiantes son productores de sentido, promover la participación en comunidades de práctica donde la lectura y la escritura son actividades sociales, desarrollar capacidades metacognitivas de reflexión sobre su propio aprendizaje, integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, y generar disposición hacia lectura y escritura como prácticas que generen goce.

Acá, el docente o investigador es mediador reflexivo que selecciona literatura de calidad, facilita encuentros significativos mediante la lectura mediada, crea ambientes seguros, proporciona andamiaje ajustado a zonas de desarrollo próximo y reflexiona críticamente sobre su práctica (Rogoff, 2003). Por su parte, los **estudiantes** son co-constructores activos que participan en la lectura mediada generando predicciones, experimentan con la escritura creativa sin miedo al error, aprenden con sus compañeros, reflexionan sobre su proceso y apropian herramientas culturales.

Componentes y Recursos:

Este enfoque articula cuatro componentes: **1) Literatura infantil como mediadora cultural:** textos de calidad que median entre experiencia vivencial y nuevas formas de narrar; **2) Andamiaje ajustado a ZDP:** apoyo graduado que se retira conforme estudiantes ganan autonomía (paso de la lectura mediada a la lectura autónoma); **3) Comunidades de práctica:** grupos donde miembros comparten compromiso con lectura/escritura, aprenden juntos, desarrollan identidades como lectores y escritores (Wenger, 1998). **4) Multimodalidad expresiva:** lectura, escritura,

dibujo, construcción 3D, trabajo colaborativo y reflexión, permitiendo que diferentes estilos de aprendizaje participen significativamente.

Dentro de los recursos requeridos desde este enfoque pedagógico contextualizado a este proyecto encontramos literatura infantil curada (30-40 títulos), materiales para construcción 3D (cartulina, cartón, plastilina, etc.), cuadernos y papel, acceso a biblioteca y audiovisuales, espacios flexibles, tiempo sostenido (42 sesiones), docente reflexivo y apoyo institucional.

Actividades y Evaluación:

Entre las actividades encontramos la lectura mediada con predicciones y análisis inferencial, análisis colaborativo de estructura narrativa, escritura creativa con andamiaje, retroalimentación colaborativa entre pares, trabajo colaborativo en proyectos comunes y reflexión metacognitiva.

Por su parte, la evaluación es **continua, cualitativa, y formativa**: observación del proceso (diarios de campo), análisis longitudinal de producciones, retroalimentación entre pares y reflexiones del estudiante. En el contexto de esta investigación los contenidos a evaluar son la función imaginativa (originalidad, complejidad), apropiación narrativa (identificación y adaptación de formas), confianza expresiva, colaboración, autonomía lectora y reflexividad.

Dentro de los antecedentes de este enfoque encontramos los aportes de Tejerina Lobo (2005) quien documentó que los estudiantes en mediación literaria constructivista mejoraban significativamente en fluidez y coherencia de escritura (78% en 12 semanas), manifestando mayor confianza expresiva. Por su parte, Mendoza Fillola (2008) identificó que mediadores que combinaban lectura en voz alta expresiva con dramatización y creación artística generaban mayor impacto lector y motivación a

escritura creativa (85% de casos). Estos antecedentes validan que el enfoque constructivista, abordado mediante mediación literaria con características específicas (diálogo, predicción, multimodalidad, andamiaje), genera impacto real en el desarrollo de la escritura creativa.

Este enfoque permitió que los estudiantes del grado 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla no solo mejoraran habilidades técnicas, sino que transformaran su relación con los procesos de lectura y escritura, identificándolas como prácticas de goce, empoderamiento, y expresión de identidad.

3. Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en el enfoque de investigación-acción, que integra la reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica con la generación de conocimiento contextualizado (Kemmis & McTaggart, 1988). La investigación-acción constituye una metodología especialmente pertinente para proyectos educativos que buscan transformar la realidad del aula mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Elliot, 1997). Este capítulo describe la estructura metodológica que orientará la implementación de talleres de mediación literaria en el grado 302 de la I.E.D. Tomás de Carrasquilla, especificando el enfoque cualitativo adoptado, el método de análisis de datos, el cronograma de acciones alineado con los objetivos específicos y las consideraciones éticas que garantizan la responsabilidad investigativa. La triangulación entre la observación participante, el análisis de producciones escritas y la reflexión docente permitirá generar comprensiones profundas sobre cómo la mediación literaria promueve la escritura creativa en estos estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla.

3.1 Investigación-Acción

La investigación-acción se inscribe dentro del paradigma cualitativo, que busca comprender los fenómenos educativos en su complejidad, considerando los significados, interpretaciones y vivencias de los actores involucrados (Kemmis & McTaggart, 1988). A diferencia de enfoques cuantitativos que persiguen generalización, la investigación-acción se interesa en la transformación de contextos particulares, generando conocimiento que es simultáneamente riguroso y práctico. Según Elliot (1997), la investigación-acción educativa se caracteriza por ser reflexiva, participativa y orientada hacia la mejora. Es reflexiva porque implica que el docente-investigador examine críticamente sus propias prácticas; es participativa porque involucra a estudiantes y comunidad educativa como co-investigadores; y es orientada hacia la

mejora porque busca transformar deliberadamente las condiciones de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de este proyecto, la mirada cualitativa permite captar cómo los estudiantes experimentan la mediación literaria, qué cambios ocurren en sus procesos de escritura creativa, y cómo el docente reflexiona sobre su propia práctica pedagógica. Latorre (2003) enfatiza que la investigación-acción educativa no busca producir teorías universales sino comprensiones situadas que respondan a las preguntas y necesidades específicas de comunidades educativas concretas. De esta manera, los hallazgos de este proyecto sobre mediación literaria en grado 302 estuvieron íntimamente ligados al contexto de la I.E.D. Tomás de Carrasquilla, aunque pueden ofrecer perspectivas valiosas para contextos similares.

En esta investigación, la investigación-acción persigue los siguientes objetivos:

- 1- Diagnosticar y comprender los hábitos y dificultades iniciales de lectura y escritura en los estudiantes del curso 302, para fundamentar el diseño de estrategias de mediación literaria pertinentes.
- 2- Implementar y reflexionar sobre talleres de mediación literaria basados en literatura infantil, registrando sistemáticamente cómo estos espacios impactan el desarrollo de la escritura creativa.
- 3- Analizar e interpretar las producciones escritas de los estudiantes, identificando evidencias de cambio en fluidez, originalidad, coherencia y apropiación de estructuras narrativas.

En cuanto al desarrollo de la investigación acción, según Kemmis y McTaggart (1988), se debe realizar a partir de ciclos que, para este caso específico, incluyen las siguientes fases:

Fase 1: Planificación

- Diagnóstico inicial mediante observación, encuestas y diarios de campo.
- Selección de literatura infantil de calidad alineada con intereses y nivel de los estudiantes.
- Diseño detallado de talleres de mediación literaria especificando objetivos, actividades, recursos y criterios de evaluación.
- Preparación de instrumentos de recopilación de datos.

Fase 2: Acción

- Implementación de sesiones de talleres de mediación literaria.
- Realización de actividades como lectura compartida, círculos de lectura y escritura creativa.
- Registro sistemático de observaciones, participación de los estudiantes y desarrollo de textos escritos.

Fase 3: Observación

- Recolección continua de datos durante la implementación de talleres.
- Análisis preliminar de cambios en actitudes, participación y producciones escritas.
- Identificación de patrones emergentes y situaciones inesperadas.
- Recopilación de reflexiones estudiantiles sobre su propio proceso de aprendizaje.

Fase 4: Reflexión

- Análisis profundo de datos recopilados mediante técnicas cualitativas.

- Comparación entre diagnóstico inicial y cambios observados.
- Identificación de fortalezas y limitaciones de las estrategias implementadas.
- Generación de comprensiones sobre cómo la mediación literaria promueve la escritura creativa.
- Planificación de ajustes para ciclos posteriores

Ahora, para la que la investigación-acción se desarrolle de manera efectiva, Latorre (2003) manifiesta la necesidad de que se den las condiciones adecuadas, en esta investigación estas necesidades se refieren a:

- **Disponibilidad de tiempo:** Se requiere espacios para reflexión, análisis de datos y planificación de ajustes.
- **Acceso a recursos:** Literatura infantil de calidad, espacios físicos adecuados para talleres, materiales de escritura y creación.
- **Apoyo institucional:** La I.E.D. Tomás Carrasquilla debe facilitar la implementación del proyecto, permitiendo flexibilidad curricular y asignación de recursos.
- **Participación de estudiantes:** Los estudiantes deben entender que son coinvestigadores y que sus voces y producciones son valiosas para el proceso.

Finalmente, solo queda resaltar los beneficios de este tipo de investigación. Según Elliot (1997), la investigación-acción en contextos educativos genera múltiples beneficios:

- **Para la práctica educativa:** Mejora deliberada y sistemática de estrategias pedagógicas basada en evidencia contextualizada.

- **Para el investigador:** Desarrollo profesional continuo, mayor reflexividad sobre la práctica, y empoderamiento como generador de conocimiento pedagógico.
- **Para los estudiantes:** Participación en procesos de aprendizaje, mayor agencia en construcción de conocimiento, y desarrollo de pensamiento crítico.
- **Para la institución:** Generación de conocimiento institucional sobre prácticas efectivas de mediación literaria que puede permear otras aulas y contextos.

3.2 Método de análisis

La triangulación constituye una estrategia metodológica fundamental en la investigación cualitativa que busca validar y enriquecer los hallazgos mediante el encuentro de diferentes fuentes de datos, perspectivas y técnicas de análisis (Denzin, 1970). En el contexto de esta investigación, la triangulación se definió a partir del cruce de tres fuentes de información: la observación participante, el análisis de producciones escritas y la reflexión propia. Según Kemmis y McTaggart (1988), esta revisión de datos permite identificar ciertos patrones, dar validez a las interpretaciones y generar comprensiones más amplias sobre los fenómenos educativos. En este sentido, la triangulación realizada no buscaba solamente confirmar algunos hallazgos, sino que se esperaba profundizar en la comprensión de cómo la mediación literaria promueve la escritura creativa, teniendo en cuenta tanto los cambios observados en los textos escritos de los estudiantes como las dinámicas de interacción en el aula y las reflexiones del que surgieron en la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, la triangulación de este proyecto operó en tres niveles complementarios. En un primer nivel, la convergencia de datos se reveló de la siguiente manera: La observación participante (registrada en diarios de campo) dejó ver comportamientos, participación, dinámicas grupales y el desarrollo de la motivación durante las sesiones de mediación literaria. El análisis de producciones escritas (dibujos,

historias, caracterizaciones de personajes, textos colaborativos) aportó evidencia directa del desarrollo de la función imaginativa y la apropiación de nuevas formas narrativas. La reflexión docente (notas analíticas después de cada sesión) permitió realizar una interpretación de los comportamientos de los estudiantes y los cambios en las producciones de estos, relacionándolos con la intención pedagógica; En un segundo nivel, la validación interpretativa, se dio cuando los tres tipos de datos mencionados se dirigían en la misma dirección (por ejemplo, mayor participación de forma voluntaria, mayor extensión y complejidad en las producciones escritas y la reflexión sobre el incremento de confianza de los niños), generando mayor confiabilidad en las interpretaciones; Y un último nivel, generación de comprensiones profundas observada en la no coincidencia entre datos, aportando también al proceso, por ejemplo, cuando se observó timidez, pero las producciones escritas evidenciaban creatividad, la reflexión permitía analizar cómo los estudiantes canalizaban su expresión a través de la escritura cuando no se atrevían a hacerlo oralmente, enriqueciendo la comprensión del proceso de desarrollo creativo.

Esta triangulación se realizó de la siguiente manera: Para cada categoría evaluada (función imaginativa y apropiación de nuevas formas narrativas), se presenta una descripción de resultados en la última evaluación, donde se citan fragmentos de producciones escritas finales y observaciones del diario de campo que evidencian el desempeño; también, se hace una comparación con los instrumentos iniciales, donde se comparan las observaciones de las primeras sesiones (Sesión 1-8) con observaciones finales (Sesión 35-42), permitiendo observar la evolución durante la aplicación de la investigación. Además, se realiza una explicación teórica, donde se conectan los desempeños observados con los referentes teóricos del Capítulo 2, evidenciando cómo la mediación literaria operó como una herramienta de cambio; y finalmente, se hace un

análisis de posibles causas, donde la reflexión propia interpreta por qué ocurrieron estos cambios, vinculándolos directamente con las fases de implementación presentadas en el Capítulo 4. Lo anterior garantiza que cada hallazgo esté sustentado en la convergencia de diferentes fuentes, dando validez a las conclusiones sobre cómo los talleres de mediación literaria promovieron la escritura creativa en el contexto específico del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla.

3.3 Cronograma de acciones por objetivos específicos y fases de investigación - acción.

A continuación, se presenta una tabla en la que se relacionan los diferentes objetivos que se plantearon en esta investigación, con las fases de la investigación – acción, haciendo referencia a las actividades realizadas, las sesiones, los tiempos y los instrumentos empleados.

Objetivo Específico	Fase IA	Acciones Principales	Meses Sesiones	Instrumentos
Establecer los hábitos y dificultades iniciales de escritura	Diagnóstico	Se realiza observación participante, encuesta y prueba diagnóstica.	Febrero-Marzo 2013 Sesiones: 1-3	Diarios de campo (Anexo 1), Encuesta (Anexo 2), Prueba diagnóstica (Anexo 3).
Implementar talleres de mediación literaria basados en literatura infantil	Planificación	Planeación de secuencia didáctica, revisión de espacios y selección de textos.	Febrero 2013	Listado de textos literarios; unidad didáctica diseñada
Implementar talleres de mediación literaria basados	Acción Fase 1	Mediación de lectura en voz alta, se dibujan los monstruos	Febrero-Abril 2013 Sesiones: 1-10	Diarios de campo; producciones de dibujos de monstruos; textos

Objetivo Específico	Fase IA	Acciones Principales	Meses Sesiones	Instrumentos
en literatura infantil		y ejercicio creativo de conjuros.		de conjuros; cuadernos de estudiantes.
Implementar talleres de mediación literaria basados en literatura infantil	Acción Fase 2	Se ven las películas Monster Inc., Hotel Transilvania y El origen de los guardianes, se desarrollan las historias de los monstruos y creación 3D de los mismos.	Marzo-Mayo 2013 Sesiones: 5-16	Diarios de campo; historias escritas en cuadernos; monstruos 3D; registros de análisis grupal.
Implementar talleres de mediación literaria basados en literatura infantil	Acción Fase 3	Se realiza la lectura de cuentos clásicos, se agrupan los monstruos en aldeas y se plantea su organización social.	Mayo-Septiembre 2013 Sesiones: 17-29	Diarios de campo; textos de aldeas escritos colaborativamente ; ilustraciones de mapas; registros de debates
Implementar talleres de mediación literaria basados en literatura infantil	Acción Fase 4	Se realizan visitas a la biblioteca escolar para lectura autónoma y círculos de lectura, se escribe de forma colectiva el cuento final del reino de los	Septiembre- Noviembre 2013 Sesiones: 30-42	Diarios de campo; producciones de círculos de lectura; cuento colectivo Monstro landia; fotografías de maqueta; reflexiones finales

Objetivo Específico	Fase IA	Acciones Principales	Meses Sesiones	Instrumentos
		monstruos y se realiza la maqueta.		
Analizar las producciones escritas para evidenciar desarrollo de la función imaginativa y apropiación de nuevas formas narrativas	Reflexión	Se analizan las producciones iniciales y finales de los estudiantes para codificar los indicadores de creatividad, coherencia y complejidad narrativa.	Febrero- Noviembre 2013 Sesiones: 1-3, 8, 14, 22, 30, 40-42	Análisis de textos escritos; comparación de diarios de campo; matrices de desempeño

3.4 Consideraciones éticas

Esta investigación se desarrolló dentro de marcos éticos que garantizaron el bienestar, la privacidad y la dignidad de los estudiantes. En primer lugar, los padres de familia fueron informados, a través de la directora de curso en la primera entrega de informes académicos del año 2013, sobre la naturaleza del proyecto, sus objetivos, las actividades que se realizarían, y el uso académico de los trabajos estudiantiles como evidencia de la investigación. Lo anterior permitió que las familias comprendieran que sus hijos participaban en un proceso de investigación-acción orientado a mejorar las habilidades de lectura y escritura.

En segundo lugar, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los estudiantes. Si bien en los diarios de campo se registraron observaciones sobre comportamientos, actitudes y desempeños individuales, los análisis realizados utilizan pseudónimos o referencias genéricas cuando se citan producciones específicas. Los

nombres reales de los estudiantes no aparecen en los apartados de análisis de datos, protegiendo su privacidad académica. Los trabajos escritos y dibujos de los estudiantes se utilizan únicamente con fines investigativos y pedagógicos dentro del contexto académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

En tercer lugar, se respetó el principio de no maleficencia. Las actividades propuestas fueron diseñadas para generar un beneficio pedagógico sin exponer a los estudiantes a situaciones de riesgo emocional o académico. La mediación literaria basada en la lectura en voz alta, la escritura creativa y la construcción colaborativa creó un ambiente seguro donde los estudiantes podían expresarse sin temor. En los casos donde se observó timidez o poca participación de forma oral, se presentaron alternativas como la escritura individual o la participación en pequeños grupos, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje diversos.

Finalmente, se aseguró la transparencia en la investigación. Se comunicó claramente a los estudiantes el propósito de las actividades, se explicó cómo sus producciones contribuían a comprender mejor los procesos de lectura y escritura, y se reconoció su rol como co-investigadores, generando así confianza en el aula y permitiendo que los estudiantes se sintieran valorados no solo como receptores de conocimiento, sino como productores de significado cuyo trabajo tenía relevancia académica y social. Además, los hallazgos de esta investigación podrían beneficiar futuras prácticas pedagógicas en contextos similares, contribuyendo al mejoramiento del desarrollo de habilidades comunicativas.

Consideraciones sobre uso de tecnologías de inteligencia artificial:

En el proceso de síntesis, organización y redacción de capítulos finales de esta investigación, se utilizó la IA MagicSchool garantizando cumplimiento de condiciones

éticas rigurosas. Todo contenido generado fue verificado contra fuentes primarias (diarios de campo, producciones estudiantiles, referentes teóricos), asegurando que solo datos verificados se incluyeran en el análisis. Se mantuvo transparencia metodológica documentando claramente qué información provenía de datos recolectados en campo versus síntesis organizativa. Ninguna información identificable de estudiantes fue procesada mediante sistemas externos; todos los datos permanecieron protegidos dentro del contexto académico. La investigación mantiene autoría clara de mi parte, siendo el responsable de decisiones metodológicas, análisis e interpretaciones; las herramientas tecnológicas fueron medios de organización, no de generación de conocimiento investigativo. Se respetaron las políticas de la Universidad Pedagógica Nacional sobre uso de tecnologías en investigación académica, asegurando que el proceso mantuviera los criterios de rigor y credibilidad científica esperados en este trabajo de grado.

4. Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica de este proyecto se fundamentó en la creación de una unidad didáctica articulada alrededor de talleres de mediación literaria que utilizan la literatura infantil como recurso para promover la escritura creativa. Esta propuesta no se limitó a la mera transmisión de contenidos sobre técnicas narrativas, sino que buscó cambiar la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura, pasando de entenderlas como obligaciones mecánicas a vivirlas como experiencias de goce, creación y construcción de sentido. En este capítulo se describe la manera como se vinculó los referentes teóricos expuestos en el Capítulo 2 con estrategias concretas de mediación literaria, se presentan las fases de implementación que estructuraron el año escolar, se analizan las adaptaciones realizadas según el contexto específico del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla y se exponen visualizaciones de las fases de intervención junto con muestras de los artefactos pedagógicos diseñados.

4.1 Planeación Pedagógica: Unidad Didáctica de Mediación Literaria

Una unidad didáctica se define como una estructura de enseñanza-aprendizaje que integra objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación alrededor de un tema o problema central, permitiendo que los estudiantes construyan aprendizajes significativos mediante experiencias coherentes y progresivas (Zabala, 1995). En el caso de esta investigación, la unidad didáctica se articuló como un proyecto de aula de mediación literaria va más allá del desarrollo de una temática para convertirse en una experiencia donde los estudiantes fueron al mismo tiempo lectores, escritores, creadores y ciudadanos de un mundo imaginario.

Esta unidad didáctica se estructuró a partir de cinco componentes que permitieron dar respuesta a la problemática planteada en esta investigación: Un primer componente es la literatura infantil de calidad (álbumes ilustrados, cuentos tradicionales, poesía, literatura clásica) con la que se buscó generar experiencias

estéticas que motivaran la imaginación y la sensibilidad narrativa; Un segundo, fue el hilo conductor narrativo que se inicia con el acercamiento a los monstruos a través de la literatura, luego la creación de los propios monstruos de los estudiantes, después la construcción de historias individuales, posteriormente la agrupación de los monstruos en aldeas con historias compartidas y finalmente la participación en la construcción de un reino imaginario donde todos los monstruos convivían, generando una experiencia de significado personal y colectivo; El tercero, fueron las tres estrategias de mediación literaria como la lectura en voz alta, el análisis inferencial y las actividades después de la lectura, que permitió a los estudiantes experimentar la este proceso desde un enfoque mucho más experiencial, yendo mucho más allá de lo literal para enriquecer su comprensión a partir de la experiencia personal; Otro fue el desarrollo de procesos cognitivos donde conceptos narrativos básicos como la estructura del cuento, la descripción o la rima fueron introducidos en las primeras sesiones y se retomaron con mayor complejidad en fases posteriores; Y un último componente fue la integración de dimensiones pedagógicas como la cognitiva, la comunicativa, la emocional, la social y la ética.

Ahora, con el fin de garantizar la efectividad de la unidad didáctica, era necesario que se establecieran algunas condiciones específicas como:

1. Ambiente de seguridad emocional. Se procuró que los estudiantes pudieran expresar sus opiniones de manera libre, evitando la burla por parte de sus compañeros. Para esto se dio valor a todas las respuestas, interpretaciones y creaciones; Además, cuando un estudiante manifestaba timidez, se ofrecían alternativas (participación escrita en lugar de oral, trabajo en pequeños grupos) sin presión.

2. Acceso a literatura infantil de calidad. Se seleccionó cuidadosamente una serie de textos que combinaban álbumes ilustrados con imágenes llamativas, cuentos

tradicionales con estructuras narrativas claras, poesía con juegos de lenguaje y literatura clásica de fácil acceso, realizando una lectura completa de estos.

3. Flexibilidad curricular. En este caso la institución permitió el desarrollo de la investigación sin generar presión por el desarrollo de todos los contenidos establecidos en el plan de estudios, lo que permitió que las actividades se llevaran a cabo en los tiempos esperados.

4. Espacios físicos diversos. Aunque el aula fue por lo general el espacio principal del desarrollo de las actividades, se utilizaron también espacios como: la cancha de microfútbol (para la primera lectura de *Donde viven los monstruos*), la sala de audiovisuales (para proyecciones de películas), la biblioteca escolar (para exploración y lectura libre) y espacios al aire libre (para la construcción de la maqueta). Esto despertó el interés en los estudiantes y permitió ver el comportamiento de los estudiantes en diferentes espacios.

5. Materiales manipulables y recursos creativos. Uso de materiales para la creación 3D (cartón, plastilina, papel), colores, marcadores, papel Kraft para dibujos grandes y acceso a diferentes tipos de libros. La disponibilidad de estos recursos permitió que la expresión creativa no se limitara solo al desarrollo de textos escritos, sino que incluyera expresiones visuales y tridimensionales.

4.2 Fases de implementación

La implementación de este proyecto se organizó en cuatro fases, cada una con objetivos, actividades, recursos y productos específicos, relacionadas de forma coherente con los diarios de campo y estructuradas según el ciclo de la investigación-acción.

Fase 1: Aproximación, Motivación y Construcción del Monstruo Personal

La primera fase se desarrolló entre los meses de febrero y abril durante las sesiones 1 a 10. Esta fase tuvo diferentes propósitos: inicialmente, se realizó un diagnóstico de los hábitos y dificultades de lectura y escritura, a través de una encuesta de hábitos lectores y un diagnóstico de nivel inicial de escritura; Luego, el despertar interés en la investigación a través de la lectura de literatura infantil, para lo cual se realizaron mediaciones de textos como: Donde viven los monstruos, Conjuros y sortilegios, El Gran Monstruo Espantoso y El Zoo Absoluto; También, introducir conceptos narrativos como la rima (basándose en la lectura de Conjuros y sortilegios), la descripción y las partes del cuento (mediados a través de la película Monsters, Inc.); Y, finalmente, dibujar un monstruo con el que los estudiantes trabajarían todo el año.

Como resultado, los 34 estudiantes lograron consolidar la identidad de sus personajes, definiendo sus poderes, hábitats y nombres creativos, e incluso iniciando su construcción física en 3D. El proceso generó productos tangibles como dibujos detallados, ejercicios de escritura de conjuros y descripciones de personajes, sentando las bases creativas para el trabajo a desarrollar.

Teniendo en cuenta las observaciones registradas en los diarios de campo, se puede afirmar que esta fase fue exitosa en términos de motivación y participación. El 80% de los estudiantes completó las tareas asignadas; la mayoría mostró entusiasmo especialmente cuando las actividades combinaban lectura con creación manual. Sin embargo, se identificaron algunas dificultades como baja entonación al leer en voz alta, timidez para presentar trabajos ante el grupo, tendencia a copiar ejemplos del docente en lugar de ser originales o historias muy cortas y con poca coherencia. Lo anterior permitió confirmar la necesidad de la intervención y justificó el énfasis en mediación literaria constante y ambientes de seguridad emocional.

Por otra parte, en esta fase se reconoció el concepto de mediación literaria (Colomer, 2010; Patte, 2008) al crear encuentros significativos entre lectores y textos. La lectura en voz alta con entonación y predicciones facilitó el goce estético (Bombini, 2001), esencial para que los estudiantes reconocieran la lectura como una actividad placentera. La creación del monstruo personal permitió que los estudiantes se sintieran parte del proceso, viéndose como protagonistas de su propio aprendizaje (Giordano, 2000). Los primeros ejercicios de escritura creativa, aunque limitados, comenzaron a activar la función imaginativa (Cassany, 2006), permitiendo que los estudiantes experimentaran el desarrollo de ejercicios de escritura como una forma de comunicar sus propias ideas.

Fase 2: Desarrollo de Historias Personales y Estructuras Narrativas

La segunda fase constituyó el **Desarrollo de Historias Personales y Estructuras Narrativas** (sesiones 11-16, mayo de 2013). Acá, los objetivos que se plantearon fueron el desarrollo de la función imaginativa mediante la creación de historias complejas alrededor del monstruo personal, apropiar estructuras narrativas (inicio, nudo, desenlace) de manera intuitiva a través de la lectura y la escritura, mejorar la coherencia, fluidez y originalidad de las producciones escritas y fortalecer la confianza expresiva oral y escrita. Entre las actividades que se realizaron se encuentran: la lectura y análisis de *Bestiario* (Lovecraft, 2008), que buscaba que los estudiantes comprendieran que las bestias siempre tienen historias detrás de sus vidas; la escritura y posterior revisión por parte de los compañeros de la primera parte de la historia del monstruo personal incluyendo nombre, origen, lugar de procedencia y cómo llegó al reino de los monstruos; terminación y exposición del monstruo personal en 3D; lectura de *Ogros* (Pikouch, 1994), con énfasis en las características inusuales y el humor para una posterior comparación con los monstruos personales; y el ejercicio de escritura

creativa: "Un monstruo se escapó del reino porque...", para el desarrollo de diferentes finales a partir de un inicio común.

Los diarios de campo registraron un cambio significativo en esta fase, pues se evidencia que los estudiantes que antes escribían historias "muy corticas" comenzaron a producir textos más extensos y algunos incorporaron elementos fantásticos originales en lugar de solo copiar referencias televisivas. La actividad de múltiples finales fue particularmente reveladora: mostró que cuando los estudiantes no tenían miedo de "equivocarse", eran capaces de proponer giros narrativos diferentes. La timidez persistió en lecturas en voz alta ante el grupo, pero las producciones escritas evidenciaban creatividad creciente.

También, en esta fase se empezó a consolidar el desarrollo de la función imaginativa (Cassany, 2006; Mendoza Fillola, 2008) al exigir que los estudiantes generaran múltiples ideas novedosas, crearan personajes con características psicológicas definidas, y estructuraran historias con coherencia narrativa, además, la lectura de Bestiario (fragmentos contextualizados) permitió que los estudiantes comprendieran intuitivamente que "toda bestia tiene una historia", promoviendo el pensamiento divergente. Por otra parte, la construcción en 3D dejó ver que el concepto de que la imaginación no es solo mental sino también material y tangible (Giordano, 2000). Y finalmente, el ejercicio de múltiples finales validó que no existe una única forma "correcta" de contar historias, fortaleciendo la confianza creativa.

Fase 3: Construcción de Aldeas y Estructuras Sociales

La tercera fase del proyecto (sesiones 17-29, mayo-septiembre de 2013) marcó un giro bastante importante en el proyecto: el paso de la creación individual hacia la colaboración narrativa y la construcción de estructuras sociales. A través de la lectura de

literatura clásica como *La Princesa del Guisante*, *El Traje Nuevo del Emperador* y *Los Niños No Quieren la Guerra*, los estudiantes fueron expuestos a narrativas que abordaban temas éticos y sociales fundamentales —sensibilidad, vanidad, honestidad y resolución de conflictos—. Estas lecturas funcionaron como modelos que permitieron integrar la función imaginativa con competencias emocionales y sociales, mientras que preguntas generadoras de discusión como "¿Qué hace a alguien especial?" o "¿Se puede solucionar un problema sin usar la fuerza?" orientaron la reflexión hacia sus propias creaciones. De esta manera, y siguiendo lo planteado por Colomer (2005) sobre la apropiación de nuevas formas narrativas, la literatura se convirtió en herramienta para identificar y adaptar patrones narrativos estables a los mundos imaginarios construidos, permitiendo que los estudiantes asimilaran valores éticos que posteriormente podrían aplicar en sus creaciones.

La formación de aldeas representó el eje central de esta fase y evidenció el paso de lo individual a lo colaborativo. Partiendo de la pregunta "¿Qué oficios necesitamos para que el Reino funcione?", los estudiantes agruparon sus monstruos según afinidades de poderes, creando comunidades interdependientes con roles específicos: guardias, herreros, magos, bufones y constructores. Este proceso incluyó la redacción grupal de historias sobre el origen de la aldea, la definición de leyes internas y la ilustración de mapas territoriales, desarrollando estructuras narrativas más elaboradas con uso de conectores y descripciones más detalladas. Desde la perspectiva de Bombini (2001), esta construcción colectiva de sentido permitió que los estudiantes comprendieran conceptos de interdependencia social y negociación, donde cada aldea debía presentar su historia y responder preguntas sobre protección, geografía y relaciones comerciales con vecinos.

Las historias de aldeas demostraban coherencia narrativa compleja, integrando múltiples elementos como geografía, clima, leyes y roles interdependientes. La timidez inicial disminuyó considerablemente, y la mayoría de los estudiantes participaba sin necesidad de presión externa. Esta transformación evidenció que la mediación sobre temas éticos permitió que la lectura se convirtiera en instrumento reflexivo sobre la propia convivencia, fortaleciendo las competencias socioemocionales (Giordano, 2000) y consolidando así el proyecto como estrategia pedagógica integral que articulaba el desarrollo narrativo con el crecimiento personal y social de los estudiantes.

Además, se observaron cambios en la actitud de los estudiantes frente a la lectura autónoma, pues estudiantes que anteriormente mostraban apatía comenzaron a buscar libros en la biblioteca con intención genuina y la participación en círculos de lectura fue voluntaria y sostenida.

Fase 4: Síntesis, Autonomía Lectora y Construcción Colectiva del Reino

La cuarta fase del proyecto (sesiones 30-42, septiembre-noviembre de 2013) representó la síntesis y consolidación de todo el proceso de aprendizaje, transformando las creaciones individuales y colaborativas en un producto tangible que evidenciaba el impacto de la mediación literaria. Durante las primeras sesiones, se fortaleció la autonomía lectora mediante lecturas libres y visitas a la biblioteca escolar, donde los estudiantes exploraban estantes y compartían recomendaciones voluntarias.

Paralelamente, se trabajó en la definición de roles finales del reino a través de procesos democráticos —particularmente la elección del Rey mediante votación secreta—, actividades que modelaban tanto la participación ciudadana como la reflexión sobre cualidades de liderazgo. Estas experiencias permitieron que, conforme a lo planteado por Cerrillo (2002) y Tejerina Lobo (2005), la mediación literaria sostenida generara

lectores autónomos que buscaban libros por placer, evidenciando una transformación profunda en las actitudes iniciales de los estudiantes hacia la lectura.

La escritura colectiva del cuento final *Monstrolandia* constituyó la parte más importante de esta fase. A partir de la pregunta generadora "¿Cuál es la gran aventura que une a todas las aldeas?", los estudiantes integraron sus historias individuales de aldeas en una narrativa mayor con estructura compleja: inicio coherente sobre la llegada de los monstruos a la isla, nudo que presentaba conflictos centrales del reino, y desenlace que resolvía estas tensiones de manera lógica. Este proceso de síntesis narrativa consolidó la función imaginativa (Cassany, 2006), exigiendo que los estudiantes articularan múltiples perspectivas, personajes y tramas en una coherencia narrativa más compleja. La apropiación de nuevas formas narrativas (Colomer, 2005) se manifestó en la capacidad de estructurar el cuento con partes diferenciadas, mejor uso de conectores y adopción de estructuras vistas en la literatura clásica adaptadas a su propio contexto imaginario, todo validado a través de lecturas de avances y retroalimentación colectiva.

La materialización del reino en una maqueta tridimensional marcó el cierre del proyecto y evidenció la coherencia entre la imaginación narrativa y su expresión física. Los estudiantes coordinaron grupos para ubicar aldeas, castillo real y territorios geográficos en papel Kraft, incorporando los monstruos 3D previamente contruidos. Durante esta construcción, cada grupo defendía su territorio basándose en lo que habían escrito, demostrando una profunda integración entre el pensamiento narrativo y la acción colaborativa. Los diarios de campo registraron entusiasmo generalizado y desarrollo notable de habilidades para trabajar en grupo, evidenciando que la mediación literaria había generado beneficios que trascendían la escritura.

La transformación de actitudes fue el logro más significativo de esta fase. Estudiantes que al inicio del proyecto mostraban pereza a la hora de escribir ahora expresaban gusto genuino y necesidad de desarrollar historias de mayor longitud, valorando sus propias ideas y las de sus compañeros. La reflexión final sobre lo aprendido reveló que los estudiantes habían asimilado la lectura y la escritura como herramientas para contar historias propias, no como tareas de solo transcripción. Más allá del desarrollo narrativo, la construcción democrática del liderazgo y la colaboración sostenida en la maqueta evidenciaron que la mediación literaria había impactado en competencias ciudadanas y socioemocionales —respeto por opiniones ajenas, colaboración, liderazgo democrático—, alineándose directamente con la filosofía institucional de "comunicación, tecnología y calidad de vida" y "forjadores de paz".

4.3 Condiciones Contextuales de Implementación: Adaptaciones Realizadas

Durante la implementación del proyecto fue necesario realizar algunas adaptaciones que respondieron a las necesidades y características que aparecieron en el contexto, las cuales se exponen a continuación:

1) Espacios físicos limitados: El aula donde se desarrollaban las clases no era suficientemente amplia para que los 34 estudiantes pudieran estar sentados en el piso. En la Sesión 1, durante la lectura de *Donde viven los monstruos* en la cancha de microfútbol, algunos estudiantes perdieron concentración por incomodidad. En este sentido lo que se intentó fue la diversificación de los espacios (cancha para lecturas iniciales, sala de audiovisuales para películas, biblioteca para lectura libre). También, se permitió movimiento y reorganización de puestos según la actividad. Lo anterior renovó el interés y permitió que los estudiantes encontraran espacios más cómodos.

2) Timidez inicial para leer en voz alta: En las primeras sesiones, la mayoría de los estudiantes leía con tono muy bajo, sin entonación, y algunos se negaban a presentar

trabajos ante el grupo. Respecto a esta situación en lugar de "presionar" a estudiantes tímidos, se ofreció alternativas como: a) realizar la lectura en voz alta de los textos estudiantiles, permitiendo que todos escucharan con buena entonación; b) se crearon espacios de presentación en pequeños grupos en lugar de ante todo el grupo; c) se valoró explícitamente la participación escrita como forma legítima de expresión. Lo anterior derivó en que más estudiantes generaran confianza de manera gradual.

3) Pereza inicial por el desarrollo de textos escritos: En la Sesión 8, cuando se asignó escritura libre, los estudiantes se mostraron "incómodos" y escribían historias muy cortas. Frente a esto, se reconoció que la "pereza" no era apatía sino desconexión del interés, pues cuando se conectó la escritura con elementos que motivaban (monstruos, fantasía, creación lúdica), los estudiantes escribieron de manera mucho más extensa. Además, se alternaron ejercicios de escritura con actividades de creación manual (3D, dibujos, maqueta), lo que permitió que estudiantes con diferentes fortalezas pudieran contribuir significativamente.

4) Participación desigual en discusiones: A lo largo del proyecto, casi siempre participaban los mismos estudiantes, algunos permanecían callados incluso cuando se les pedía participación. A este respecto, se implementaron estrategias para ampliar la participación como preguntas al azar en lugar de solo "quien levanta la mano", círculos de lectura en pequeños grupos donde la participación era más segura, escritura colaborativa donde cada grupo contribuía en una sección y valoración explícita de diferentes formas de participación (oral, escrita, gestual, manual). Ya en la sesión 25 se nota que participaban más estudiantes, no solo los mismos de siempre. Esta adaptación fue crucial para garantizar la participación de estudiantes que por su personalidad eran menos extrovertidos.

5) Selección de textos según receptividad: En la Sesión 11, la lectura de fragmentos de Bestiario (Lovecraft) no fue tan bien recibida debido a que los estudiantes no entendieron los fragmentos descontextualizados y se mostraron un poco de desinterés, lo que llevó a reflexionar sobre la costumbre de los estudiantes de leer historias completas con un hilo conductor, razón por la cual en sesiones posteriores, se priorizaron textos completos menos extensos pero completos. La Sesión 16 con Ogros (Pikouch) fue más exitosa porque era una historia completa con estructura clara.

6) Incorporación de actividades lúdicas y manuales: En un principio, mientras que la escritura generaba pereza en algunos casos, actividades como construcción de monstruos 3D (Sesión 15) generaban un gran entusiasmo; Los estudiantes preguntaban constantemente "¿puedo hacerlo más grande?", "¿puedo usar más colores?" razón por la cual se amplió la presencia de actividades manuales y lúdicas. La construcción de la maqueta (Sesiones 41-42) se convirtió en el cierre del proyecto. Esta adaptación validó que la expresión creativa no es solo fuera textual sino multimodal, confirmando que las actividades lúdicas y manuales contribuyen a la motivación de la escritura.

7) Flexibilidad en cronograma por vacaciones escolares: En cuanto al receso de vacaciones registrado en los diarios de campo entre las sesiones 18 (junio) y 19 (julio), en lugar de perder continuidad, la sesión 19 comenzó con una charla sobre lo realizado antes de vacaciones. Los estudiantes recordaban perfectamente los nombres y poderes de sus monstruos, lo que demostró que el aprendizaje basado en el gozo genera un mayor impacto. En este punto se asignó una actividad creativa (dibujar qué hizo el monstruo en vacaciones), lo que reconectó a los estudiantes con el proyecto sin presión académica.

4.4 Artefactos Centrales de la Propuesta

A continuación, se realiza una muestra de los diferentes artefactos que se utilizaron para la realización de la propuesta.

4.4.1 Unidad Didáctica

La unidad didáctica que se llevó a cabo tenía como título: **Un mundo de monstruos: de la animación a la lectura a la escritura creativa**, tuvo una duración de 42 sesiones durante un año escolar (2013) y estuvo dirigida a 34 estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla entre los 7 y los 9 años.

La pregunta central que esta unidad pretendía responder fue: ¿Cómo los talleres de mediación literaria del género infantil promueven la escritura creativa en estudiantes del curso 302? y se planteó como objetivo general promover la escritura creativa en los estudiantes del curso 302 mediante talleres de mediación literaria basados en el género infantil y se desarrolló a partir del hilo conductor narrativo: El viaje de los monstruos, desde su creación individual hasta la construcción de un reino imaginario compartido.

A continuación, se detallan las competencias a desarrollar:

- Función imaginativa (generación de ideas originales, creación de mundos coherentes).
- Apropiación de nuevas formas narrativas (identificación y adaptación de estructuras literarias).
- Competencia comunicativa (fluidez, coherencia, capacidad expresiva oral y escrita).
- Competencias socioemocionales (confianza, empatía, resolución de conflictos).
- Autonomía lectora (búsqueda voluntaria de libros, lectura por placer).

Se realizó una evaluación de manera continua mediante observación participante, análisis de producciones escritas, y reflexiones sobre las actividades

realizadas, utilizando triangulación de datos para validar cambios en actitudes, habilidades y competencias.

4.4.2 Matriz de Sesiones por Fase

La tabla a continuación muestra a detalle el desarrollo de la propuesta a partir de las diferentes fases de la investigación:

Fase	Sesiones	Texto Central	Concepto	Actividad Principal	Producto
1	1-2	Donde viven los monstruos	Introducción a literatura infantil	Lectura en voz alta del cuento, predicciones sobre lo que pasará y dibujo del monstruo.	Monstruos dibujados
1	3	Conjuros y sortilegios	Rima y juegos de palabras	Lectura expresiva de las rimas y creación de conjuros para hechizar otros monstruos.	Textos con rimas
1	4-6	El Gran Monstruo Espantoso	Descripción de personajes	Lectura del cuento y análisis de características físicas/psicológicas de algunos personajes de Monster Inc.	Descripciones escritas
1	7-10	El Zoo Absoluto	Nombres creativos y características	Lectura del texto, generación de ideas para nombres creativos de los monstruos y asignación de características físicas y psicológicas.	Monstruos 3D iniciados
2	11-13	Bestiario	Narrativas contextualizadas	Lectura del texto, escritura de los orígenes de los monstruos y revisión colaborativa.	Historias personales (Parte 1)
2	14-16	Ogros	Características inusuales y humor	Lectura del texto, comparación de características de los ogros con los monstruos 3D y ejercicio de múltiples finales.	Monstruos 3D completados

Fase	Sesiones	Texto Central	Concepto	Actividad Principal	Producto
3	17-21	Cuentos clásicos (Andersen)	Temas éticos y sensibilidad	Lectura de La Princesa del Guisante y El Traje Nuevo del Emperador, reflexión sobre valores y avance de la escritura de las historias personales.	Reflexiones sobre valores
3	22-24	(Formación de aldeas)	Roles interdependientes	Lluvia de ideas sobre oficios que debían tener los monstruos en el reino, agrupación en aldeas por afinidades o poderes y definición de leyes y normas en las aldeas.	Historias de aldeas
3	25-29	Los Niños No Quieren la Guerra	Resolución de conflictos	Lectura del texto, análisis para la resolución de conflictos, escritura colaborativa del origen de aldeas e ilustración de mapas de las aldeas.	Mapas de aldeas y leyes
4	30-33	Lectura libre (selección curada)	Autonomía lectora	Lectura silenciosa por parte de los estudiantes. recomendaciones voluntarias y visita a la biblioteca escolar.	Recomendaciones voluntarias
4	34-40	(Síntesis narrativa colectiva)	Narrativa colectiva compleja	Lluvia de ideas sobre el conflicto central de la historia general, escritura grupal de Monstrolandia y retroalimentación colectiva.	Cuento Monstrolandia
4	41-42	(Materialización del reino)	Integración de aprendizajes	Diseño de plano del reino, construcción de maqueta, ubicación de aldeas y monstruos 3D y reflexión final.	Maqueta del reino + Reflexión final

4.4.3 Modelo de planeación de sesión (Sesión 4: “El gran monstruo espantoso”)

Otro de los artefactos utilizados fue la planeación de sesión donde se especifica

el objetivo de la sesión, la duración, los recursos necesarios y la secuencia de

actividades a desarrollar. A continuación, se comparte un modelo de la planeación de la sesión # 4.

Objetivo de la sesión: Introducir el concepto de descripción; mejorar capacidad de análisis de personajes; conectar lectura con creación visual.

Duración: 60 minutos.

Recursos: Libro El Gran Monstruo Espantoso (Docherty), cuadernos, lápices, colores, tablero.

Secuencia:

Momento 1: Activación (5 min)

Para empezar, se les realiza a los estudiantes la siguiente pregunta: "¿Cómo se imaginan ustedes que es el Gran Monstruo Espantoso?" y se les pide que escriban en su cuaderno una descripción breve de lo que se imaginan.

Momento 2: Lectura mediada (15 min).

Se realiza la lectura en voz alta del cuento mientras se muestran las imágenes, teniendo en cuenta la realización de pausas para predicciones: "¿Qué creen que pasará?", "¿Por qué creen que el monstruo actúa así?" y haciendo énfasis en las ilustraciones: "¿Qué ven en la cara del monstruo?"

Momento 3: Análisis y conceptualización (20 min)

Una vez finalizada la lectura se realiza una discusión a partir de preguntas como: "¿Qué pasó con el monstruo al final?" "¿Hubo cambio?" "¿Qué aprendió?" centrándose en la pregunta: "¿Cómo era el monstruo?" se recibirán las respuestas de forma oral y se anotaron en el tablero en dos columnas:

- **Características físicas:** grande, espantoso, dientes enormes, color (del libro).
- Características psicológicas: solitario, asustado, capaz de amistad, sensible.

Finalmente se realiza el proceso de conceptualización diciendo de forma explícita que: "Lo que acabamos de hacer se llama DESCRIPCIÓN. Describir es decir cómo es algo o alguien, sus características físicas y también cómo se siente, qué piensa, qué emociones tiene."

Momento 4: Aplicación creativa (15 min)

Para terminar la clase, se les asigna de tarea a los estudiantes la siguiente actividad: dibujar un personaje de la película Monsters Inc. y describan cómo es (características físicas y psicológicas)" dando instrucciones claras como: "Pueden dibujar a Mike, Sulley, Boo, Celia, o cualquier personaje. Luego escriben debajo cómo es ese personaje."

Momento 5: Cierre (5 min)

Para cerrar la sesión, se hace un recordatorio sobre el concept visto en la clase: "La descripción nos ayuda a entender mejor a los personajes. Mañana vemos la película y seleccionan su personaje favorito".

4.4.4 Rúbrica de Evaluación de Escritura Creativa (Usada para análisis en Capítulo 5)

Par el análisis de los procesos de escritura que se realiza en el capítulo 5, se tuvo en cuenta la siguiente rúbrica, que propone los diferentes criterios a analizar y su respectiva evolución.

Criterio	Inicial (Febrero)	En Desarrollo (Mayo)	Desarrollado (Septiembre)	Consolidado (Noviembre)
Función Imaginativa	Historias muy cortas; referencias solo a TV; poca originalidad	Textos más extensos; algunos elementos fantásticos; comienza a mezclar realidad con imaginación	Elementos fantásticos originales; mundos coherentes; múltiples ideas novedosas	Narrativas complejas; creación de universos con geografía, leyes, roles interdependientes
Coherencia Narrativa	Falta de conexión entre ideas; saltos abruptos	Algunas conexiones lógicas; principio y final identificables	Estructura clara (inicio-nudo-desenlace); uso de conectores básicos	Estructura compleja; uso sofisticado de conectores; múltiples tramas integradas
Apropiación de Formas Narrativas	Copia de ejemplos del docente	Adaptación de ejemplos; algunos intentos de variación	Identifica y nombra formas narrativas; las adapta intencionalmente	Transfiere estructuras de literatura clásica a contextos propios; crea formas narrativas nuevas
Fluidez Expresiva	Escritura muy lenta; períodos largos sin producción	Velocidad aumenta; mayor disposición a escribir	Escribe sin presión; fluidez sostenida	Expresa "deseo de contar historias propias"; escribe extensamente con entusiasmo
Originalidad	Bajo; principalmente reproducción	Incrementa; algunos giros inesperados	Moderada a alta; sorpresas narrativas frecuentes	Alta; propuestas creativas consistentes; humor, giros narrativos sofisticados

4.4.5 Protocolo de Retroalimentación Entre Pares (Implementado desde Sesión 14)

Otro de los artefactos utilizados para el posterior análisis de los datos es el de retroalimentación entre pares, cuyo objetivo era fortalecer la capacidad de análisis, crear comunidad de escritores y mejorar la confianza mutua. Para esto se realiza el siguiente

procedimiento: Primero, se realiza un intercambio de cuadernos durante aproximadamente 5 minutos, cada estudiante recibe el cuaderno de un compañero; luego, se realiza una lectura silenciosa de lo escrito por el compañero durante otros cinco minutos; a continuación, durante tres minutos los estudiantes deben identificar las fortalezas escribiendo en una nota : "Lo que me gustó de tu historia es..." o "Una idea creativa que veo es..."; seguidamente, en los siguientes dos minutos se realiza una sugerencia de forma respetuosa: "Una idea para mejorar podría ser..."; después, se hace la devolución de los cuadernos; y finalmente, se realiza una reflexión colectiva durante cinco minutos donde algunos estudiantes comparten la retroalimentación recibida por sus compañeros.

4.4.6 Listado de Literatura Infantil Utilizada

Durante las diferentes sesiones se trabajaron distintos textos de literatura infantil, los cuales se referencian en la tabla que aparece a continuación:

Texto	Autor	Tipo	Fase	Concepto Trabajado	Razón de Selección
<i>Donde viven los monstruos</i>	Maurice Sendak	Álbum ilustrado	1	Introducción a fantasía; emociones	Imágenes cautivadoras; estructura clara; conexión emocional
<i>Conjuros y sortilegios</i>	Irene Vasco	Poesía/Rimas	1	Rima; juegos de palabras	Musicalidad; humor; accesible para grado 3
<i>El Gran Monstruo Espantoso</i>	Thomas Docherty	Cuento ilustrado	1	Descripción; cambio de personaje	Enseña que apariencia ≠ esencia; ilustraciones claras
<i>Monsters Inc.</i>	(Película)	Audiovisual	1-2	Análisis de personajes; roles	Familiar para estudiantes; estructura narrativa clara

Texto	Autor	Tipo	Fase	Concepto Trabajado	Razón de Selección
<i>El Zoo Absoluto</i>	Edward Gorey	Poesía narrativa	1	Nombres creativos; características de animales	Estimula imaginación de nombres; humor sofisticado
<i>Bestiario</i>	H.P. Lovecraft	Narrativa breve	2	Contextualización de bestias	Introduce idea de que bestias tienen historias
<i>Ogros</i>	Natalia Pikouch	Cuento ilustrado	2	Características inusuales; humor	Muestra que los "monstruos" pueden ser inofensivos
<i>Hotel Transilvania</i>	(Película)	Audiovisual	2	Convivencia entre diferentes; tolerancia	Monstruos conviviendo; relaciones complejas
<i>El origen de los guardianes</i>	(Película)	Audiovisual	3	Orden social; roles de liderazgo	Guardianes con responsabilidades sociales
<i>La Princesa del Guisante</i>	Hans Christian Andersen	Cuento clásico	3	Sensibilidad; sutileza	Literatura clásica; estructura narrativa estable
<i>El Traje Nuevo del Emperador</i>	Hans Christian Andersen	Cuento clásico	3	Vanidad; honestidad; poder	Reflexión sobre valores; humor social
<i>Los Niños No Quieren la Guerra</i>	Eric Battut	Cuento ilustrado	3	Resolución de conflictos; paz	Tema relevante para convivencia escolar
<i>Una Fiesta Medieval</i>	Aliki Brandenburg	No ficción ilustrada	3	Estructura social; roles interdependientes	Introduce conceptos de jerarquía y especialización

Texto	Autor	Tipo	Fase	Concepto Trabajado	Razón de Selección
(Selección variada)	Diversos	Múltiples géneros	4	Autonomía lectora	Diversidad de estilos; permite elección personal

Esta propuesta pedagógica desarrolló los componentes teóricos del Capítulo 2 en cuatro fases coherentes, progresivas y flexibles. La mediación literaria funcionó no solo como un método aplicado mecánicamente, sino como una práctica reflexiva que se adaptó continuamente según las necesidades y características de la población. La selección cuidadosa de literatura infantil de calidad, la creación de ambientes seguros para la expresión creativa, la valoración de múltiples formas de participación, y la articulación entre lectura, escritura, análisis y creación manual permitieron que los estudiantes cambiaran su relación con la lectura y la escritura.

Las cuatro fases (Aproximación, Desarrollo, Comunidades, Síntesis) no fueron compartimentos aislados sino momentos de un proceso continuo donde cada aprendizaje se apoyaba sobre el anterior. La progresión fue visible no solo en la complejidad de las producciones escritas, sino en cambios de actitud: de la timidez inicial a la confianza expresiva, de la "pereza por escribir" al "deseo de contar historias propias", de la lectura como obligación al reconocimiento de la lectura como placer y herramienta para pensar. Por su parte, los artefactos presentados (unidad didáctica, matriz de sesiones, guiones, rúbrica, protocolos, invitación a padres, listado de textos) son evidencia tangible de cómo se tradujo la teoría en práctica pedagógica coherente, rigurosa e innovadora. En el Capítulo 5, estos artefactos y las acciones descritas en este capítulo se analizan en profundidad para evaluar su impacto real en el desarrollo de la escritura creativa.

5. Análisis de datos

Este capítulo presenta el análisis de datos recolectados durante las 42 sesiones de implementación, identificando cambios en la función imaginativa y la apropiación de nuevas formas narrativas. A diferencia de análisis cuantitativos que buscan generalización, este análisis cualitativo se enfoca en comprender cómo los estudiantes del grado 302 experimentaron la mediación literaria y cómo sus procesos de escritura creativa evolucionaron a lo largo del proyecto. Los hallazgos se presentan de manera progresiva, mostrando la evolución desde el diagnóstico inicial hasta la consolidación final, permitiendo visualizar cómo la mediación literaria operó como mecanismo de transformación en el contexto específico de la I.E.D. Tomás Carrasquilla.

5.1 Proceso de Análisis

El proceso de análisis enfrentó desde el inicio limitaciones significativas que marcaron tanto la recolección como la interpretación de datos. Durante la implementación del proyecto (febrero-noviembre de 2013), se recolectaron datos mediante diarios de campo, producciones escritas de los 34 estudiantes y materiales visuales; sin embargo, problemas personales, desacuerdos con la orientación tutorial respecto a la dirección del trabajo, tiempos insuficientes para la sistematización escrita y falta de claridad conceptual sobre los objetivos del análisis impidieron una documentación exhaustiva y coherente en el momento. Trece años después, al retomar el análisis, estas limitaciones se agravaron: solo se contaba con algunos borradores de diarios de campo, evidencias parciales de historias individuales, textos grupales de algunas aldeas y el cuento colectivo, pero no con la totalidad de ejercicios de escritura creativa realizados. Asimismo, la documentación visual era escasa —apenas un par de fotografías de los monstruos en 3D y de la maqueta del reino—, lo que restringió la posibilidad de un análisis multimodal completo. Estas dificultades obligaron a priorizar los datos disponibles y a reconocer los límites de la interpretación.

La organización de los datos, a partir de la evidencia recuperada, se estructuró en torno a ejes temáticos y temporales específicos. Se categorizaron según momentos clave del proyecto: sesiones 1-10 (diagnóstico inicial), sesiones 11-22 (desarrollo de narrativas complejas), sesiones 23-35 (construcción de estructuras sociales), y sesiones 36-42 (síntesis final). Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre producciones iniciales y finales, contrastando no solo la calidad textual sino también los cambios de actitud registrados en los diarios de campo. Finalmente, se aplicó triangulación de datos para cada aspecto analizado, integrando fragmentos de historias, registros observacionales y conexiones con referentes teóricos, lo que permitió construir interpretaciones fundamentadas sobre cómo la mediación literaria impactó en el desarrollo de la función imaginativa y la apropiación de nuevas formas narrativas en los estudiantes.

Procedimientos, datos e instrumentos aplicados

Los instrumentos de recolección fueron los siguientes: diarios de campo realizados después de cada sesión (42 registros) que permitieron documentar observaciones sobre comportamientos, dinámicas grupales, cambios de actitud y reflexiones sobre la efectividad de las actividades; producciones escritas de los estudiantes recolectadas a lo largo de las 42 sesiones (aproximadamente 78 textos de los cuales se recuperaron alrededor de 50 para análisis); encuesta de hábitos lectores aplicada en la Sesión 2 con el objetivo de diagnosticar gustos e intereses iniciales; prueba diagnóstica de escritura aplicada en la Sesión 3 para evaluar nivel inicial; matrices de desempeños elaboradas en sesiones clave (1, 8, 14, 22, 30, 40) para seguimiento de indicadores específicos; notas reflexivas después de sesiones críticas (10, 16, 29, 35) donde se registraban análisis más profundos sobre cambios emergentes;

y fotografías de la maqueta final (Sesiones 41-42) como evidencia tangible de integración de aprendizajes.

Salvedades y modificaciones realizadas:

Durante el proceso de análisis fue necesario hacer algunas aclaraciones sobre las limitaciones metodológicas. En primer lugar, se priorizó análisis cualitativo sobre cuantitativo, dado el enfoque de investigación-acción que caracteriza este estudio. En segundo lugar, una sesión prevista en la Semana Santa (entre Sesión 18 y 19) fue suspendida por vacaciones escolares; la Sesión 19 fue conversatorio de retorno, no una actividad nueva, lo que afectó levemente la continuidad pero permitió que los estudiantes reconectaran con el proyecto sin presión. En tercer lugar, se ampliaron las sesiones de construcción de maqueta (Sesiones 41-42) más allá de lo inicialmente planeado debido al entusiasmo de los estudiantes y la complejidad del proceso. Finalmente, dos o tres estudiantes no completaron todas las tareas por ausentismo o situaciones familiares; estos casos se analizaron considerando sus contextos particulares sin excluirlos del análisis general.

5.2 Función Imaginativa

En la última evaluación realizada en las sesiones finales (40 – 42), la función imaginativa se evidenció en la capacidad de los estudiantes de crear el cuento colectivo *Monstrolandia*, que integró 34 monstruos con historias individuales, 5-6 aldeas con geografías y leyes propias, y un conflicto central resuelto coherentemente. Los estudiantes produjeron un texto con estructura narrativa clara (inicio, nudo, desenlace), múltiples personajes con diferentes roles y giros narrativos originales. A continuación, se puede encontrar una evidencia textual en el fragmento del cuento colectivo *Monstrolandia*:

“En una isla muy lejana, donde nunca nadie había estado jamás, en peso a crearse un mundo fantástico, donde seres monstruosos organizaron un reino en el cual la bondad y la maldad de muchas historias se encontraban. Se encontraron una cantidad de monstruos. Se acumularon para organizarse en aldeas. La mayoría de estos seres eran solitarios y no tenían hogar, lo habían perdido todo, sus familias, sus casas por culpa de los humanos. Por eso, los monstruos se querían vengar. Buscaron un lugar para estar tranquilos, seguros y a salvo.”

Este fragmento evidencia generación de contexto imaginativo coherente (isla lejana, mundo fantástico), complejidad temática que iba más allá de la aventura superficial para incluir reflexión sobre soledad, pérdida y búsqueda de refugio y establecimiento claro de motivaciones que explicaban el comportamiento de los personajes. En el nudo del relato, los estudiantes introdujeron un conflicto central no predeterminado: algunos monstruos comenzaban a "enloquecer" sin razón aparente. La resolución fue particularmente sofisticada: un hechicero inventaba una pócima para "volverlos buenos", pero esto requería que otros monstruos (específicamente "los monstruos mentales") ayudaran a defender al hechicero. Esta estructura narrativa evidencia pensamiento sistémico donde múltiples roles eran necesarios para resolver la crisis.

Según el registro del diario de campo de la Sesión 40, se anotó: "Produjeron textos con una estructura narrativa compleja (inicio, nudo, desenlace). Se evidenció una alta función imaginativa y capacidad expresiva. Los estudiantes integraron sus historias individuales manteniendo coherencia con la narrativa mayor". Lo más significativo fue observar que cuando los estudiantes presentaban sus aldeas ante el grupo, defendían sus decisiones narrativas con argumentos: "Pusimos que el monstruo de fuego podía lanzar pócimas porque en el Bestiario vimos que los seres tienen poderes especiales". Esto

indicaba que no solo estaban siendo creativos, sino que estaban siendo creativos de manera fundamentada, conectando sus invenciones con lo que habían aprendido de la literatura.

El cambio en la función imaginativa fue progresivo pero desigual entre estudiantes. En el diagnóstico inicial (Sesiones 1-3), casi todos reprodujeron personajes conocidos de televisión (Drácula, Hombre Lobo, La Llorona). El diario de la Sesión 1 registra: "Casi todos los chicos, a excepción de dos o tres, tomaron personajes de la televisión o de las leyendas y mitos más populares... hay que tratar de alimentarles la creatividad". Cuando se asignó escribir características del monstruo inventado en la Sesión 3, la mayoría proporcionó respuestas genéricas: "Vive en el bosque", "Come gente", "Puede lanzar fuego". En la Sesión 8, el primer ejercicio de escritura libre reveló lo que más tarde se identificaría como "pereza por escribir": los estudiantes producían historias de apenas 3 a 5 líneas sin desarrollo imaginativo real. Una reflexión de esa sesión expresa: "Por lo que pude notar a los estudiantes el ejercicio de la escritura les genera mucha incomodidad... hay una gran pereza por esta actividad." Las historias carecían de elementos fantásticos originales; la mayoría describía situaciones realistas desconectadas de la propuesta del proyecto.

Sin embargo, ya en la Sesión 14 se observó una mejora significativa. Cuando los estudiantes revisaban sus historias personales de monstruos, el diario registra: "Se observó una mejora en la fluidez de quienes antes escribían historias muy cortas por pereza. Las historias comenzaban a incluir elementos fantásticos originales: un monstruo que podía lanzar fuego por los ojos, otro que se camuflaba en cualquier parte." Los textos eran más extensos (entre 10 y 20 líneas) e incluían detalles específicos que evidenciaban pensamiento imaginativo. Este cambio se consolidó en la Sesión 17 con el ejercicio de múltiples finales. Una nota reflexiva expresa: "Me sentí

gratamente sorprendido por la evolución de su escritura. Ya no se limitan a copiar mi ejemplo, sino que se atreven a proponer giros narrativos propios". En la Sesión 22, se registró: "Produjeron relatos más extensos que en ejercicios anteriores. Aparecieron elementos fantásticos originales y menos referencias a programas de televisión comerciales, lo cual indica un desarrollo de su función imaginativa". Para la Sesión 40, durante la escritura colaborativa de Monstrolandia, los estudiantes integraban sofisticadamente múltiples narrativas, cada grupo contribuía con su aldea manteniendo coherencia con la narrativa mayor, presentando inicio que establecía contexto, motivaciones claras, conflicto central, resolución con múltiples roles, y desenlace que afirmaba valores de paz.

No obstante, este avance no fue uniforme ni lineal. Mientras algunos estudiantes desarrollaron rápidamente originalidad narrativa, otros permanecieron más tiempo dependiendo de modelos del docente o de referencias televisivas. Un aspecto a mejorar fue que la "pereza por escribir" no desapareció completamente en todos los casos, sino que se transformó cuando la escritura se conectaba con intereses personales. Algunos estudiantes seguían mostrando resistencia inicial a ejercicios de escritura libre desconectados del proyecto de monstruos. Esto sugiere que la función imaginativa se desarrolló principalmente en el contexto específico del proyecto, pero no necesariamente se transfirió a otros tipos de ejercicios de escritura desconectados de la propuesta lúdica. La progresión fue clara: reproducción de arquetipos (Sesiones 1-3) → primeras ideas originales con textos aún cortos (Sesiones 8-14) → giros narrativos propios con menos dependencia del docente (Sesiones 17-22) → narrativas complejas con integración de múltiples perspectivas (Sesiones 36-42). Sin embargo, esta trayectoria requeriría estrategias diferenciadas en futuras implementaciones para estudiantes que avanzan más lentamente en el desarrollo de la originalidad narrativa.

5.3 Apropiación de Nuevas Formas Narrativas

En las sesiones finales, la apropiación de nuevas formas narrativas se evidenció en la capacidad de los estudiantes de identificar, nombrar y transferir estructuras narrativas observadas en la literatura infantil a sus propias creaciones. El cuento colectivo *Monstrolandia* presentaba estructura elaborada donde se diferenciaban claramente las partes. La introducción establecía contexto e intenciones: "En una isla muy lejana... los monstruos se querían vengar. Buscaron un lugar para estar tranquilos, seguros y a salvo." El nudo presentaba conflicto: "Pero un día algo pasaba con los monstruos... Y por cada aldea un monstruo se estaba enloqueciendo..." El desenlace resolvía manteniendo coherencia: "El hechicero inventó una pócima que volvía a probar buenos."

Esta estructura evidenciaba diferenciación clara de partes, uso intencional de conectores ("Por eso", "Pero un día", "Y entonces") que mostraban relaciones causales, y coherencia donde cada acción tenía motivación. El registro del diario de la Sesión 40 expresa: "Produjeron textos con una estructura narrativa compleja (inicio, nudo, desenlace). Se evidenció una alta función imaginativa y capacidad expresiva".

La apropiación de nuevas formas narrativas mostró evolución clara pero con limitaciones importantes en la transferencia de estructuras a contextos nuevos. En el diagnóstico inicial (Sesiones 1-4), los estudiantes demostraban conocimiento teórico básico de las partes del cuento: "Los estudiantes mostraron tener claras las partes de un texto narrativo y fueron capaces de identificar estas partes en la película vista en la sesión anterior." Sin embargo, cuando se les pedía aplicar estas partes en escritura propia, la aplicación era mecánica y rígida. En la Sesión 8, los textos mostraban estructura poco diferenciada: "Había una vez un niño que iba al parque. Jugaba con sus amigos. Vio un perro. El perro era grande. Después volvió a casa y comió." Este texto

posee una estructura reconocible (había una vez... después...) pero sin diferenciación clara de partes narrativas, sin conectores más elaborados, sin desarrollo de conflicto o resolución genuina. Era una simple secuencia de eventos más que una narrativa con propósito.

La evolución se hizo evidente a partir de la Sesión 14. Cuando se revisaban historias personales, se anotó: "Se observó una mejora en la producción escrita; los relatos fueron más largos que los del diagnóstico inicial. Los niños incorporaron elementos de sus dibujos previos, demostrando coherencia entre la imagen y el texto." Las historias comenzaban a mostrar partes más diferenciadas, aunque aún sin la sofisticación posterior. En la Sesión 17, con el ejercicio de múltiples finales al mismo inicio ("Un monstruo se escapó del reino porque..."), los estudiantes demostraban capacidad de variar estructura narrativa: algunos terminaban con resolución rápida, otros con giro inesperado, otros con reflexión final. Esta variación evidenciaba comprensión de que las "partes" no eran moldes rígidos sino que podían estructurarse según la intención comunicativa. En la Sesión 22, durante el análisis de *Monsters, Inc.*, los estudiantes identificaban partes narrativas con mayor precisión: "Los estudiantes fueron muy participativos a la hora de responder las preguntas realizadas. Lograron realizar un análisis interesante de la película y pusieron de manifiesto una lectura mucho más allá de la literal." Ya en la Sesión 36, cuando se socializaban historias de aldeas, los estudiantes defendían sus narrativas con argumentos sobre estructura: "Se generó un ambiente de respeto y escucha activa. Los niños se mostraron orgullosos de sus leyes y geografía imaginaria, demostrando apropiación de nuevas formas narrativas."

No obstante, el aspecto a mejorar fue que esta apropiación permaneció principalmente vinculada al contexto del proyecto. Aunque los estudiantes aprendieron a estructurar narrativas sobre sus monstruos y aldeas, no queda clara evidencia de que

esta comprensión de estructuras narrativas se haya transferido a ejercicios de escritura desconectados del proyecto. La apropiación fue profunda dentro del contexto específico (historias de aldeas, cuento colectivo *Monstrolandia*) pero potencialmente limitada en su transferencia. Esto sugiere que la mediación literaria fue efectiva para desarrollar formas narrativas en un contexto motivante y significativo, pero que futuras intervenciones necesitarían trabajo explícito de transferencia para asegurar que los estudiantes apliquen estas estructuras a otros tipos de escritura. La progresión fue: identificación teórica de partes (Sesiones 1-4) → aplicación mecánica de estructura (Sesiones 8-14) → variación intencional de estructuras (Sesiones 17-22) → integración de múltiples estructuras en narrativa mayor (Sesiones 36-42). Sin embargo, sin datos sobre escritura posterior al proyecto, no es posible afirmar con certeza que esta apropiación se haya consolidado como herramienta transferible a largo plazo.

En resumen, el análisis de datos mediante triangulación reveló que la mediación literaria operó como mecanismo efectivo de transformación en dos dimensiones clave: por un lado, la función comunicativa evolucionó de reproducción de arquetipos televisivos a generación de ideas originales, creación de personajes complejos, y construcción de mundos imaginarios coherentes. Esta evolución fue gradual, progresiva, y sostenida a lo largo de las 42 sesiones. Y por otro lado, la apropiación de nuevas formas narrativas evolucionó de identificación teórica de partes narrativas a la aplicación mecánica, variación intencional, y transferencia a nuevos contextos. Los estudiantes aprendieron a ver las estructuras narrativas como herramientas flexibles, no como moldes rígidos. Ambos desempeños se consolidaron mediante la exposición constante a literatura infantil de calidad, ambientes seguros para experimentación, multiplicación de modalidades expresivas, reconocimiento explícito de originalidad y propósito narrativo sostenido más allá de lo netamente académico.

6. Conclusiones

Este capítulo sintetiza los aprendizajes generados por la investigación-acción, presentando un balance de cómo cada objetivo específico fue alcanzado, reflexionando sobre las implicaciones para la práctica pedagógica en los procesos de lectoescritura y ofreciendo recomendaciones para futuras investigaciones y contextos educativos.

6.1 Balance de Aprendizajes

Objetivo Específico 1: Establecer los hábitos y dificultades iniciales de escritura en los estudiantes para fundamentar el diseño de las estrategias de mediación

Cuando se comenzó la observación del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla, lo que más llamó la atención fue la desconexión que había entre los estudiantes y las actividades de lectura y escritura. No era que no pudieran, sino que más bien no querían, lo que generaba que cerca del 80% se distrajera constantemente, se levantara de sus puestos o conversara con otros compañeros. Esto que inicialmente parecía ser "falta de disciplina" o "desinterés generalizado" resultó ser algo mucho más profundo: los estudiantes no veían sentido en las actividades que estaban realizando: leían fragmentos de textos para decodificar palabras, escribían para transcribir lo que estaba en el tablero, lo que no producía una conexión emocional, no había significado personal. La encuesta de hábitos lectores reveló algo que generó sorpresa: solo cuatro de treinta y cuatro estudiantes expresaron gusto por la lectura y la escritura. Lo anterior generó una reflexión sobre cuántas veces se etiqueta a los estudiantes como "apáticos" cuando en realidad lo que sucede es que las actividades que se les propone no los motivan.

Lo importante de establecer este diagnóstico no fue simplemente documentar las dificultades, sino reconocer que estas eran respuesta a una forma de enseñanza que no

conectaba con ellos. De cierta manera esto cambia la perspectiva sobre el "problema" de investigación, pues el problema no estaba en los estudiantes sino en cómo estaban siendo expuestos a los procesos de lectura y de escritura. Cuando más adelante se les ofreció la oportunidad de crear sus propios monstruos y escribir sus historias, la "pereza" y la "apatía" fueron cediendo, lo que se podría interpretar como que la motivación no es algo que los estudiantes tengan o no tengan, sino algo que se debe crear en las aulas. Este aprendizaje fue quizás el más importante de toda la investigación porque pone en perspectiva lo qué significa ser un "buen docente de lenguaje".

El diagnóstico inicial también evidenció que la institución no tenía un enfoque literario real, pues por tanto la lectura como la escritura hacían parte de acciones mecánicas, no había espacios donde los estudiantes pudieran experimentar la literatura como fuente de goce, de reflexión y de imaginación. El reconocimiento de esta ausencia fue lo que permitió diseñar una intervención con un énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura desde una perspectiva completamente diferente.

Objetivo Específico 2: Implementar talleres de mediación literaria basados en la literatura infantil que incentiven el goce estético y la sensibilidad ante el lenguaje poético y narrativo

Después de la realización de las 42 sesiones, en las que se implementaron diferentes talleres de mediación literaria se puede concluir que estos no son solamente una técnica única que funciona igual para todos, sino un conjunto de estrategias que funcionan cuando hay disposición genuina del docente de ajustarse a lo que los estudiantes necesitan. Cuando un estudiante no respondía a la lectura en voz alta grupal, ofrecía alternativas: lectura en pequeños grupos, lectura individual, dramatización. Lo anterior no solo permitió la motivación, sino que generó mayor participación de los

estudiantes en círculos de lectura de forma voluntaria, indicando que la lectura se había convertido en una actividad deseada.

Por otra parte, los talleres literarios desarrollaron la sensibilidad ante lenguaje poético, lo que se vio reflejado cuando los estudiantes identificaban rimas, juegos de palabras y musicalidad en texto posteriormente a compartir textos con ellos como el de Conjuros y sortilegios; o también cuando empezaron a apreciar un humor más complejo y características inusuales de personajes después de la lectura de textos como Ogos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la implementación exitosa de mediación literaria valida que la pedagogía del lenguaje debe centrarse en el goce estético como punto de partida, no como lujo adicional después de "cubrir contenidos". Cuando los estudiantes experimentaban placer en la lectura, su disposición cambiaba.

Para docentes en ejercicio, este hallazgo sugiere que invertir tiempo en lectura en voz alta mediada, en generar espacios de diálogo sobre textos, en permitir elección personal de libros, no es tiempo "perdido" sino inversión en transformación profunda de actitudes hacia el desarrollo de habilidades comunicativas. La mediación literaria no puede ser una actividad aislada sino una estrategia central de pedagogía del lenguaje.

Objetivo Específico 3: Analizar las producciones escritas resultantes de los talleres para evidenciar el desarrollo de la función imaginativa y la apropiación de nuevas formas narrativas

Analizar las producciones escritas fue un proceso difícil, principalmente por las limitaciones que mencionadas al inicio del capítulo 5. Sin embargo, a partir de la triangulación de datos con las evidencias recuperadas se puede concluir que efectivamente sí hubo un desarrollo de la función imaginativa del lenguaje lo cual se pudo evidenciar en el hecho de que en las primeras semanas, los textos eran cortos,

genéricos, sin riesgo, pero conforme avanzaban las sesiones, los textos adquirirían mayor extensión y al final se desarrollaron estructuras narrativas más complejas, creación de mundos coherentes y mayor originalidad: un monstruo se convertía en un ser con historia, con motivaciones, con emociones; una aldea no era solo un lugar sino un sistema con leyes, con roles, con conflictos internos. Lo más importante fue que los estudiantes comenzaban a justificar sus creaciones, noo simplemente escribían "el monstruo es malo", sino que explicaban por qué ese monstruo era así, qué lo había convertido en lo que era. Esto es la función imaginativa en acción: no es solo creatividad, es creatividad fundamentada, es imaginación que tiene coherencia interna.

La apropiación de nuevas formas narrativas fue quizás más difícil de rastrear porque sucedía de manera gradual. Los estudiantes no pasaban de un día para otro de no entender la estructura de un cuento a dominarla completamente. Más bien, sucedía que de repente un estudiante usaba un conector de manera más sofisticada, o estructuraba su conflicto de manera más clara, o creaba un desenlace que realmente resolvía algo. Estos pequeños cambios, acumulados a lo largo de las 42 sesiones, resultaron en que para el final, los estudiantes pudieran colaborativamente escribir un cuento con estructura clara, con múltiples perspectivas integradas coherentemente, con conflicto y resolución que tenían sentido. El hecho de que logaran hacer esto no significa que todos los estudiantes comprendieran completamente la teoría de la estructura narrativa, pero sí significa que habían internalizado, casi sin darse cuenta, cómo funcionan las historias.

6.2 Recomendaciones Generales

Para transferencia de la propuesta a nuevos contextos escolares

Si alguien decidiera replicar esta propuesta en otro contexto, lo primero en comprender es que esta propuesta fue diseñada para el caso específico de los estudiantes del curso 302 de la I.E.D. Tomás Carrasquilla por lo que no es recomendable copiarla

exactamente. Cada grupo es diferente, cada institución tiene dinámicas distintas, cada comunidad tiene sus propias características. Lo que funcionó con los monstruos en 2013 podría no funcionar en otro contexto, pero los principios que subyacen a la propuesta sí son transferibles.

El primer principio es que la lectura y la escritura deben estar conectadas con algo que importa a los estudiantes, para este grupo fueron los monstruos. Para otro grupo podría ser superhéroes, ciudades imaginarias o viajes en el tiempo, la clave es que el hilo conductor sea motivante y significativo. El segundo principio es que la literatura infantil de calidad es un recurso pedagógico fundamental, no un "lujo" o una "actividad extra". Si una institución quiere implementar algo similar, debe invertir en literatura, lo que no necesariamente significa gastar mucho dinero pues muchas bibliotecas escolares ya tienen colecciones valiosas, pero sí significa que el docente debe ser cuidadoso en la selección, que debe conocer los textos antes de llevarlos al aula, que debe pensar en cómo cada texto sirve un propósito pedagógico específico. El tercer principio es que los ambientes seguros son condición, no opción; Los estudiantes no pueden tomar riesgos imaginativos si tienen miedo de ser ridiculizados, si tienen miedo de "equivocarse", si no confían en el docente. Esto significa que el docente debe ser muy intencional en la creación de espacios donde la vulnerabilidad es bienvenida. Cuando un estudiante tímido finalmente se atrevía a leer en voz alta, no simplemente se le felicitaba, se hacía de manera que el resto del grupo entendiera que eso era un logro, que eso merecía respeto. Cuando un estudiante proponía una idea "rara", se le trataba con seriedad, se exploraba, se validaba. Esto requiere mucha intención, pero es absolutamente necesario.

Para continuidad de la propuesta en la institución

Para que la I.E.D. Tomás Carrasquilla pudiera continuar con una propuesta como esta, lo más importante sería documentarla en el PEI y en los planes de estudio,

asegurando que no dependa de una persona en específico, sino que se convierta en una práctica institucional, capacitando a otros docentes e invirtiendo recursos en biblioteca y espacios propicios para estas actividades.

Lo segundo sería crear continuidad entre grados. Si los estudiantes experimentan la mediación literaria en grado tercero, ¿qué sucede cuando pasan a grado cuarto? ¿Se les ofrece algo similar pero más complejo? ¿O se vuelve a la enseñanza tradicional? Si es lo segundo, todo lo que ganaron en tercero probablemente se pierda. La continuidad es crucial. Esto podría significar que cada grado tenga su propio proyecto de mediación literaria adaptado al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero con los mismos principios subyacentes.

Finalmente, es importante reconocer que los docentes pueden ser investigadores dentro de su propia aula y que las instituciones deben motivar estas investigaciones pues sin duda esto podría derivar en un mejoramiento de la práctica pedagógica en pro de una mejor educación para los estudiantes.

Para futuras investigaciones

Hay muchas preguntas que quedaron sin responder en esta investigación y que podrían guiar futuras investigaciones. La primera es: ¿cómo se transfieren las competencias de escritura creativa desarrolladas en un contexto específico (el proyecto de monstruos) a otros contextos? ¿Los estudiantes pueden escribir creativamente sobre temas desconectados del proyecto? ¿O la creatividad permanece vinculada al contexto en que se desarrolló? Esta pregunta es importante porque sugiere si la mediación literaria genera capacidades transferibles o si solo funciona en el contexto específico donde se implementa.

La segunda pregunta es: ¿cuál es el impacto a largo plazo? Este estudio documenta cambios durante un año escolar. Pero ¿qué sucede cinco años después? ¿Los estudiantes siguen siendo lectores ávidos? ¿Siguen escribiendo creativamente? ¿O los cambios fueron temporales, vinculados solo al momento específico del proyecto? Una investigación longitudinal que siguiera a estos estudiantes en años posteriores sería muy valiosa.

La tercera pregunta es: ¿cómo la mediación literaria funciona con poblaciones diferentes? Este estudio se realizó con una población específica en un contexto urbano de estrato tres. ¿Cómo funcionaría en contextos rurales? ¿Con poblaciones indígenas? ¿Con estudiantes en situación de desplazamiento? ¿Con estudiantes con necesidades educativas especiales? La mediación literaria como estrategia tiene potencial para trabajar con cualquier población, pero es necesaria más investigación que documente cómo se adapta a diferentes contextos.

Reflexión final sobre la investigación

Esta investigación validó que la mediación literaria basada en literatura infantil de calidad es una estrategia transformadora para promover la escritura creativa en estudiantes de educación básica primaria. Más allá de mejoras en habilidades técnicas de escritura, la propuesta generó transformación profunda en cómo los estudiantes se relacionan con la lectura y la escritura: de obligación a placer, de reproducción a creación, de aislamiento a comunidad.

Los hallazgos sugieren que la pedagogía del lenguaje debe recentrarse en el goce estético, la significatividad, y la agencia personal de estudiantes. No se trata de abandonar rigor o contenidos, sino de reconocer que rigor y contenidos son más efectivos cuando están al servicio de propósitos que importan a los estudiantes.

Para docentes en ejercicio, esta investigación ofrece validación de que la innovación pedagógica es posible incluso en contextos con recursos limitados. Lo fundamental no es tener bibliotecas enormes o tecnología sofisticada, sino disposición para reflexionar sobre la propia práctica, voluntad para experimentar y compromiso con transformación.

Para formadores de docentes, sugiere que la formación inicial debe ir más allá de la teoría para incluir experiencias de investigación-acción donde futuros docentes experimenten, analicen datos, y reflexionen críticamente sobre su propia práctica pedagógica.

Para investigadores, abre líneas futuras en torno a cómo la literatura infantil puede ser herramienta no solo para desarrollo cognitivo sino para transformación emocional, social, y ética de estudiantes.

Finalmente, para la institución educativa I.E.D. Tomás Carrasquilla, esta investigación es invitación a consolidar mediación literaria como práctica institucional que permeee todos los grados y asignaturas, reconociendo que la lectura y la escritura son derechos fundamentales de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajour, C. (2004). Oralidad y escritura: Espacios de encuentro en la literatura infantil. *Lectura y Vida*, 25(4), 30-39.

Bombini, G. (2001). *La trama de los textos: Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.

Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 140-160.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cerrillo, P. C. (2002). *Literatura infantil y educación literaria*. Síntesis.

Chamorro, B., & Arteaga, B. (2010). *El cuento como estrategia didáctica para fomentar la expresión escrita en estudiantes de grado tercero*. [Trabajo de grado, I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal].

Cañon, M. E. (2002). *Disputa o convivencia: Literatura y educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La formación de la identidad lectora*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Publishing.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Giordano, M. (2000). *Escritura creativa y educación*. Magisterio.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Mendoza Fillola, A. (2008). La mediación literaria en contextos educativos: Hacia una educación lectora. *Educatio Siglo XXI*, 26, 37-60.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Magisterio.

Núñez Delgado, J. B. (2002). *Estrategias de mediación en la formación de lectores y escritores competentes*. Magisterio.

Ordóñez, C., & Galeano, M. (2014). *Didáctica no parametral mediada por la literatura infantil en el aprendizaje de la lengua castellana para el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de grado segundo del Colegio Comfamiliar de Nariño siglo XXI* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Patte, G. (2001). *Déjame que te cuente: El encuentro entre los niños y los libros*. Fondo de Cultura Económica.

Patte, G. (2008). *Garanticho de lectura: El encuentro entre niños y libros*. Fondo de Cultura Económica.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Tejerina Lobo, I. (2005). *Escritura creativa en la escuela: Cómo trabajar la escritura en primaria*. Magisterio.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El hábito lector como actitud: Recursos para su formación. *Educación y Biblioteca*, 176, 78-84.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.

ANEXOS

Anexo 1: Diarios de campo

Seguimiento y reflexión de clases: Sesión No 11 Abril 17 de 2013

Tema	Actividad	Resultados de la actividad con los estudiantes	Cómo me sentí en el desarrollo de la actividad
Lectura en voz alta del libro “Bestiario” de Howard Phillips Lovecraft.	La actividad del día de hoy estuvo dirigida a la lectura en voz alta de algunos de los textos aparecidos en el libro “Bestiario” de Howard Phillips Lovecraft, el objetivo de esta sesión era hacer ver a los chicos que las bestias presentadas hacían siempre parte de una historia ya que ellos deben empezar a pensar en la historia que crearan de sus monstruos. La actividad se dividió en tres partes: en la primera se pidió a los estudiantes que se mantuvieran en sus sitios habituales y se les mostró el libro y se les leyó el título, luego se les preguntó qué creían ellos que podían encontrar en el libro y que creen ellos que es un bestiario. La segunda parte fue la lectura de tres partes de las historias que aparecían en el libro, para esto se les mostró las imágenes antes de leer las historias. Finalmente, se les preguntó a los estudiantes cómo les parecieron las bestias que pudieron encontrar y las historias que las acompañaban.	La actividad del día de hoy estuvo marcada por dos situaciones. Por una parte, a los estudiantes les agradaron mucho las bestias que aparecieron en el libro “Bestiario”, sin embargo, no disfrutaron la lectura de las partes de las historias, ya que eran fragmentos de otros textos que ellos no conocían, razón por la cual no pudieron encontrar coherencia en las lecturas presentadas. En la primera parte de la actividad los estudiantes estuvieron participativos y algunos de los aportes a las preguntas realizadas fueron: “es un libro de bestias terribles”, “es un libro de monstruos”, “el libro se trata de animales deformes”, etc. Al mostrarles las imágenes de las bestias estos se emocionaron y hacían comentarios como: “severo monstruo”, “que monstruo tan feo”, etc. Ya cuando	El día de hoy la actividad no funcionó como esperaba pues, si bien los niños se divirtieron con las imágenes del texto llevado a la clase, los fragmentos de historias no tuvieron muy buena recepción. Lo que permite notar esto es que los estudiantes están acostumbrados a leer historias completas y con un hilo conductor entre imágenes y texto, quizás esto se deba a la edad. Es importante que a la hora de escoger los textos solamente lleve historias completas donde los estudiantes puedan seguir un hilo conductor y las disfruten mejor.

		se empezó con la lectura los estudiantes empezaron a desanimarse un poco pues no las entendieron y empezaron a hacer car de aburridos. Al terminar las lecturas los estudiantes manifestaron no haber entendido las historias pero que los monstruos estaban muy chéveres y que querían verlos de nuevo así que se rotaron el libro para ver las imágenes.	
Construcción de la historia de los monstruos y preparación para la exposición de los monstruos en 3D	Para finalizar la clase, y teniendo en cuenta que se venía la semana santa se les asignó a los estudiantes dos tareas. La primera es hacer la primera entrega de la historia de sus monstruos personales teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Nombre, origen, donde viven, cuáles son sus costumbres, qué poderes tienen y cómo los consiguieron y qué les sucedió para que fueran a parar al reino de los monstruos. El segundo compromiso consiste en ir preparando su monstruo en 3D (es decir que deben recrear su monstruo con diferentes materiales: cartón, plastilina, papel, arcilla, etc.) para hacer una exposición de todos los monstruos en gran tamaño.	A diferencia del primer ejercicio de lectura, los niños se mostraron emocionados por el compromiso de crear la historia de sus monstruos y los comentarios que se escucharon fueron “¿profe y puedo escribir la historia que yo quiera?”, “que bien, voy a hacer una historia muy larga” o “me gusta esa tarea”. En cuanto a sus monstruos en 3D también se emocionaron y estuvieron preguntando “y cuando va a ser la exposición”, “puedo hacer mi monstruo en plastilina”, “puedo hacerlo muy grande”, etc.	Teniendo en cuenta los comentarios mencionados por los chicos pude notar dos cosas: la primera es que los chicos en sí no sienten pereza por escribir, sino más bien la pereza es por escribir algo que a ellos no les interesa. La segunda es que cuando a los chicos se les propone actividades lúdicas lo disfrutan mucho.

Anexo 2: Encuesta sobre hábitos lectores

I.E.D. Tomás Carrasquilla - Grado 302

Estudiante: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Responde con honestidad. No hay respuestas "correctas" ni "incorrectas".

La idea es saber qué piensas sobre la lectura.

PARTE 1: HÁBITOS DE LECTURA

1. ¿Con qué frecuencia lees?

- ☐ Todos los días
- ☐ Varias veces a la semana
- ☐ Una vez a la semana
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

2. ¿Cuánto tiempo dedicas a leer en tu tiempo libre (sin que te lo pidan)?

- ☐ Más de una hora diaria
- ☐ Entre 30 minutos y una hora
- ☐ Menos de 30 minutos
- ☐ No leo en mi tiempo libre

3. ¿En dónde lees? (Puedes marcar más de una opción)

- ☐ En mi casa
- ☐ En la biblioteca
- ☐ En la escuela
- ☐ En otro lugar: _____

4. ¿Quién te anima a leer?

- ☐ Mi mamá o papá
- ☐ Mi hermano o hermana
- ☐ Mi maestro
- ☐ Mis amigos
- ☐ Yo mismo me animo
- ☐ Nadie me anima

PARTE 2: GUSTOS E INTERESES EN LECTURA

5. ¿Cuál de estos tipos de libros te gusta más? (Elige uno)

- ☐ Cuentos de hadas y magia
- ☐ Historias de miedo o misterio
- ☐ Historias de aventura
- ☐ Historias de animales
- ☐ Historias sobre niños como yo
- ☐ Libros con muchas imágenes y pocos textos
- ☐ No me gustan los libros

6. ¿Cuál es tu libro o historia favorita?

7. ¿Por qué te gustó?

- ☐ Porque tiene personajes interesantes
- ☐ Porque pasan cosas emocionantes
- ☐ Porque tiene imágenes bonitas
- ☐ Porque es divertido
- ☐ Porque aprendí algo nuevo
- ☐ Otro: _____

8. ¿Has leído algún libro sobre monstruos o criaturas imaginarias?

- ☐ Sí ¿Cuál? _____
- ☐ No

Anexo 3: Prueba diagnóstica de escritura

I.E.D. Tomás Carrasquilla - Grado 302

Estudiante: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Lee cada actividad y realiza lo que se te pide. No te preocupes por la ortografía o la puntuación perfecta. Queremos ver cómo escribes tus ideas.

ACTIVIDAD 1: DESCRIPCIÓN SIMPLE

Lee esta imagen mental y describe lo que ves:

Imagina que estás en un bosque oscuro. Es de noche. Ves un árbol muy grande y viejo.

Hay sonidos extraños a tu alrededor.

Escribe una descripción de lo que ves, escuchas y sientes: _____

ACTIVIDAD 2: ESCRITURA DE UNA HISTORIA SIMPLE

Completa esta historia:

"Había una vez un niño que encontró una puerta extraña en el bosque. Abrió la puerta

y... _____

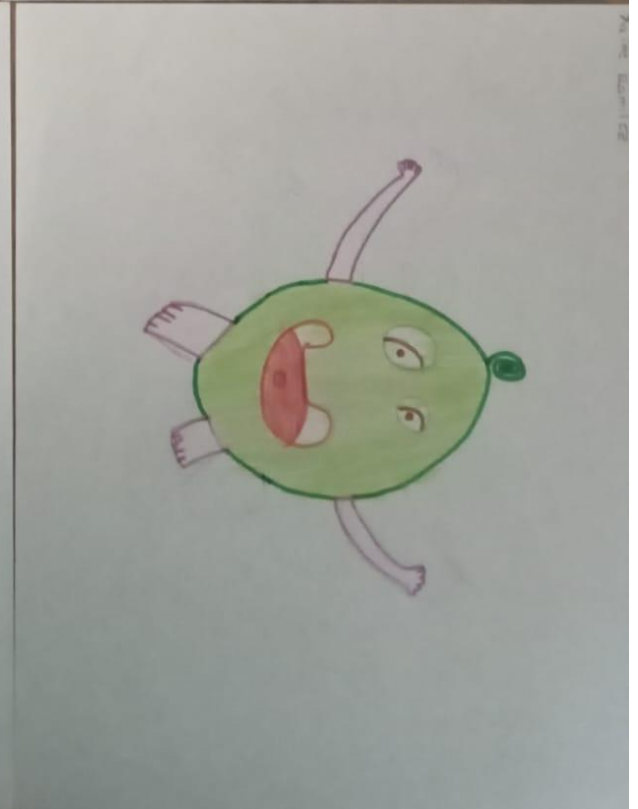
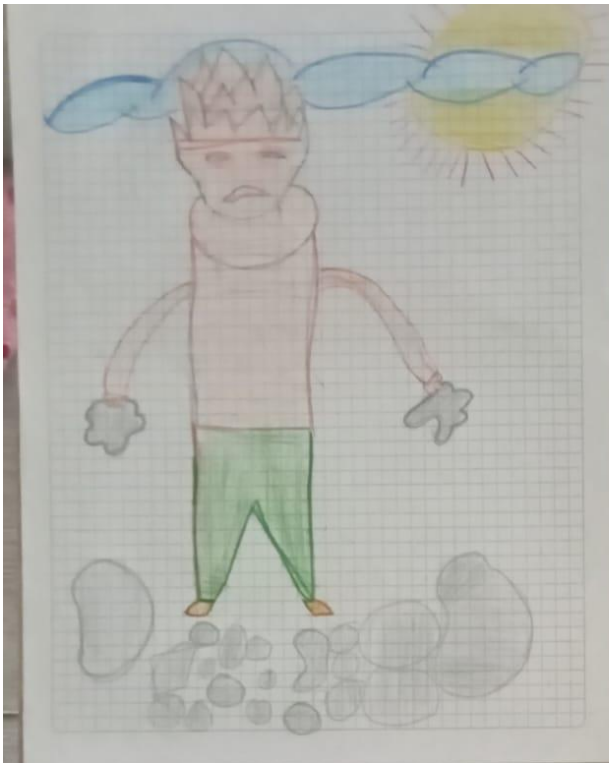
ACTIVIDAD 3: ESCRITURA LIBRE

Tema: Mi día favorito

Escribe sobre un día que te haya gustado mucho. ¿Qué pasó? ¿Con quién estabas? ¿Por qué te gustó?

Anexo 5: Muestras de producciones escritas y visuales de estudiantes





HISTORIAS DE LOS MONSTRUOS

El día de Piqui

un día Piqui con sus amigos estaban caminando por un bosque y vieron un oso gigante y Piqui revisó que era eso y era sustancia radiactiva y Piqui cayó y sus amigos gritaron noooo Piqui tenemos que salvarlo y Piqui en un rato salió pero no era normal era Piqui evolucionado consiguió poderes elementales y sus amigos se sorprendieron y dijeron wow eres el mejor y siguieron caminando y caminando y llevaban 1 hora caminando y encontraron un reino y era el grandioso reino de los monstruos y entraron y se sorprendieron y vivieron hay por siempre

el origen de Piqui 2 parte
cuando tomo el hombre de Piqui salió a comer pero demoró de encontrar comida encontró una sierra y el cerdo llamado Piqui estaba en un ambiente y estaba muy furioso que nunca y se subió en un auto y con su sierra mató al conductor fue a la ciudad y mató a 122 personas y destruyó 200 cosas pero había un hombre que no le temía a nada y pelearon y Piqui ganó la batalla pero era imposible a todo menos a las cosas de mano

el origen de Piqui 3 parte
cuando Piqui ganó y mató a el shierif Piqui volvió a el monte rocoso encontró un casa recomienzas Piqui se escondió y tomó su tierra y lo mató tiro su cuerpo a un río y cuando lo tiro Piqui se tiro del monte y cayó muy rápido y fue a la ciudad y la gente aterrada se escondió con Piqui salió en la ciudad en años la paz jamás volvió y Piqui encontró un zombi y se relacionó el zombi se llamaba Roki y en el espacio y

Juan Sebastián B. P. J.S.B.
El origen de Piqui 4 parte
y cuando Roki bajó Piqui se asombró y los dos causaron destrucción y muerte en la ciudad completa y Roki dijo que si eran amigos para comenzar el mundo completo y Piqui se cansó de vivir en el monte rocoso y se fue con Roki a vivir a un monte que estaba al lado del monte rocoso y el monte se llamaba el monte de Ode y allí encontraron un monstruo que se llama Ode Piqui y era un monstruo que tenía 4 brazos y dos cabezas y seguían asiendo amigos

El come papel

①

habia una vez un monstruo que su nombre era el come papel como su nombre lo dice su delirio era comer mucho papel puesto que el se crió en un basurero pero a el no le gustaba comer nada de lo que habia en el basurero un dia salio a caminar y serca al basurero habia una pabrica de papel, desde hay empesu su delirio por comer papel, un dia los empleados de la pabrica intentaron enbenenar al monstruo y no tubo más obsión que empesar a alimentarse de otras cosas.

fin

fin

fin

fin

fin

fin

fin

fin

fin

fin

fin

fin

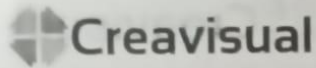
fin

OPPO A57

2026/04/21 18:04

questio Felipe Rojas 303

HISTORIAS DE LAS ALDEAS



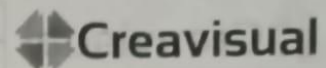
La Aldea de las 1 Parte Mental Monstruos

había una vez un monstruo
llamado Pigui y ese monstruo
era un constructor muy famo-
so por sus grandes const-
rucciones un día en su casa
un portal apareció de la nada
y un monstruo llamado Fial
era un herrero buscar sus piezas
para armar sus famosas armaduras
y Fial le preguntó a Pigui tú has
visto piezas para armaduras le con-
testó Pigui sí en el bosque
he visto unas piezas muy
buenas para tus armaduras y
fueron al bosque y iban al
bosque a buscar piezas y encontraron

a un monstruo llamado Borrat y
dijo ballanse imbasores de mi
tierra y ellos le dijeron Oye
calmaté estamos buscando piezas
por favor nos ayudas lo
pensare vengan por la noche
y ello dijeron pero es muy
peligroso venir de noche y
dijo Borrat Bueno no
voy ayudar y ellos dijeron
espero si iremos por la
noche despues se hizo de
noche y fueron donde Borrat
y le preguntaron si que si
o no y Borrat dijo si
vamos al Bosque / Cuando
estaban en el Bosque
encontraron la pieza

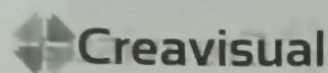
la parte 2

en busca de las piezas



Y encontraron una en una
cueva pero iban por ella y en
el camino el piso se callo era
una trampa de un monstruo
llamado caramo y el los
ataco y le dijo que hacen
en mi cueva y ellos le dijeron
calmate solo estamos buscando
una pieza y el chapasangre
le llelo la mente para saber que
iba a hacer y le lo llelo y descubrio
que los iba atacar y lo detubieron
y lo botaron y el los intento
hipnotizar pero no pudo y le
dijeron por favor a ludanos y
dijo que si y los saca y les
entrega una pieza que el
cuidaba y salieron en busca de
ultima pieza

Creavisual Y se iban a la casa
y algo sonó en los arbustos
cuando vieron era un gran
chupa sangre y él les iba
chupando la sangre y matarlos
pero antes de matarlos yo
fui al transporte de tras-
porte al chupa sangre y lo
amarraron por detrás y
le dijeron al chupa sangre
calmate solo estamos
buscando piezas para las
armaduras de él si tu
nos ayudas será fácil por que
nos quedan dos y chupa
sangre les dijo que jamás que
el trabaje solo y le dijeron
que sino les ayudaba lo mataban
y él dijo bueno calmense les
dije y lo liberé y fueron



Y en el camino se
un monstruo llamado coco y el
les pregunto que hacen aqui
Y ellos le dijeron quien eres
tu y el les dijo soy coco y
ellos le dijeron hasbto una
pieza si en el bosque y fueron
al lugar y encontraron la
ultima pieza y todos quedaron
encantados con ese lugar
Y decidieron hacer el reino en
el bosque de los mental monstruos
Y pasaron años y se volvió
un reino de monstruos

HISTORIA GRUPAL DEL REINO

Monstrolandia

en una isla muy lejana donde nunca nada
había estado jamás en peso a crearse un
mundo fantástico donde seres monstruosos
organizaron un reino en el cual la maldad la
maldad y muchas historias se encontraron
en esta Tierra se encontraron una cantidad
de monstruos se acumularon para organiza-
res en aldeas la mayoría de estos
seres eran solitarios y no tenían hogar
lo habían perdido todo sus familias sus
casas por culpa de los humanos
por eso los monstruos se querían vengar
buscaron un lugar para estar tranquilos
seguro y a solas. estos seres de muchos
sitios diferentes y entraron a la isla por
muchos lugares: unos llegaban por el norte otros
por el sur otros por el occidente y otros por
el oriente y así fue como las aldeas
se organizaron las aldeas un día
todas las aldeas se reunieron y
decidieron organizar un reino así que en el
centro de la isla hicieron un castillo y
además una isla pequeña para cultivar
también decidieron recoger

un rey para esto cada aldea debía escoger
un representante entro de los cuales se
escogeria en rey estemoistro tenia que
tener características como ser gentil respetuoso
amable inteligente responsable honesto valiente
entre otras características más fue así como
escogieron al moistro de la selva de la aldea
ferma landia como la persona que dirigiera
al reino. después del reino estuvo organizada
la paz reinaba en todas las aldeas
un día...

Anexo 6: Fotografías de la propuesta pedagógica en acción

CREACIÓN DE LOS MONSTRUOS



CREACIÓN DE LAS ALDEAS



Anexo 7: Maqueta del Reino de los Monstruos

