



1859



Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Estrategias de arteterapia en la producción de textos creativos de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, un caso de estudio en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Bachillerato PCEI "Yachay Ñan"

Trabajo de integración curricular, previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

AUTORA:

María de los Ángeles Zabala Jiménez

DIRECTORA:

Lic. Stephanie Marisol Guaño Arias, Mgs. Sc

Loja-Ecuador

2024

Certificación

Loja, 01 de marzo de 2023

Lic. Stephanie Marisol Guaño Arias, Mgs. Sc

DIRECTORA DE TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICO:

Que he revisado y orientado todo proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Estrategias de arteterapia en la producción de textos creativos de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, un caso de estudio en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Bachillerato PCEI “Yachay Ñan”**, de autoría de la estudiante **María de los Ángeles Zabala Jiménez**, previo a la obtención del título de **Licenciada en pedagogía de la Lengua y la Literatura**, una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja para el efecto, autorizo la presentación para la respectiva sustentación y defensa.



firmado electrónicamente por:
**STEPHANIE MARISOL
GUANO ARIAS**

Lic. Stephanie Marisol Guaño Arias, Mgs. Sc

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Autoría

Yo, **María de los Ángeles Zabala Jiménez**, declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido del mismo. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

Firma:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'María de los Ángeles Zabala Jiménez', written over a horizontal line.

Cédula de Identidad: 1150643086

Fecha: 19 de julio del 2024

Correo electrónico: maria.zabala@unl.edu.ec

Celular: 0982737183

Carta de autorización por parte de la autora, para la consulta, reproducción parcial o total y/o publicación electrónica del texto completo del Trabajo de Integración Curricular

Yo **María de los Ángeles Zabala Jiménez** declaro ser autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Estrategias de arteterapia en la producción de textos creativos de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, un caso de estudio en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Bachillerato PCEI "Yachay Ñan"** como requisito para optar el título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura**, autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los diecinueve días del mes de julio de dos mil veinticuatro.

Firma:



Autor: María de los Ángeles Zabala Jiménez

Cédula: 1150643086

Dirección: Loja, Ciudadela Julio Ordoñez

Correo electrónico: maria.zabala@unl.edu.ec

Teléfono: 0982737183

DATOS COPLEMENTARIOS:

Director del Trabajo de Integración Curricular: Lic. Stephanie Marisol Guaño Arias,
Mgs. Sc

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, por su amor, apoyo absoluto y por ser el pilar esencial en mi vida. A mis hermanos, por compartirme de sus risas en momentos de agobio. A la persona especial que llegó a mi vida en el momento preciso para ser inspiración y motivación. A todos aquellos que con sus palabras de aliento me impulsaron a no rendirme. Y sobre todo a mi fiel compañero, Zeus, quien no me desamparó ni una sola noche de desvelo.

María de los Ángeles Zabala Jiménez

Agradecimiento

A la Lic. Stephanie Marisol Guaño Arias, Mg., mi docente y directora de Trabajo de Integración Curricular, por su apoyo y orientación. A mi familia por su constante soporte y motivación a lo largo de este proceso de formación profesional.

María de los Ángeles Zabala Jiménez

Índice de contenidos

Portada.....	i
Certificación	ii
Autoría.....	iii
Carta de autorización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice de contenidos.....	vii
Índice de tablas	xi
Índice de figuras	xiii
Índice de anexos	xiv
1. Título	1
2. Resumen.....	2
Abstract.....	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	9
4.1. Competencia comunicativa escrita	9
4.2. Escritura.....	9
4.2.1. Importancia de la lectura para la escritura.....	10
4.3. Producción de textos.....	12

4.4. Proceso de producción de textos	13
4.4.1. Planificación.....	14
4.4.2. Textualización	15
4.4.3. Revisión.....	16
4.5. Didáctica de la escritura	17
4.6. Escritura creativa	20
4.6.3. Didáctica de la escritura creativa.....	21
4.7. Arteterapia	22
4.7.1. Escritura creativa y arteterapia	24
4.7.2 Técnica de arteterapia: Escritura automática.....	25
4.7.3. Técnica de arteterapia: La carta.....	26
1.7.4. Técnica de arteterapia: Collage	26
4.8. Tipos de texto que se adaptan a la escritura creativa mediada por arteterapia	27
4.8.1. Cuento	27
4.8.2 Poema	28
4.8.3. Carta	29
4.9. Propiedades del texto.....	30
4.9.1. Adecuación.....	31
4.9.2 Contenido	32
4.9.3. Estructura	34

4.9.4. Coherencia.....	34
4.9.5. Cohesión.....	35
4.10. Desafíos en la enseñanza para personas con escolaridad inconclusa	38
5. Metodología	39
5.1. Enfoque de investigación	39
5.2. Tipo de investigación	40
5.3. Población y muestra de la investigación	41
5.3.1. Población.....	41
5.3.2. Muestra.....	42
5.4 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos	43
5.4.1. Proceso de recolección y análisis de datos	44
5.4.2. Aplicar las estrategias de arteterapia: escritura automática, collage y la carta terapéutica en la producción de diferentes tipos de texto: cuentos, cartas, poemas.	44
5.4.3. Describir los textos producidos por los participantes a partir de criterios relacionados con la comprensión de la instrucción, el contenido, la estructura y las características de coherencia y cohesión.	49
5.4.4. Analizar las percepciones de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia en contraste con los procesos que han desarrollado previo a la intervención.	54
6. Resultados	59
6.1. Descripción de los textos producidos a través de las técnicas de arteterapia	59

6.1.1. Cuento creado a partir de un mapa collage de lugares seguros e inseguros	59
6.1.2. Carta terapéutica producida por los participantes	76
6.1.3. Poema partiendo de una fotografía con la técnica de escritura automática	88
6.1.4. Creación de un cuento bajo la consigna “¿cómo me imagino mi ciudad en 10 años?” con la estrategia de escritura automática	104
6.2. Percepciones de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia en contraste con los procesos que han desarrollado previo a la intervención	115
6.2.1. Proceso de escritura previo a la intervención.....	115
6.2.2. Proceso de escritura durante y posterior a la intervención.....	118
7. Discusión.....	123
8. Conclusiones	127
9. Recomendaciones.....	129
10. Bibliografía.....	131
11. Anexos.....	141

Índice de tablas

Tabla 1. Mecanismos de cohesión.....	36
Tabla 2. Muestra de la investigación.....	43
Tabla 3. Secuencia didáctica resumida.....	46
Tabla 4. Rúbrica para cuento.....	51
Tabla 5. Rúbrica para carta.....	52
Tabla 6. Rúbrica para poema.....	53
Tabla 7. Vaciado de datos	58
Tabla 8. Criterio de comprensión de la instrucción y situación comunicativa propuesta del cuento 1	60
Tabla 9. Criterio de estructura del cuento 1	62
Tabla 10. Criterio de contenido del cuento 1	65
Tabla 11. Criterio de coherencia del cuento 1	68
Tabla 12. Criterio de cohesión del cuento 1	72
Tabla 13. Criterio de adecuación a la instrucción y la situación comunicativa de la carta.....	76
Tabla 14. Criterio de contenido de la carta	79
Tabla 15. Criterio de estructura de la carta	81
Tabla 16. Criterio de coherencia de la carta.....	83
Tabla 17. Criterio de cohesión de la carta.....	85
Tabla 18. Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa del poema	88
Tabla 19. Criterio de estructura del poema	91

Tabla 20. Criterio de contenido del poema	93
Tabla 21. Criterio de coherencia del poema.....	97
Tabla 22. Criterio de cohesión del poema.....	100
Tabla 23. Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa del cuento 2	104
Tabla 24. Criterio de estructura del cuento 2	106
Tabla 25. Criterio de contenido del cuento 2	108
Tabla 26. Criterio de coherencia del cuento 2.....	110
Tabla 27. Criterio de cohesión del cuento 2.....	112

Índice de figuras

Figura 1. Cuento "El bosque encantado" del participante 1	63
Figura 2. Cuento "De la princesa tirana a la princesa deseada" del participante 4	64
Figura 3. Cuento "La casa desolada" del participante 2.....	67
Figura 4. Cuento "La montaña embrujada" del participante 5	69
Figura 5. Cuento "Pista embrujada" del participante 6	71
Figura 6. Ejemplo de cohesión en el cuento "La casa desolada" del participante 2	73
Figura 7. Ejemplo de cohesión en el cuento "De la princesa tirana a la princesa deseada" del participante 4	74
Figura 8. Carta del participante 2	77
Figura 9. Carta del participante 6	78
Figura 10. Contenido de la carta del participante 3.....	80
Figura 11. Contenido de la carta del participante 5.....	80
Figura 12. Estructura de carta del participante 2.....	82
Figura 13. Carta del participante 4	84
Figura 14. Ejemplo de cohesión en la carta del participante 5.....	86
Figura 15. Ejemplo de cohesión en la carta del participante 1	87
Figura 16. Poema "La palomita encantadora" del participante 1	90
Figura 17. Poema "Flor Amarilla" del participante 3.....	92
Figura 18. Poema "Oh cielo" del participante 6.....	95
Figura 19. Poema "Hermoso Palmiro" del participante 2	98
Figura 20. Poema "La rosa enferma" del participante 5.....	99
Figura 21. Poema "Colores de mi vida" del participante 4	101

Figura 22. Poema "La rosa enferma" del participante 5.....	103
Figura 23. Cuento 2 "Mi ciudad de Quito en San Lucas" del participante 2	105
Figura 24. Cuento 2 "La ciudad de mis sueños" del participante 6.....	107
Figura 25. Cuento 2 "Mi ciudad de animales" del participante 3.....	109
Figura 26. Cuento 2 "Amada Francia" del participante 5	111
Figura 27. Cuento 2 "Las cuatro estaciones" del participante 4.....	113

Índice de anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica guiada por estrategias de arteterapia	141
Anexo 2. Grilla de entrevistas	158
Anexo 3. Cuento "El bosque encantado" del participante 1.....	162
Anexo 4. Cuento "La casa desolada" del participante 2.....	163
Anexo 5. Cuento "Casa ruidosa" del participante 3	164
Anexo 6. Cuento "De la princesa tirana a la princesa maldita" del participante 4.....	165
Anexo 7. Cuento "La montaña embrujada" del participante 5.....	166
Anexo 8. Cuento "Pista embrujada" del participante 6.....	167
Anexo 9. Carta del participante 1	168
Anexo 10. Carta del participante 2.....	169
Anexo 11. Carta del participante 3.....	170
Anexo 12, Carta del participante 4.....	171
Anexo 13. Carta del participante 5.....	172
Anexo 14. Carta del participante 6.....	173
Anexo 15. Poema "La palomita encantadora" del participante 1	174
Anexo 16. Poema "Hermoso Palmiro" del participante 2	175
Anexo 17. Poema "Flor Amarilla" del participante 3	176
Anexo 18. Poema "Colores de mi vida" del participante 4.....	177

Anexo 19. Poema "La rosa enferma" del participante 5	178
Anexo 20. Poema "Oh cielo" del participante 6.....	179
Anexo 21. Cuento 2 "El otro Guayaquil" del participante 1	180
Anexo 22. Cuento 2 "Mi ciudad de Quito en San Lucas" del participante 2	181
Anexo 23. Cuento "Mi ciudad de animales" del participante 3	182
Anexo 24. Cuento 2 "Las cuatro estaciones" del participante 4	183
Anexo 25. Cuento 2 "Amada Francia" del participante 5	184
Anexo 26. Cuento 2 "La ciudad de mis sueños" del participante 6	185
Anexo 27. Certificado de traducción.....	186

1. Título

Estrategias de arteterapia en la producción de textos creativos de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, un caso de estudio en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Bachillerato PCEI “Yachay Ñan”

2. Resumen

Esta investigación se propone caracterizar el proceso de producción de textos creativos mediado por estrategias de arteterapia de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa en el Centro Educativo Comunitario Bilingüe PCEI “Yachay Ñan”. Utilizando un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso, se profundiza en el fenómeno de la escritura creativa en un grupo específico de personas, en este caso, individuos que abandonaron su escolaridad y pertenecen a un entorno rural y bilingüe. Las técnicas de arteterapia utilizadas como el collage, la escritura automática y la creación de cartas terapéuticas, fueron la base para incentivar la escritura. Desde la perspectiva de los participantes estas técnicas han contribuido al desarrollo de habilidades cognitivas y creativas al fomentar la capacidad de expresar y materializar sus propias ideas. Observando los productos finales se puede concluir que existió un avance significativo en la organización y concordancia textual con ayuda de la arteterapia como herramienta para fomentar las habilidades de escritura.

Palabras claves: Arteterapia, escritura creativa, escolaridad inconclusa, propiedades de texto, proceso de producción de textos.

Abstract

This research aims to characterize the process of production of creative texts mediated by art therapy strategies of young people and adults with unfinished schooling in the Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe PCEI "Yachay Ñan." Using a qualitative approach and a case study methodology, the study delves into the phenomenon of creative writing in a specific group of people, in this case, individuals who dropped out of school and belong to a rural and bilingual environment. The art therapy techniques used, such as collage, automatic writing, and the creation of therapeutic letters, were the basis for encouraging writing. From the perspective of the participants, these techniques have contributed to the development of cognitive and creative skills by fostering the ability to express and materialize their own ideas. Observing the final products, it can be concluded that there was significant progress in the organization and textual concordance with the help of art therapy as a tool to promote writing skills.

Key words: Art therapy, creative writing, unfinished schooling, text properties, text production process.

3. Introducción

Según el Ministerio de Educación, en Ecuador existen 5.7 millones de personas en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa. Los datos arrojan que hay 692.316 personas que necesitan alfabetización, 979.743 que requieren post alfabetización, 3.132.586 que requieren básica superior y 972.468 solicitan bachillerato. Este hecho afecta directamente al proceso formativo. Según el libro "Adaptaciones Curriculares para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas" del Ministerio de Educación (2016), se destaca que las personas con escolaridad inconclusa forman parte de los grupos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y exclusión. El libro también reconoce los obstáculos que enfrentan en todos los aspectos de su formación, entre ellos:

- La negativa al cambio y el temor a lo desconocido podrían desencadenar reacciones impropias que llegaran a afectar considerablemente su desempeño durante el proceso educativo.
- La sobrevaloración de sí mismos de algunos o baja autoestima de otros pueden incidir en el normal desenvolvimiento de las actividades, haciendo que el primero asuma actitudes discriminatorias y prejuiciosas, mientras que el otro sujeto se sienta desvalorizado y mengüe en sus actuaciones y decisiones.
- Las excesivas tareas y responsabilidades familiares, sociales y laborales constituyen potenciales trabas, algunas veces infranqueables que ocasionan el abandono de los procesos educativos.
- La escasez de tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual influye negativamente, toda vez que las actividades académicas demandan espacios para la investigación y la ejecución de tareas.
- Las relaciones familiares y laborales son determinantes durante los procesos formativos y de capacitación. Dada la integralidad del ser humano, un individuo no puede separar su aspecto emocional del resto de sus elementos integradores, sin que se vea afectada toda su naturaleza humana.
- Las limitadas habilidades de comunicación, en algunos casos, pueden constituir factores que debiliten las interrelaciones con sus semejantes, que pueden verse afectadas por barreras de tipo psicológico, fisiológico, administrativo, semántico, metalingüístico, entre otros.

- La falta de destrezas en el manejo de las tecnologías de la información puede retrasos y omisiones, sobre todo si se va a trabajar con metodologías que utilicen sistemas virtuales para el aprendizaje.

De esta manera, se pueden implementar políticas y programas educativos que aborden directamente estos factores y promuevan la igualdad de oportunidades. Esto puede implicar la adaptación de los currículos y metodologías pedagógicas, la provisión de apoyo adicional, la capacitación de docentes en enfoques inclusivos y sensibles a las necesidades específicas de este grupo de personas. Tomando en cuenta las limitadas habilidades de comunicación de adultos jóvenes y adolescentes que retoman la escolaridad, la lectura y la escritura como sistemas de comunicación son herramientas fundamentales en su formación. Desde el punto de vista de Isla (2019), si una persona no tiene la capacidad de leer y lograr una comprensión de lo que lee, no estará adecuadamente preparada para avanzar en su proceso de aprendizaje en general. Para Cassany et al. (1994) la lectura es primordial para adquirir la habilidad escrita. Esto conlleva a pensar que sin lectura no hay escritura. Niño (2009), acerca de la lengua escrita en contraste con la oral menciona “La comunicación escrita no es efímera, no es de un momento como el lenguaje oral. La escritura es duradera y permanece en el tiempo” (p.9); dándole a la escritura una connotación relevante como medio de comunicación. De esta forma, Alfonzo (2022) menciona que la escritura implica la producción de textos con diversos propósitos y tipos, es un proceso complejo que demanda un alto compromiso cognitivo y requiere dedicar tiempo suficiente para abordar las diferentes etapas involucradas en la elaboración de un texto.

En este sentido, la escritura creativa puede ser una herramienta notable para aquellos que están volviendo al mundo académico, ya que, permite expresar ideas, emociones y experiencias desde una perspectiva única. Alonso (1993) menciona que “La introducción de la escritura creativa en la enseñanza secundaria de manera reglada es importante porque puede ser una alternativa metodológica en la enseñanza de la literatura” (p. 58). Según el Currículo para Educación extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa de Ecuador, los estudiantes deben componer textos a partir de su experiencia personal, de manera libre y creativa, como ejercicio de taller. Esta propuesta curricular contribuye al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo al estimular la inteligencia lingüística, que implica el aprendizaje de habilidades fundamentales en la adquisición de la competencia comunicativa. Esto se logra a través de las competencias pragmática y lingüística que los estudiantes jóvenes

y adultos desarrollan en diferentes entornos socioculturales, de los cuales obtienen una riqueza cultural y lingüística que luego se formaliza en el entorno educativo.

Una investigación iniciada por Espinoza et al. (2014) denominada *La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular*, señala que:

Las personas que se encuentran en mayor desventaja frente a los desafíos que se imponen hoy son quienes no han alcanzado un nivel de instrucción elemental, vale decir, un conjunto básico de habilidades y destrezas (lectura, escritura, expresión oral, etcétera) que permitan desenvolverse eficazmente en la vida. (p. 161).

Frente a esta situación de desventaja, se cree que la escritura brinda la oportunidad de explorar y expresar pensamientos, emociones, experiencias y perspectivas, además de desarrollar habilidades comunicativas que permitirán desenvolverse en la vida. Con base en las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria, las macrodestrezas de la lengua requieren de una actividad constructiva en la que existan procesos cognitivos, afectivos y emocionales. Según Cassany (1999), los enfoques comunicativos ya no se basan en aprender gramática, sino en darle sentido o significado a los códigos oral y escrito mediante ejercicios que tengan propósitos comunicativos reales y dependan de sus intereses.

En Ecuador, Yáñez (2020) realizó la investigación *Análisis de la propuesta de enseñanza de la lectura y escritura de la oferta educativa del Ciclo Básico Acelerado*, en la que muestra a los estudiantes con escolaridad inconclusa en situación de desventaja, partiendo de ese hecho para señalar que, pese a que hubo docentes de Lengua y Literatura que buscaron desarrollar metodologías que interesen y generen destrezas en jóvenes y adultos, mantuvieron prácticas tradicionales de enseñanza. Lo que dejó a la intemperie la necesidad de incorporar nuevas metodologías o estrategias que integren el contexto situacional de los estudiantes. En un contexto relacionado, Fernández (2016), exploró el tema de *Arteterapia y escritura para el autocuidado en un grupo de mujeres*, donde contrasta la escritura creativa y la escritura terapéutica como una forma de conectar el mundo interior con el mundo exterior, aludiendo que se pueden plasmar las experiencias a través de la escritura. Con esto se propone emplear ambas disciplinas para conseguir una escritura significativa y emocional que va más allá de los tecnicismos. En este sentido, White y Epston (1993) exponen que la escritura es un medio por el cual los individuos determinan la organización de la información y la producción de diferentes textos a raíz de sus experiencias.

Partiendo de esta realidad, aplicar estrategias de arteterapia para la escritura creativa de textos es un tema de interés, pues, aporta una serie de beneficios significativos para la escritura, ofreciendo una perspectiva que va más allá de las tradicionales prácticas de expresión escrita. Todo esto, deja a un lado la escritura como una actividad mecánica o tradicional, abriendo paso a una didáctica que se apropia de experiencias emocionales que tienen la posibilidad de contribuir al proceso escritural de personas con escolaridad inconclusa.

Para este estudio se ha seleccionado un centro comunitario de estudios ubicado en la parroquia San Lucas, que aloja a un total de 49 estudiantes. Del total de estudiantes se ha tomado en cuenta a 6 estudiantes de Décimo grado pertenecientes al subnivel Superior de Educación General Básica Extraordinaria, entre hombres y mujeres con edades que oscilaban entre 16 y 21 años, entre ellos 4 mujeres y 2 hombres. Esta muestra de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa que tras pasar de 2 a 6 años fuera del sistema educativo retoman la escolaridad.

Conociendo que las capacidades de comunicación escrita de grupos vulnerables son bajas, aplicar estrategias de arteterapia para desarrollar la escritura creativa en personas que retoman la escolaridad en el sector rural, coadyuva a conocer sus competencias comunicativas escritas. Esto debido a que, el proceso de escritura empieza desde la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, siendo factores clave y de interés individual, creando una experiencia innovadora, cuyo fin es el de olvidar el ejercicio mecánico de la escritura y reemplazarlo por uno más práctico, deseado y significativo.

Por esta razón, esta investigación tiene como objetivo general: Caracterizar el proceso de producción de textos creativos mediado por estrategias de arteterapia de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa en el Centro Educativo Comunitario Bilingüe PCEI “Yachay Ñan”.

Con el fin de cumplir con el objetivo general de esta investigación, se han establecido tres objetivos específicos que derivan del tema principal:

- Aplicar las estrategias de arteterapia: escritura automática, collage y la carta terapéutica en la producción de diferentes tipos de texto: cuentos, cartas, poemas.
- Describir los textos producidos por los participantes a partir de criterios relacionados con la comprensión de la instrucción, el contenido, la estructura y las características de coherencia y cohesión.

- Analizar las percepciones de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia en contraste con los procesos que han desarrollado previo a la intervención.

Este estudio contribuirá a llenar un vacío de conocimiento en la intersección entre la escritura creativa, la arteterapia y la educación para personas con escolaridad inconclusa. Los resultados contribuirán a una visión más clara de cómo estas estrategias pueden influir en la mejora de las habilidades de comunicación escrita y, por fin, en el proceso formativo de este grupo en situación de vulnerabilidad. Por lo tanto, es preciso responder: ¿Cómo influye la implementación de estrategias de arteterapia en el proceso de producción de textos creativos de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa en el Centro Educativo Comunitario Bilingüe PCEI "Yachay Ñan"?

4. Marco teórico

4.1. Competencia comunicativa escrita

Cuando se habla de la competencia comunicativa escrita, no se hace referencia simplemente a la capacidad básica de usar símbolos gráficos para comunicarse. Según Quintanilla (1999), la competencia en escritura no se limita a la mera habilidad de manejar símbolos escritos, sino que implica el conocimiento necesario para crear combinaciones significativas y complejas. En otras palabras, ser competente en escritura implica saber qué escribir, cómo hacerlo y por qué hacerlo. Esta misma idea fue expresada de manera similar por Benavides y Aguirre (2015), quienes definieron la competencia en escritura como la capacidad de un escritor para comunicar mensajes de manera clara, teniendo en cuenta las circunstancias y el público al que se dirige. Según Quilumbago (2023), dominar esta competencia implica el manejo adecuado de la gramática y la ortografía, pero comprende también la capacidad de estructurar ideas de manera lógica, utilizando un lenguaje apto.

Dicho esto, la competencia comunicativa escrita es una habilidad esencial en la sociedad, en otras palabras, se refiere a la capacidad de los seres humanos de expresarse efectivamente a través de la escritura, utilizando un lenguaje adecuado, coherente, claro y preciso. Una persona adquiere habilidades de escritura a través de la práctica de escribir, y su familiaridad con diferentes géneros no aumenta automáticamente con el paso del tiempo, sino mediante la exposición a diversas prácticas de escritura. Tanto la habilidad para hablar como para escribir requiere interactuar en diferentes entornos socioculturales (Hasan, 1985). La escritura es, por lo tanto, un producto del contexto sociocultural que determina sus funciones y requiere experiencias individuales de escritura.

Actualmente la comunicación juega un papel importante en todas las etapas de la vida, la competencia comunicativa escrita emerge como una habilidad esencial para lograr una interacción efectiva y significativa, la capacidad de expresar ideas, pensamientos y emociones de manera clara, coherente y persuasiva a través de la palabra escrita se ha convertido en una herramienta de gran valor en la sociedad. En este sentido, el desarrollo de esta competencia requiere de mucha práctica, retroalimentación y aprendizaje constante, ya que, la comunicación escrita efectiva puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso.

4.2. Escritura

La escritura es la representación de ideas o mensajes mediante letras o signos y se considera una habilidad consciente que implica pensar, recordar, crear, organizar y expresar lo

que se quiere transmitir. Desde el criterio de Ferreiro (1999), la escritura “Es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática” (p. 87). Por otra parte, Johnson menciona que la escritura es “un proceso de usar lo impreso para crear significado” (2003, p. 76). Es decir, la escritura no puede ser entendida de forma aislada, sino que está influenciada por las concepciones, actitudes y significados que las personas le atribuyen a la acción de escribir en diferentes situaciones y contextos.

Desde el punto de vista vygotskiano, la escritura es un “proceso de aprendizaje como instrumento para desarrollar el pensamiento” (Valéry, 2000, p. 39). Este proceso exige una reflexión más profunda sobre lo que se quiere comunicar, lo que puede resultar en un mayor desarrollo del pensamiento crítico y creativo. La sustentación de que la escritura es un proceso de aprendizaje para desarrollar el pensamiento se basa en la idea de que, al escribir, se lleva a cabo un proceso cognitivo complejo que implica la organización y expresión de ideas de manera coherente y estructurada.

En este contexto, escribir es una herramienta eficaz para la reflexión. A través de la escritura, no solo se comunican percepciones a los demás, sino que los escritores también adquieren conocimiento sobre sí mismos y el mundo en su conjunto (Vitória, 2019). Para Lacón (2008), el proceso de escritura es considerado un valor de incidencia en el campo educativo, específicamente en el aprendizaje. Al escribir, se requiere reflexionar sobre el contenido, seleccionar las palabras adecuadas, organizar las ideas en una estructura lógica y comunicar de manera efectiva. Este proceso promueve el pensamiento crítico y analítico, ya que implica la elaboración y clarificación de conceptos, la identificación de relaciones y la generación de argumentos. Al escribir, se tiene la oportunidad de revisar y reformular ideas, analizar diferentes perspectivas y profundizar en el pensamiento. Esto contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto, la creatividad y la capacidad de resolver problemas de manera más eficiente.

4.2.1. Importancia de la lectura para la escritura

La escritura es una de las habilidades más valiosas que poseen los seres humanos, ya que permite comunicarse, expresar ideas y emociones, transmitir conocimientos y preservar la historia de la civilización. Cassany et al. (1994) menciona que es importante recordar que las disposiciones hacia la escritura están estrechamente vinculadas con la actividad de leer y con el disfrute que obtenemos de la lectura. Siendo que, si se encuentra placer en la lectura, es más probable que se vea la escritura como una forma de expresión y comunicación valiosa, lo

que puede aumentar la disposición a participar activamente en el proceso de escritura. Según Tapia (2005), la lectura constituye una actividad con la finalidad de lograr, especialmente en lectores experimentados, la comprensión del contenido del texto. Esto implica discernir el tema abordado por el autor, identificar qué información nos proporciona acerca de ese tema y reconocer con qué intención o motivo el autor presenta dicha información. En esencia, la lectura se presenta como una tarea con un propósito definido, encaminada hacia un objetivo concreto, y su resultado está influenciado por la interacción entre las características del texto y la acción del lector. Al enfrentarse a un texto, el lector no lo aborda desde una perspectiva vacía, sino que considera diversos conocimientos, objetivos y expectativas que influyen en su aproximación a la lectura.

En este contexto, la lectura desempeña una función esencial en el desarrollo de la habilidad de escribir en respuesta. De Ramírez (2000) alude que, tanto la lectura como la escritura requieren coordinar diversas actividades complejas, algunas relacionadas con la atribución de significado a los símbolos escritos, mientras que se enfocan en la interpretación del significado del texto. Ante esta situación, la lectura es el primer pilar en el proceso de desarrollar la escritura reactiva, mediante la lectura, se expone una amplia variedad de estilos de escritura, temas y puntos de vista. Para Salomón (2019), leer permite acceder a la sabiduría de autores talentosos y expertos en diferentes áreas, expandiendo así el conocimiento y vocabulario. Los participantes, al asumir el papel de lectores experimentados, no solo mejorarían su rendimiento, sino que también podrían cultivar una serie de habilidades propuestas por Ayala y Messing en 2013. Estas capacidades, que son definidas previamente por Cassany (2000) como características de los lectores expertos que lograron comprender un texto, fueron promovidas mediante este enfoque:

La competencia para leer influye en la habilidad para decodificar mensajes, por ende para comprenderlos. En la medida que se hace más fluida, la persona desarrolla su capacidad para escuchar y para hablar, está permeable al aprendizaje de nuevas palabras y a la adquisición de nuevos conocimientos, permite desarrollar la imaginación, activa procesos mentales, enriquece el vocabulario y la narración y desarrolla la comprensión de mensajes en distintos contextos y, para en definitiva, comprender el mundo. Esta capacidad también mejora en la persona su capacidad para concentrarse, pues presta más atención al entender lo que escucha y lee, antes ininteligible. Así también, desarrolla su habilidad para expresarse de forma oral al

sentirse seguro de su narrativa y del significado y del uso de las palabras que emplea. (Ayala y Messing, 2013, p.213)

Bajo este enfoque, además de ampliar el vocabulario y conocimiento, la lectura explica diferentes formas de argumentación y estilos de escritura. Yáñez et al., (2020) señala que con la lectura se aprende a identificar patrones de razonamiento, la estructura de un texto, cómo se organizan las ideas y cómo se desarrolla una narrativa. Estos aspectos son de suma importancia para escribir de manera coherente y persuasiva en situaciones reactivas. Asimismo, Candeira (2020) indica que, por medio de la lectura, se puede aprender a ser más comprensivos y respetuosos con diferentes puntos de vista, lo que se refleja en la escritura cuando se enfrentan opiniones divergentes o controvertidas. Para Cassany et al. (1994) el simple acto de comenzar un proyecto en conjunto, establecer una estructura y alcanzar un resultado, constituye una vivencia sumamente educativa. Además de mejorar las capacidades de redacción, se trata de una labor interdisciplinaria que estimula la participación de un amplio grupo de individuos y logra de manera efectiva una visibilidad hacia el exterior. Para Arnáez (2009) la constante interacción y participación de los estudiantes con distintos materiales de lectura y escritura debería constituir el pilar central en el cual se base el rol del guía en ambos procesos. Por ello, es esencial presentar oportunidades para que los estudiantes interactúen en actividades de lectura y escritura, lo que les permitirá comprender la complejidad y el uso práctico del lenguaje escrito en diversas situaciones cotidianas.

La importancia que tiene la lectura para la escritura es incuestionable, puesto que través de la lectura, se logra adquirir conocimiento, vocabulario y habilidades de expresión necesarias para responder de manera rápida y efectiva en diferentes situaciones. La lectura también desarrolla la capacidad para comprender y respetar diferentes puntos de vista, estimula la imaginación e inspira a escribir de manera creativa. Por lo tanto, leer de manera regular y diversa es fundamental para aquellos que desean mejorar su escritura y convertirse en comunicadores más efectivos en un mundo cada vez más interconectado y exigente.

4.3. Producción de textos

Referirse a la producción de textos, es hablar de un proceso mental complejo que implica convertir el contenido mental, como ideas, pensamientos y emociones del individuo, en un discurso coherente y escrito. La escritura requiere reflexión y pensamiento profundo sobre el tema que se quiere abordar, ya que implica la organización y desarrollo detallado de la información disponible.

Según Cassany (1987) la producción de un texto requiere de tres etapas, entre ellas: planifica, textualiza y revisa. Por tanto, es crucial llevar a cabo una planificación de la redacción del mensaje al discernir el objetivo del contenido y el público al que será dirigido. De manera similar, dar forma textual inicial al relato mediante la implementación de la planificación; posteriormente, revisar con atención para garantizar la conexión lógica entre las ideas y el uso de términos que faciliten la interconexión de los conceptos; en última instancia, proceder a la publicación dirigida al destinatario para que este pueda recibir y responder al mensaje transmitido.

En este caso, la producción de textos creativos puede abarcar una amplia gama de géneros. En lugar de simplemente comunicar hechos o datos, los textos creativos buscan involucrar al lector a través de la belleza estilística, la narrativa real o ficticia y la exploración de ideas y emociones más profundas. Para Valdivia (2012), este tipo de textos:

Presentan sucesos reales o ficticios y apuntan principalmente al afecto y la sensibilidad estética del lector. En estos textos, que aspiran a ser objetos bellos, se emplean recursos variados para lograr conmover al lector y por lo general se hace un uso connotativo del lenguaje. Asimismo, dentro de este universo de textos existen a su vez diversos géneros (teatral, narrativo, lírico) a partir de cuyas múltiples combinaciones van surgiendo otras tipologías. (p. 9)

Los textos creativos aspiran a ir más allá de simplemente transmitir información, apelando en su lugar a la emotividad y sensibilidad estética del lector. Emplean una amplia gama de recursos lingüísticos con connotaciones para lograr impactar y sumergir al lector en una vivencia que involucra tanto las emociones como el aspecto artístico. A medida que se entrelazan diversos géneros y enfoques, emerge una diversidad enriquecedora de formas literarias que exploran la expresión creativa. No obstante, como todo texto requiere de un proceso para ser pulido.

4.4. Proceso de producción de textos

El proceso de producción de textos se refiere a las etapas y actividades involucradas en la creación y desarrollo de un contenido escrito. Este proceso no se limita solo a la redacción, sino que abarca diversas actividades desde la planificación inicial hasta la revisión final. En el proceso de producción de textos guiado por un tallerista, se involucran varios aspectos a considerar. Según López (2017), el tallerista guía debe:

Crear un clima de confianza para que los estudiantes aporten, desde sus pre-saberes, ideas significativas para el esquema general de lluvia de ideas y de igual forma para el

esquema de mapa mental; propiciar espacios de participación y construcción colectiva; facilitar la comprensión del tema mediante la solución de inquietudes; guiar, revisar y redefinir las construcciones escritas; retroalimentar positivamente los aciertos y presentar los errores como puntos de mejora; guiar y facilitar la organización de ideas; generar preguntas para que el estudiante, con sus propias respuestas, oriente su actividad; favorecer espacios de trabajo en pares; detectar las potencialidades creativas de los estudiantes y generar autorreflexión sobre el tema. (p.176)

En este sentido, el tallerista desempeña un rol esencial en el proceso de producción de textos, y se espera que realice varias acciones para fomentar un alcance efectivo y una mejora en las habilidades de escritura de los participantes: El proceso de producción de textos no queda netamente en la realización de un texto escrito, sino en todo el proceso que conlleva realizarlo para que se obtengan resultados significativos. A diferencia de simplemente escribir para cumplir con una tarea, este proceso implica la generación de textos que tengan relevancia, propósito y conexión personal o temática para el autor y posiblemente para los lectores también.

4.4.1. Planificación

En el proceso de escritura, la planificación implica una organización previa necesaria para dar paso a la redacción. Durante esta fase, se desarrolla una representación mental casi completa del mensaje que se pretende comunicar, presentar un esquema para la redacción. De acuerdo con Cassany et al. (1998), la planificación implica generar una representación mental esquemática de lo que se desea escribir y cómo se planea proceder. En este contexto, la planificación se considera como la fase de organización previa para dar comienzo al proceso de escritura, abordando aspectos como la definición del tema, los personajes, el entorno y el tiempo. Durante esta etapa, se reflexiona sobre el tipo de texto para crear, convertir forma conforme a la dirección de las ideas.

La planificación es el punto en el que las ideas se generan y seleccionan en función de lo que se quiere comunicar. En esta fase, se toman decisiones sobre la estructura del texto y el público al que se dirige. Se abordarán preguntas esenciales como qué se va a escribir, cuál es el propósito de la escritura ya quién va a dirigir el texto. Cassany et al. (1998) sugiere que la planificación se encarga de la producción y selección de ideas, la creación de esquemas preliminares, la organización del discurso, la consideración de los lectores y el contexto comunicativo, así como la elección de estrategias para la planificación del texto. La

planificación se centra en pensar por qué se va a escribir y quién el receptor del mensaje, lo que ayuda a tomar decisiones sobre el contenido que se desarrollará en la escritura.

La planificación implica pensar en el propósito de la escritura y en la audiencia a la que se dirige el texto, lo que ayuda a tomar decisiones sobre el contenido que se desarrollará en la redacción. En esencia, la planificación de acuerdo con Cassany abarca la fase inicial de preparación y organización antes de comenzar a escribir. Esta etapa permite establecer una base sólida para la creación del texto al definir qué se quiere comunicar, cómo se estructurará ya quién será dirigido. La planificación ayuda a guiar el proceso de escritura ya asegurar que el contenido sea coherente, relevante y efectivo para el objetivo público.

4.4.2. *Textualización*

La etapa de textualización se produce cuando el estudiante convierte en un texto concreto las palabras, frases y oraciones completas, así como las ideas y sensaciones que han surgido en su mente. Para lograr esto, el estudiante emplea una serie de conocimientos, incluida la comprensión de los modelos textuales, la organización de sus ideas, el uso de un vocabulario apropiado según el contexto comunicativo, la coherencia temática, la construcción de una secuencia lógica y la conexión fluida entre las ideas mediante recursos de cohesión. Además, adapta su producción a las reglas ortográficas.

En el proceso de redacción o creación de un texto, se intenta plasmar las ideas que se han planificado previamente, y en la etapa de textualización, el estudiante materializa estas ideas, sentimientos y emociones a través de oraciones completas. Se selecciona un vocabulario apropiado para transmitir el mensaje deseado y se establecerán conexiones entre las ideas mediante el uso de conectores.

Según la perspectiva de Cassany et al (1998), la textualización involucra transformar las representaciones mentales en productos lingüísticos. El autor utiliza los elementos del plan de escritura y los expresa verbalmente, evaluando y revisando el resultado según sea necesario. Una vez que se ha definido el tipo de texto a escribir, su contenido, el objetivo público y el propósito de la escritura, la textualización se encarga de plasmar las ideas en frases escritas. Esto implica organizar y jerarquizar las ideas y pensamientos que se quieren comunicar.

Cassany sugiere que la textualización es el acto de escribir lo que se ha planeado previamente. La transformación de pensamientos en información lingüística conlleva tomar decisiones sobre aspectos como la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. Para

lograrlo, es importante guiar a los estudiantes en cómo conectar ideas de manera coherente y elegir las palabras adecuadas según el tipo de texto, el tema y el lector público.

4.4.3. Revisión

El proceso de revisión de un texto debe llevarse a cabo tanto durante su creación como después de su finalización. En relación con este tema, Cassany et al. (1998) destacó que la revisión involucra comparar el escrito existente con el proceso de planificación anterior, es decir, con los objetivos predefinidos, y luego adaptar el contenido a esos objetivos mediante ajustes la revisión para lograr mejorarlo. En la fase de revisión, el autor compara lo que había planificado escribir, la intención detrás de su narrativa y el mensaje que desea transmitir, para luego realizar las modificaciones necesarias a fin de lograr una mejora sustancial.

En este proceso, es necesario leer el texto en más de una ocasión, con el objetivo de revisarlo y realizar las correcciones pertinentes. La revisión tiene como enfoque principal mejorar el contenido del texto ya redactado. En esta etapa, es esencial llevar a cabo una lectura detallada para identificar posibles incoherencias, lagunas y otros aspectos que puedan surgir y que necesiten mejorarse. Cassany sugiere que la revisión se enfoca en perfeccionar el contenido del texto previamente escrito. En este sentido, la tarea primordial es realizar una lectura minuciosa con el propósito de detectar cualquier falta de coherencia, huecos en la información y otros aspectos que pueden aparecer y requieren ser mejorados.

Dentro del proceso de revisión de textos, resulta importante para cada participante la capacidad de reflexionar críticamente sobre el trabajo individual, ya que, esto no solo permite identificar posibles áreas de mejora, sino que también incentiva a autoevaluar las fortalezas y debilidades. Ortiz (2007) propone como objetivos de autoevaluar el desempeño: fomentar la autonomía en el aprendizaje, lograr una mayor participación en su propio proceso educativo, formular juicios y criterios individuales, instar al alumno a asumir responsabilidades respecto a su educación, tomar decisiones acordes a las necesidades identificadas, desarrollar conciencia de las capacidades reales, promover la autoestima y responsabilidad en las tareas realizadas. Con esto, Ortiz (2007) afirma que “La autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades” (p.111). La autoevaluación fomenta la autonomía y autorreflexión, alentando a cada individuo a examinar su proceso. La autorreflexión desempeña un papel crucial en el proceso de producción de textos, ofreciendo beneficios significativos que contribuyen al desarrollo y mejora de la escritura.

Se define la autorreflexión como un proceso a través del cual, el sujeto, de forma consciente, analiza detenidamente sus estrategias del pensar, sus acciones cognitivas, motivaciones, formas de actuar y relacionarse y cualidades personales en general, las compara con otros momentos de su actuación, o con otras personas, establece generalizaciones, llegando a elaborar juicios sobre sí de aceptación o rechazo a sus logros o dificultades para trazarse estrategias de comportamiento que le satisfaga (Bernal y López, 2013, p.64).

La autoevaluación y autorreflexión como parte del proceso de revisión de textos permiten analizar todo el trabajo realizado. Estas prácticas implican una revisión crítica y consciente de cada aspecto del proceso de escritura, desde la concepción de ideas hasta la revisión final. La importancia de reconocer el desempeño y dentro de este los logros y las falencias proporciona una base sólida para futuros progresos. Después de todo, cuál sería el objetivo de producir un texto si no se examina cómo fue realizado para después mejorarlo.

4.5. Didáctica de la escritura

La didáctica de la escritura se refiere al conjunto de enfoques y estrategias utilizadas para enseñar y desarrollar las habilidades de escritura en los estudiantes. Diferentes autores han propuesto enfoques y metodologías para abordar la enseñanza de la escritura. Uno de sus principales referentes como Cassany et al. (1994) menciona que “en la clase de lengua escrita se realizan dictados, ejercicios de llenar espacios en blanco, reflexiones sobre el proceso de la escritura, talleres, redacciones, correcciones, estudio de reglas gramaticales, etc.,” (p. 271), por lo que enfatiza la importancia de implementar propuestas diferentes para enseñar la escritura como una herramienta para la comunicación efectiva.

Además, Cassany et al (1994) sostiene que la escritura es una actividad comunicativa y social que debe ser enseñada de manera contextualizada y significativa. Destaca la importancia de entender la escritura como un proceso complejo que implica la planificación, la textualización y la revisión del texto. Así, se hace hincapié en la importancia de desarrollar las habilidades discursivas en la escritura, es decir, la capacidad de organizar y estructurar las ideas de manera clara y coherente, adaptándose al contexto y a las necesidades del lector.

Asimismo, Cassany et al. (1994) aboga por una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta los diferentes géneros textuales y las diferentes situaciones de escritura. Propone que los estudiantes se enfrenten a variedad de textos y prácticas de escritura para desarrollar su competencia y flexibilidad como escritores. Esto debido a que, la escritura permite expresar nuestra individualidad y creatividad. Al desarrollar flexibilidad como escritores, se adquiere

la capacidad de adaptarse a diferentes géneros, estilos y contextos de escritura, lo que facilita la exploración de diferentes voces y la producción de textos originales y creativos.

Ahora bien, el paradigma educativo didáctico-pedagógico establecido en la educación secundaria de Ecuador dentro del Currículo Nacional de Ecuador (2016), abarca la escritura o redacción creativa como la capacidad de:

escribir diferentes tipos de textos de forma creativa desde el enfoque comunicativo, lo que implicará que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades en la expresión y comprensión oral y escrita, usando multiplicidad de estilos y registros, en respuesta a necesidades reales de comunicación. (p. 2).

Siendo punto de partida para ahondar en la escritura creativa dentro del sistema educativo. Para ello, los estudiantes reinsertos a la escolaridad son guiados por los objetivos didácticos propuestos por el currículo. Esto con la finalidad de que sus competencias comunicativas se demuestren acorde a sus capacidades y habilidades de escritura creativa. La didáctica de la escritura es un elemento esencial en el proceso educativo que busca desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes de manera significativa, mediante un enfoque integral que incluya el desarrollo de la competencia lingüística, la creatividad, el pensamiento crítico y la práctica continua. Una didáctica efectiva no se enfoca únicamente en la transmisión de conocimientos y técnicas, sino que también busca crear un ambiente que inspire a los estudiantes a participar activamente en el proceso de escritura.

La motivación es un componente esencial en este contexto, ya que impulsa el deseo de comunicar ideas de manera creativa. Cuando los métodos pedagógicos incorporan estrategias que conectan los temas con las experiencias personales de los estudiantes, fomentan la relevancia y la autenticidad en la escritura, alimentando así la motivación que impulsa la mejora continua y el disfrute genuino de la escritura. Para Lipstein y Renninger (2007), la motivación para escribir es un concepto con diversas dimensiones, abarcando elementos como el interés, la actitud hacia las actividades de escritura, la percepción de autoeficacia, el valor atribuido a estas tareas, las metas establecidas para escribir, las interpretaciones de éxito o fracaso en relación con el rendimiento y la capacidad de autorregulación. La motivación para escribir se ve influenciada por el nivel de interés que el escritor tiene en el tema. Cuanto mayor sea el interés, más probable será que el escritor se involucre de manera activa en el proceso de escritura. Según Tinta (2020), el aprendizaje se ve potenciado cuando se fomenta la capacidad de los estudiantes para conectar con sus sensaciones, adaptándose a sus necesidades y motivaciones individuales. Esta afirmación

resalta la importancia de personalizar el proceso educativo, reconociendo que cada estudiante es único y responde de manera diferente a los estímulos. Al permitir que los estudiantes se involucren activamente con el contenido de acuerdo con sus propias experiencias y objetivos, se crea un entorno propicio para un aprendizaje significativo. El trabajo realizado por Concha y Espinosa (2022) establece una conexión entre la práctica de la escritura libre y diversos aspectos fundamentales del desarrollo personal y educativo de los estudiantes, tales como su identidad, motivación y el manejo de las emociones. Al explorar la relación entre la escritura libre y la identidad, los autores sugieren que esta práctica ofrece a los estudiantes la oportunidad de expresarse de manera reflexiva, lo que les permite explorar y definir aspectos de su propia identidad. Al escribir sin restricciones, los estudiantes exploran sus pensamientos, experiencias y valores. Además, Concha y Espinosa (2022) también destacan el papel de la escritura libre en la motivación de los estudiantes. Al permitirles escribir sobre temas que les interesan y que son relevantes para ellos, la práctica de la escritura libre puede aumentar su motivación, ya que se sienten más comprometidos y conectados con el proceso de escritura.

No obstante, existen obstáculos que no ceden ante la presencia de nuevas metodologías o estrategias que impulsen el proceso de enseñanza – aprendizaje, uno de ellos es la educación tradicional, sinónimo de rutinario y memorístico. Chávez (2011) afirma que la educación convencional se ha caracterizado por ser opresiva y coercitiva, dando como resultado la formación de estudiantes que tienden a ser pasivos en el ámbito intelectual, carentes de creatividad y sin iniciativa. La falta de interacción activa y participación del estudiante puede resultar en un aprendizaje superficial y una falta de motivación. “Estamos perdiendo a la mitad de los alumnos porque están desmotivados y el colegio nada tiene que ver con el mundo real” (Johnson en Calleja, 2010, p.1). Esto sugiere que el sistema escolar no está logrando involucrar a los estudiantes de manera efectiva, posiblemente debido a métodos de enseñanza tradicionales que no se conectan con sus intereses o que no se perciben como relevantes para sus vidas cotidianas.

Una propuesta didáctica direccionada por Cárdenas (2004), asegura que “Si preguntáramos a nuestros estudiantes ¿Qué es para ustedes la escritura?, seguramente nos responderían que es algo aburrido, lo relacionarían con términos como: ortografía, gramática, corrección, que para ellos no tienen ningún valor o atractivo” (p.1). La idea es que la escritura se percibe como una tarea monótona y técnica, lo que resalta la necesidad de enfoques pedagógicos que cambien esta perspectiva y fomenten una visión más positiva y creativa de la

escritura. La escritura competente y expresiva no solo mejora la comunicación individual, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más informada, reflexiva y participativa. Por ende, la exploración de enfoques pedagógicos más dinámicos y centrados en el estudiante se considera esencial para superar estas limitaciones y fomentar un aprendizaje más significativo.

A pesar de que la educación tradicional ha sido un método prevalente a lo largo de los años, es imperativo reconocer que vivimos en una era de cambios acelerados y dinámicos. La sociedad contemporánea demanda habilidades y competencias diferentes a las que la educación tradicional ha priorizado históricamente. En este contexto, es esencial abrirse a nuevas estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades actuales de los estudiantes y fomenten el desarrollo de capacidades relevantes para un mundo en constante evolución.

4.6. Escritura creativa

La escritura creativa implica crear historias o textos utilizando formatos y esquemas no tradicionales. En palabras de Londoño, la escritura creativa es un método de “creación de contenidos basado en el uso de herramientas literarias fuera de los márgenes de las producciones académicas, técnicas o excesivamente formales” (2022, párr. 5), es decir, se deja a un lado los tecnicismos y se recompensa la originalidad, la imaginación y la innovación. Según Saturnino de la Torre (2006), el siglo XXI es el siglo de la creatividad, por tal motivo, la educación debería aparecer como protagonista de la evolución social que conlleva a fomentar la capacidad creativa en individuos. Con esta habilidad se pretende desarrollar competencias comunicativas efectivas, además de la libre expresión de sentimientos y emociones a través de la escritura.

Según Zaraza (2006), en la revista *Onza, Tigre y León*, en el apartado Escritura y creatividad:

Escribir es una actividad creativa. Escribir, entre otras cosas, es reconocerle a la lectura su cualidad de diálogo, de valor común, social, originado en la más irreprochable individualidad, en su asombro. Escribir siempre es un acto de elaboración del mundo y de reelaboración de lo leído, del modo de leer y del contenido de esas lecturas. De forma que escribir es no dejar las cosas tal como las encontramos, lo que, como práctica escolar, resulta una de las grandes lecciones en contra del conformismo y la uniformidad (p. 21).

Cassany (1993), en su obra *La cocina de la escritura*, expone que la escritura debe ser considerada como un proceso en el cual el pensamiento se presenta de manera similar a cómo

las piedras preciosas son trabajadas para obtener su brillo. Entonces, la escritura creativa implica la exploración de nuevas ideas, la imaginación y la originalidad, lo que la convierte en una actividad creativa por excelencia. Por otra parte, De la Torre (2000) señala que la actividad creativa “no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades como: observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar etc.” (p. 123). Así, se deduce que cada individuo demuestra sus capacidades y habilidades para involucrarlas en el proceso creativo.

Para Flores (2014), la escritura creativa es un proceso individual y subjetivo porque “una persona aprende a escribir escribiendo, y su familiaridad con diferentes géneros no aumenta como aumentan los años, sino mediante las prácticas a las que se ve expuesta” (p. 4), lo que significa que cada escritor tiene su estilo y enfoque único según el contexto sociocultural en el que se desenvuelven, lo que permite una gran cantidad de libertad y expresión con base en sus experiencias. Todo esto conlleva a desarrollar una competencia comunicativa que, según Sánchez y Brito inicia cuando:

El ser humano desarrolla su autonomía como individuo y logra decidir cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma, por lo que la persona es capaz de integrarse, desarrollar actos de habla, formar parte de eventos comunicativos y evaluar su propia participación y la de los demás (2015, p. 6).

En conjunto, la escritura creativa contribuye a fortalecer la competencia comunicativa escrita al desarrollar habilidades lingüísticas, promover la expresión personal y originalidad, mejorar la coherencia y cohesión, estimular la imaginación y creatividad, y fomentar la adaptabilidad y flexibilidad en la escritura. Estos aspectos enriquecen la calidad y efectividad de la comunicación escrita en diferentes contextos.

4.6.3. Didáctica de la escritura creativa

La didáctica de la escritura creativa amerita partir desde la conceptualización general de la didáctica. Para Runge (2013), es un subcampo de la pedagogía, mientras que Vasco (1990) reafirma mencionando que la didáctica nace del saber pedagógico. Además, Camilloni (2007) manifiesta que “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica” (p. 22), diferenciándose de los anteriores autores ya que, para él, la educación contiene problemas preocupantes en su práctica social, más no solo la enseñanza.

Ahora bien, Ong (2006), propone la escritura como un “sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto (p. 86). Siendo un proceso significativo en el que se relaciona el

escritor y el texto por medio de una reflexión. Para ello, Timbal Duclaux expone que “escribir en el más noble sentido del término; de componer, de crear. Y el problema de fondo es el de inspiración; el punto en el que el arte de escribir toca íntimamente el arte de pensar” (1993, p. 11), relacionándolo con el proceso individual y subjetivo de escritura creativa, que, en palabras de Gorz (2020) es un proceso de “capacidades cognitivas, relacionales, emocionales, afectivas, valorativas, construidas por lo humano en su largo devenir” (Citado por Mejía, 2020, p. 117). Según De la Torre (1995), un profesor creativo diseña lecciones diversas y emplea recursos interesantes que amplifican las vivencias directas y sustanciales. En este caso, el tallerista es el encargado de buscar actividades significativas para involucrar a los participantes en las actividades creativas.

Esta disciplina se centra en proporcionar a los estudiantes las herramientas, técnicas y recursos necesarios para expresarse de manera efectiva a través de la escritura de textos creativos. Para Valdivia (2012), este tipo de textos:

Presentan sucesos reales o ficticios y apuntan principalmente al afecto y la sensibilidad estética del lector. En estos textos, que aspiran a ser objetos bellos, se emplean recursos variados para lograr conmover al lector y por lo general se hace un uso connotativo del lenguaje. Asimismo, dentro de este universo de textos existen a su vez diversos géneros (teatral, narrativo, lírico) a partir de cuyas múltiples combinaciones van surgiendo otras tipologías. (p. 9)

Por ello, es fundamental que los estudiantes se involucren en la creación de diferentes tipos de textos escritos mediante la participación en talleres de escritura creativa, estos talleres deben promover la motivación de los estudiantes para leer y redactar con un enfoque crítico. Según Rivera (2019) el propósito de esta propuesta es examinar la situación actual del campo de estudio y proponer un taller de escritura creativa con un enfoque de red de aprendizaje donde se siguen pautas metodológicas y experiencias vivenciales basadas en lecturas recomendadas previamente, con el objetivo de guiar hacia la elaboración de un proyecto final.

4.7. Arteterapia

Mucho más allá de la enseñanza de la escritura con sus tecnicismos y reglas, está la escritura desde la rama psicológica que fomenta el esparcimiento personal y abre paso a una nueva manera de sentir y experimentar a través de la terapia. La arteterapia es una técnica que utiliza el arte para mejorar la salud mental y emocional de las personas. Si bien no está directamente relacionada con la producción escrita, puede ayudar a mejorar la creatividad y la

expresión personal, lo que puede llevar a una mejora en la escritura. Según García, la escritura:

Se utiliza como proceso para explorar nuestras emociones, sentimientos, preocupaciones, miedos y sueños. [...] Dentro de los cuales se desarrollan ejercicios creativos de escritura que posibilitan escribir de manera sencilla y placentera, reduciendo el estrés y realizando camino hacia el conocimiento personal. (2022, párr. 1).

En la actualidad, la arteterapia es un campo explorado con poca curiosidad en profesionales que trabajan con niños, niñas, adolescentes e inclusive adultos que retoman la escolaridad. Para Bassols (2006) “el arteterapia es una forma de decir la verdad jugando en lo simbólico. Las experiencias en la creación pueden representar actos de violencia, de agresividad, abandonos, pérdidas, sentimientos, y lo hacen de forma indirecta sin una intencionalidad” (p.21). Además, es de vital importancia fomentar este tipo de actividades, que, al mismo tiempo de aportar conocimientos, les facilita la expresión de emociones y de sentimientos mediante la expresión creativa individual, por lo que resulta positivo para los educandos. Según Fernández Añino (2003), la Asociación Americana de Arteterapia se refiere al término *Arteterapia* como método que:

proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal, por un lado, mediante la implicación para solucionar conflictos emocionales como para fomentar la autoconciencia y desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como vehículo para la psicoterapia, ayudar al individuo a encontrar una relación más confortable entre el mundo interior y exterior (p. 140).

La arteterapia se interesa por el sujeto, ya que se preocupa de su problema y de su aspiración por solucionarlo. A partir de las diferencias que se dan en las personas y las distintas culturas, la arteterapia intenta renovar las condiciones de la producción creativa, de distinguir los medios que se emplean y de comprender los impactos que provocan en el individuo. El uso de técnicas de arteterapia para potenciar las habilidades de escritura creativa en los individuos puede mejorar no solo su habilidad para escribir, sino también su capacidad para comunicarse.

La Asociación Americana de Arte Terapia (2021), señala que, la arteterapia “se utiliza para mejorar las funciones cognitivas y sensoriomotoras, fomentar la autoestima y la autoconciencia, cultivar la resistencia emocional, promover el conocimiento, mejorar las habilidades sociales, reducir y resolver conflictos y angustias” (p. 17). Es decir, las técnicas

como la escritura automática, donde se escribe sin pensar demasiado en lo que se está escribiendo, pueden ayudar a desbloquear la creatividad y a generar nuevas ideas para escribir. Las cartas también pueden ayudar a explorar y expresar emociones y pensamientos de una manera más clara y efectiva, lo que puede mejorar la habilidad para comunicarse por escrito.

4.7.1. Escritura creativa y arteterapia

La terapia de arte es una manera de expresar la verdad desde un ámbito figurado, en el que las experiencias personales pueden aparecer representadas en las creaciones artísticas de forma indirecta y sin intencionalidad alguna. “El arteterapia es una herramienta ideal para desarmar las defensas que obstaculizan el proceso de subjetivación y la relación entre el individuo, sus grupos y su pertenencia a la sociedad.” (Martínez Diéz y Fernández Cao, p. 12). En este contexto, para Bacigalupo (2022) la arteterapia se presenta como una herramienta altamente eficaz para dismantelar las barreras defensivas que dificultan el proceso de individualización y la conexión entre la persona, sus comunidades y su integración en la sociedad.

Ahora bien, dentro del arte terapia, se abren diversas posibilidades en diferentes campos, entre ellas la lectura y la escritura, la escritura representa un proceso de liberación mental que busca purificar al individuo para renovarlo. La esencia de la arteterapia radica en el acto de crear, y tanto el proceso como el producto tienen una importancia central. Para Case y Dalley (1990), el proceso artístico permite que surjan experiencias internas y sentimientos, que pueden ser expresados de manera directa y caótica. Los materiales artísticos ofrecen una vía tangible para expresar tanto los aspectos conscientes como los inconscientes (Martínez y Fernández, p.13). Por lo tanto, uno de los fines de la arteterapia —igual que en la escritura— es el de construir un sujeto por medio del autorreconocimiento, de la creatividad, de la auto simbolización. Para esto en las sesiones de arteterapia:

Se ofrecen técnicas, temas, cuestiones, elecciones libres, que se toman o cambian cuando lo requiere la meta a la que desean llegar terapeutas y clientes. Las directrices se trabajan generalmente dentro de una esfera, con unos temas específicos como pueden ser las emociones, los deseos, los sueños, las fantasías, los proyectos para el futuro, las imágenes de ellos o ellas mismas, su relación con la familia, las amistades, su entorno, situaciones diversas, etc. (Martínez y Fernández, p. 15).

La escritura con propósitos terapéuticos se centra en el proceso de escritura más que en el resultado final o la calidad del escrito, priorizando los significados atribuidos a las

experiencias. Según Bolton (2005), desde el principio, se plantea como una experiencia personal y privada, exenta de críticas y restricciones en cuanto a gramática, sintaxis y forma. Para Field (2006), esta forma de escritura terapéutica no se limita a abordar un único tipo de experiencias, pensamientos o emociones, permitiendo la incorporación de diálogos como herramienta para la reflexión. La materialización de la escritura a lo largo del tiempo posibilita que el individuo relea textos anteriores, generando nuevas reflexiones. Además, Bolton, Field y Thompson (2011), señalan que, las revisiones de los materiales escritos proporcionan información adicional para el autor.

El proceso artístico permite la manifestación de experiencias internas y sentimientos, conscientes e inconscientes, proporcionando una vía tangible para explorar la creatividad y el autorreconocimiento. Durante las sesiones de arteterapia, se ofrecen técnicas y temas diversos para guiar la expresión personal y la exploración emocional, con el objetivo de facilitar el desarrollo personal y la integración social de los individuos. Este enfoque proporciona un espacio seguro y facilitador para la autorreflexión, la exploración emocional y el crecimiento personal.

4.7.2 Técnica de arteterapia: Escritura automática

La escritura automática es una técnica utilizada en la escritura creativa y artística, en la cual el escritor escribe sin restricciones o filtro de su pensamiento consciente. Hay críticos y teóricos como Juanes que señala que la escritura automática “desquicia los órdenes habituales de la escritura, ofreciendo nuevas posibilidades en la construcción literaria” así “es posible ponerse en trance, suspender la conciencia, recrear los estados del sueño, dejar correr la pluma sobre el papel en blanco” (2010, p. 206). Es decir, se deja que las palabras fluyan libremente sin preocuparse por la ortografía, la gramática o la coherencia.

En el artículo *La escritura artificial: de los surrealistas a los algoritmos* de Carrión se plantea que el objetivo de la escritura automática es “acceder al espacio interior de la mente y del lenguaje, en una operación expresiva que sacrificara el estilo y el sentido para alcanzar el núcleo duro del inconsciente” (2023, p.149). Esto se refiere a la búsqueda de un enfoque que permita explorar los pensamientos, emociones y estados mentales internos, así como la estructura y el significado profundo del lenguaje que usamos para expresar estos aspectos internos.

Por otra parte, McCoy menciona la escritura automática como “el arte de hacer contacto con otras inteligencias por medio del uso de una pluma y papel mientras se está en un estado de conciencia alterado o meditativo” y para que las personas desarrollen este arte

“deberán mantener un lápiz sobre una hoja de papel en blanco, detener y purificar su mente y permitirse a sí mismos ser un canal para las comunicaciones” (1997, p. 23). Es así como, escritura automática puede ayudar a liberar la mente y desbloquear la creatividad, a menudo revelando ideas y pensamientos profundos que de otra manera podrían haber permanecido ocultos. Es una técnica que se puede utilizar para iniciar el proceso de escritura o para superar la página en blanco.

4.7.3. Técnica de arteterapia: La carta

La técnica de la carta terapéutica es una herramienta utilizada en la terapia para ayudar a las personas a expresar sus emociones y sentimientos de una manera más efectiva. Según Martínez “Las cartas terapéuticas deben escribirse con un estilo directo, expositivo afectuoso y cálido” (2014, p. 194). La carta terapéutica también puede ser utilizada para iniciar el proceso de escritura terapéutica, que puede mejorar las habilidades de escritura y promover la creatividad de una persona al proporcionar un espacio seguro para practicar y experimentar. En palabras de Fernández:

Esta técnica epistolar, nos brinda diferentes opciones, podemos escribirla para un destinatario o destinataria para después enviársela o no escribirla para una o uno mismo reforzando nuestros aspectos positivos o para perdonarnos algo que no nos deja avanzar, escribir a un problema como puede ser la ansiedad, a un objeto que represente algo significativo, relacionado con la cuestión que nos preocupa, a una situación, al futuro incierto, o bien, redactar una carta de despedida (2016, p. 17).

Además, el simple acto de escribir regularmente puede ayudar a mejorar la fluidez y la claridad en la escritura. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la carta terapéutica no es una herramienta de enseñanza de la escritura en sí misma, sino más bien una técnica terapéutica que puede tener beneficios adicionales en el proceso de aprendizaje de la escritura.

1.7.4. Técnica de arteterapia: Collage

El collage es una técnica ampliamente utilizada en el arte moderno y contemporáneo, e incluso en la creación cinematográfica. Para Mayer (1985) “Se puede llamar collage a la técnica de pegar a una superficie trozos o recortes de papel, cartón, telas, etc., como elementos de un diseño o imagen” (p.385). La idea central detrás del collage es mezclar diferentes elementos para formar una nueva composición.

Para Gómez et al. (1986) en su artículo *El collage de imágenes de revista como método de evaluación proyectiva en terapia ocupacional*, “el material es ambiguo y múltiple en el sentido que ofrece muchos significados posibles, las propiedades del material se

relacionan con ciertos aspectos de la personalidad” (p.43). En esta línea, la técnica artística del collage se caracteriza por registrar claramente las ideas y proyectos visualmente, demostrando un proceso creativo planificado. También logran transmitir de manera fluida y efectiva sus conceptos e intenciones creativas a través del pegado de imágenes.

El proceso de creación de un collage puede ser muy libre y expresivo, ya que no se limita a las convenciones tradicionales del arte. Los artistas tienen la libertad de jugar con la disposición, superposición y combinación de los materiales, creando conexiones visuales inesperadas y representaciones únicas de sus ideas. Debido a esta naturaleza creativa y ecléctica, el collage a menudo se asocia con la experimentación y la innovación artística. Según Cabezas y Galera (2022), se elige esta técnica artística con la intención de proporcionarles un medio que les permita expresarse más allá del dominio preciso de la técnica. Esto lo hace accesible para una amplia gama de personas, ya que, facilita que los artistas experimenten y expresen sus ideas sin sentirse limitados por la técnica.

4.8. Tipos de texto que se adaptan a la escritura creativa mediada por arteterapia

La escritura creativa mediada por la arteterapia sirve como herramienta que combina la expresión artística con el proceso de escritura para fomentar el autoconocimiento, la sanación emocional y el crecimiento personal. Para Forlán (2022), a través de la práctica terapéutica, los participantes pueden explorar su mundo interior, liberar emociones reprimidas y encontrar una voz auténtica a través de diferentes tipos de textos.

4.8.1. Cuento

A lo largo de la historia, la noción de cuento ha sido interpretada de diversas formas debido a las variadas aplicaciones y significados que teóricos, narradores y culturas han asignado a este tipo de escrito a lo largo del tiempo. Para delimitar la concepción en este contexto, es apropiado citar la definición de Imbert (1992), quien plantea que:

El cuento puede entenderse como una narración breve en prosa que, aunque pueda basarse en hechos reales, siempre revela la imaginación de un narrador individual. La trama, en la cual intervienen personajes humanos, animales antropomorfizados u objetos animados, consta de una serie de sucesos entrelazados en una estructura en la que las tensiones y distensiones, cuidadosamente graduadas para mantener el interés del lector, finalmente se resuelven en un desenlace. (p. 40).

En un sentido similar, el cuento implica la elaboración de una historia que incorpora eventos reales y/o ficticios. Para Tovar et al. (2005), el cuento provoca reacciones en el lector y se compone de elementos como estructura (inicio, conflicto o nudo y desenlace o final)

narrador, personajes, tiempo, espacio, trama, complicaciones y resolución. Además, Neale (2016) menciona que, los cuentos a menudo se convierten en tema de "análisis críticos reflexivos, testimonios sobre procesos de creación, presentados por estudiantes, autores, educadores e investigadores de la escritura creativa. Dada su extensión, el cuento es adecuado para el trabajo en talleres, para su análisis, crítica y creación literaria" (p. 52).

Fernández (2004) sostiene que el cuento "posee una especie de vida propia. Es un microcosmos autosuficiente que impone su dirección desde las primeras líneas [...]. Pareciera que solo él conoce sus reglas internas [...], un género en el que lo evidente es tan valioso como lo velado" (p. 22). El cuento se presenta como un mundo en sí mismo, con su propia dirección, reglas internas y dinámica, todo lo cual contribuye a su capacidad para cautivar y sorprender al lector a medida que se desarrolla.

El cuento otorga al autor la libertad de organizar, mezclar y experimentar con los elementos literarios de la narración según su deseo al escribirlo. Además, el cuento es un tipo de texto que tiene el potencial de plasmar las emociones, ideas, perspectivas, imágenes, experiencias, pensamientos, contextos, memorias y psicología del autor a través de la proyección y la inventiva que éste emplea en la creación de la historia. En este sentido, Imbert (1992) acota que el cuento "refleja la imagen del autor, su identidad individual, su cultura, sus normas, emociones, intenciones, tonos, estilos, técnicas; en resumen, la suma de sus preferencias más o menos conscientes" (p. 42). Esto permite al participante interactuar con la escritura creativa desde su propia vivencia personal, brindándole la oportunidad de recrearla con nuevos elementos y plasmarla desde su capacidad imaginativa.

4.8.2 Poema

La poesía es una manifestación artística que emplea el lenguaje de manera estilizada y evocativa para comunicar emociones, ideas y vivencias de forma lírica y creativa. Según Pérez (2002), la redacción de poemas brinda a los participantes la oportunidad de investigar el lenguaje, ordenar pensamientos, jugar con la estructura de las oraciones, escoger palabras y contemplar cómo se disponen los elementos en la frase, convirtiéndose así en una actividad que fomenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Los poetas emplean el lenguaje de manera creativa y simbólica para transmitir significados y sentimientos profundos. Zaldívar (2017) plantea que la enseñanza de la poesía y su aplicación pedagógica están estrechamente relacionadas con la educación emocional en dos aspectos distintos. En primer lugar, el contenido temático de la poesía posibilita la exploración de los sentimientos internos de las personas y contribuye al desarrollo de la

conciencia emocional entre los adolescentes. Por otro lado, la estructura artística de los poemas genera emociones en el lector, estimulando así el crecimiento de una apreciación artística que resulta esencial para una lectura comprometida y placentera.

Para Espinoza (2009), la poesía como género literario, demanda que el lector se involucre en un proceso de creación único, ya que es un texto con una organización especial. Sin embargo, una vez que los individuos comprendan las estructuras de las oraciones e identifiquen los elementos propios de la poesía, podrán componer sus propios poemas. En cuanto a la creación de poesía, Lorca (1984) aporta que puede resultar un desafío intrigante, dado que requiere explorar formas de expresión distintas de las que se emplean en la comunicación cotidiana. Para lograrlo, puedes emplear figuras literarias o imágenes sensoriales. Asimismo, es esencial recordar que la estructura de un poema es única; a diferencia de los mitos o cuentos que se organizan en párrafos, la poesía se compone de versos y estrofas. Además, es fundamental considerar que, para conferirle ritmo y musicalidad al poema, la rima, ya sea consonante o asonante, desempeña un papel esencial.

En este contexto, un poema es una forma literaria que se caracteriza por su uso de estructura, ritmo, musicalidad y lenguaje estético, a través de recursos literarios y técnicas poéticas, el poema logra transmitir emociones, imágenes y significados que van más allá de la simple descripción literal. Los poetas emplean el lenguaje de manera creativa y simbólica para transmitir significados y sentimientos profundos. Los temas de los poemas son variados y pueden abarcar desde el amor y la naturaleza hasta la política y la filosofía. La poesía sirve como medio para evocar emociones en los lectores u oyentes, al tiempo que invita a una interpretación subjetiva y a menudo intensa por parte de quienes la experimentan.

4.8.3. Carta

La carta pertenece al género epistolar y es una forma de comunicación escrita que se emplea para transmitir mensajes formales o personales y, son textos con un gran valor estético y una estructura adecuada que facilita actividades de interpretación textual y comunicación. Según Nodals et al. (2017) el género epistolar ha tendido a ser menospreciado en el momento de desarrollar iniciativas de fomento de la lectura y escritura, o al implementar estrategias con objetivos educativos específicos pese a ser textos que cuentan con un valor estético y una estructura apropiada para llevar a cabo actividades de análisis textual y comunicativo.

Las cartas poseen su propia estética, una profundidad temática y, en la mayoría de los casos, un grado de complejidad en el mensaje que las convierte en un recurso ideal para abordar asuntos relacionados con la comunicación y el texto. Nodals et al. (2017) argumenta

que la estructura de una carta se ajusta a las normas de la vida cotidiana en sociedad, emplea un estilo de lenguaje informal, no requiere una formalidad exagerada en el trato, y el autor se adapta al receptor de la carta. En este sentido, Quilodrán (2020) propone que la estructura de la carta informal consta de: fecha y lugar, saludo y destinatario, cuerpo de la carta y despedida. Una estructura bien definida en una carta asegura que las ideas se presenten de manera organizada y coherente. Cada sección tiene un propósito específico, para Nodals et al. (2017):

Pueden adoptar la forma del soliloquio, de la reflexión existencial. Incluso hay exteriorizaciones de sentimientos, culpas, frustraciones, confesiones; que se materializan en forma de cartas que tienen un objetivo peculiar: no enviarlas nunca. Son portadoras de secretos, confesiones y posicionamientos. (p.170).

En este contexto, las cartas también se definen en un espacio seguro para exteriorizar emociones y pensamientos que pueden ser difíciles de compartir en persona. El hecho de que estas cartas no estén destinadas a ser enviadas añade un elemento de confidencialidad y liberación emocional. Las personas pueden expresar libremente sus sentimientos, culpas, frustraciones y confesiones, ya que no hay preocupación por la reacción del destinatario ni por las consecuencias de revelar información delicada. Es por ello por lo que, la elaboración de una carta implica estructurar las ideas de acuerdo con la secuencia del pensamiento.

4.9. Propiedades del texto

Según Cassany et al. (1994), las propiedades del texto se refieren a los criterios que deben satisfacer todas las expresiones verbales con el fin de ser clasificados como textos y, de esta manera, ser capaces de transmitir un mensaje dentro de un proceso de comunicación. El mismo autor señala que, las propiedades textuales son el conjunto de características o reglas verbales que deben estar presentes en un texto para que pueda desempeñar su función como mensaje en un acto de comunicación. Además, estas propiedades son universales y se encuentran en todos los textos, independientemente de su longitud o nivel de complejidad.

Para Cassany et al. (1994), desde las primeras expresiones vacilantes de los niños hasta las elaboradas presentaciones de los adultos, pasando por las simples líneas escritas por los estudiantes más jóvenes y los extensos trabajos de los estudiantes de niveles avanzados son textos. Nadie nace con un conocimiento innato de estas propiedades textuales, ni las adquiere al azar mientras crece, sino que las desarrolla de manera progresiva a lo largo de su educación, principalmente en la escuela.

En esencia, estas reglas actúan como requisitos fundamentales para que cualquier conjunto de palabras pueda cumplir su función de comunicar eficazmente en el proceso de intercambio de información entre emisor y receptor. Unas de las propiedades textuales que sobresalen en un escrito según Cassany et al. (1994) son la adecuación, coherencia y cohesión. Cada una de estas características está asociada a un nivel específico de examen, tanto lingüístico como más allá del lenguaje, y proporciona pautas que el texto debe seguir en ese nivel particular. De esta manera, la adecuación aborda aspectos relacionados con el dialecto y el registro utilizados en el texto; la coherencia se enfoca en la estructura, consistencia de la información o el contenido presente en el texto; mientras que la cohesión se ocupa de establecer las conexiones entre las distintas frases o partes del texto.

4.9.1. Adecuación

La comprensión de instrucciones se refiere a la habilidad de entender y asimilar las indicaciones, direcciones o pasos que se asegurarán para adecuar un texto. Para Cassany et al. (1994) ser adecuado implica la capacidad de seleccionar de manera discerniente, entre las múltiples opciones lingüísticas disponibles en un idioma, aquella que mejor se adapte a cada contexto de comunicación específico. Esto implica la necesidad de emplear tanto el dialecto regional o el estándar más amplio según las circunstancias, así como la competencia para dominar diversos registros lingüísticos comunes, que abarcan desde los niveles moderadamente formales hasta los coloquiales, incluyendo aquellos términos especializados más utilizados por el hablante en cuestión.

En este sentido, para Cassany et al. (1994), existe una forma de conocer si un texto escrito consigue la adecuación, y es fijándose en los siguientes aspectos:

- Si el texto consigue realmente el propósito comunicativo por el cual ha sido producido (por ejemplo: informar de un hecho, exponer una opinión, solicitar algún punto, etc.).
- Si se ve claro que se trata de una argumentación, de una petición, etc.
- Si el tratamiento personal (tú, usted) que utiliza el texto es el correcto para la situación y si es sistemático en todo el texto.
- Si se mantiene el mismo nivel de formalidad, sea alto o bajo, durante todo el texto. Si la formalidad es alta, no debe haber ninguna expresión demasiado vulgar o coloquial y, por el contrario, si el tono es de familiaridad, no deben aparecer palabras demasiado técnicas o cultas, y la sintaxis no debería ser excesivamente compleja.
- Si se mantiene el mismo grado de especificidad, sea también alto o bajo, durante todo el texto. Si el texto trata de un tema especializado, es lógico que se utilice la

terminología específica del campo y que se eviten las expresiones coloquiales y las palabras generales, porque pierden precisión. (Pp. 287-288).

El propósito principal de los ejercicios de adecuación es que el individuo enriquezca y organice su vocabulario, desarrolle una comprensión de las distintas alternativas lingüísticas disponibles en el idioma y aprenda a aplicarlas de manera adecuada según el contexto. En este sentido, Cassany (1999) expresa “las técnicas didácticas de comprensión y producción textual deben facilitar que el aprendiz active conocimientos previos para poder procesar el discurso” (p.4). Este enfoque reconoce que los aprendices construyen significado al conectar nueva información con lo que ya saben. Al activar conocimientos previos, los estudiantes pueden contextualizar y relacionar la nueva información de manera más efectiva, lo que facilita la adecuación de textos a la comprensión de la actividad solicitada.

En la investigación denominada Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica, Marrero (2006) postula la importancia de comprender la situación comunicativa como un elemento fundamental en el proceso de interpretación. Según el autor, la situación comunicativa influye directamente en la forma en que se produce y se percibe el mensaje, ya que proporciona el contexto necesario para su comprensión adecuada. Marrero sugiere que la situación comunicativa puede clasificarse en diversos tipos, cada uno con características específicas que afectan la interpretación del mensaje. Estos tipos pueden incluir situaciones formales, informales, públicas, privadas, entre otras, y cada una de ellas tiene implicaciones distintas en cuanto a la manera en que se produce y se recibe la información.

La comprensión de instrucciones en el contexto de la adecuación textual es una capacidad fundamental en la comunicación escrita. Significa no solo entender lo que se pide, sino también tener la destreza de elegir las palabras y estructuras adecuadas para expresar la idea de manera efectiva. Esto va más allá de utilizar un lenguaje estándar, ya que implica adaptarse a diferentes situaciones y públicos, lo que requiere un conocimiento sólido de la variabilidad lingüística, incluyendo dialectos y registros. En resumen, la comprensión de instrucciones en la adecuación lingüística se trata de ser un comunicador versátil y consciente de cómo el lenguaje puede variar según el contexto y las necesidades del mensaje

4.9.2 Contenido

El contenido de un texto se refiere a la información, ideas, conceptos y detalles que están presentes en el texto y que transmiten el mensaje principal o la intención del autor. Dentro de los textos creativos “el contenido parte de la imaginación del creador del texto cuyo objetivo es la belleza del lenguaje que conmueva al lector” (Quille y Ulloa, 2014, p.23). Esto

significa que se recurre a significados secundarios o simbólicos de las palabras, en lugar de quedarse únicamente con su significado literal, pues, la belleza del lenguaje va más allá de solo comunicar algo.

García y Doménech (2002) mencionan que todas las personas poseen igual potencial para desarrollar la creatividad, pero es esencial crear las circunstancias adecuadas para favorecer la integración de contenidos que conforman la expresión creativa de cada individuo. El proceso creativo implica tomar diversos componentes y combinarlos de formas novedosas y sorprendentes, generando contenido significativo para cada individuo. En este sentido, Abela (2002) indica que:

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede, además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. (p.2)

En otras palabras, la primera capa es el mensaje aparente y directo que se percibe fácilmente, mientras que la segunda capa es más sutil y requiere una exploración más profunda para descubrir el significado latente o escondido que el autor ha tejido en la obra. Además, el contenido de un texto comprende el desarrollo de ideas. El autor tiene la responsabilidad de elegir las palabras apropiadas con el fin de comunicar un significado personal. En este sentido, elabora y redacta las palabras más idóneas para expresar un significado concreto, y posteriormente revisa el texto para garantizar que las palabras seleccionadas transmitan las ideas que deseaba comunicar (Oling y Leaird, 2009). En este sentido, Sotomayor et al. (2013) menciona que cualquier composición escrita: “Se basa en la estabilidad y consistencia temática subyacente a los textos de acuerdo al contenido” (p.59). En el contexto de la composición escrita, los autores destacan la importancia de la estabilidad y la consistencia temática como pilares fundamentales que sustentan la calidad y la coherencia del contenido un texto. Esta afirmación sugiere que la cohesión y la unidad temática son elementos esenciales que deben estar presentes en cualquier composición escrita para garantizar su efectividad comunicativa y su capacidad de transmitir un mensaje. La estabilidad temática se refiere a la persistencia de un tema central a lo largo del texto, lo cual

implica que todas las ideas, argumentos y detalles presentados estén relacionados con dicho tema.

Cabe mencionar que, comunicar no se limita a la simple emisión del mensaje, sino que también implica asegurar que su contenido sea comprendido por el receptor. Es esencial que la otra persona descifre y asimile el mensaje para que la comunicación se considere plena.

4.9.3. Estructura

La estructura de textos literarios se refiere a cómo un autor organiza y presenta los elementos de su obra para crear una narrativa significativa. Esta estructura puede variar dependiendo del género literario y de las intenciones del autor. Respecto a la delineación de cómo está organizado un texto y la exploración de una categorización de los tipos de texto, se encuentran los conceptos de macroestructura y superestructura. Según Van Dijk (1980), la macroestructura del texto comprende la representación estructural relacionada con las ideas semánticas transmitidas por el texto, es decir, la organización del contenido. En contraste, la superestructura textual hace referencia al esquema organizativo del texto, es decir, la disposición formal de determinados textos.

La superestructura textual es similar al esqueleto o marco sobre el cual se construye el contenido del texto, la cual se concibe como “un esquema abstracto que establece el orden global de un texto” (Van Dijk, 1978, p.142). En esencia, establece cómo se presenta la información para que los lectores o receptores puedan comprenderla de manera efectiva y siguiendo un orden lógico.

En este contexto, la superestructura textual se refiere a la organización general o estructura básica que se encuentra en diferentes tipos de textos literarios. Aunque la estructura específica puede variar según el género literario y el propósito del texto, permite que cada género literario alcance sus objetivos y cumpla con las expectativas y convenciones de su audiencia. Cada tipo de texto tiene su propia forma de contar historias, expresar emociones o argumentar ideas, y la estructura se adapta en consecuencia.

4.9.4. Coherencia

La coherencia en el contexto de la escritura se refiere a la claridad y la conexión lógica entre las ideas, oraciones y párrafos dentro de un texto. Para Cassany et al. (1994), la coherencia se refiere al procesamiento de la información. Además, la manera en que los textos transmiten su mensaje o información está configurada de manera específica, adaptada a cada situación comunicativa. La coherencia “establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con

qué estructura, etc.)” (Cassany et al. 1994, p. 288). En otras palabras, se trata de identificar lo que es esencial y necesario para transmitir el mensaje de manera efectiva.

La coherencia, para Van Dijk (1980), es la propiedad semántica de los textos que se vincula con las relaciones entre las proposiciones que los constituyen. En este hilo, Casalmiglia y Tusón (1999) mencionan que esta coherencia se relaciona con el contenido, la estructura organizativa, la referencia enunciada (los protagonistas, el tiempo y el espacio) y las inferencias que pueden derivarse a partir de conocimientos previos. Para que el texto tenga sentido De Beaugrande y Dressler (1997) señalan que es esencial que ocurra una interacción entre la información presentada en el texto y el conocimiento que los lectores ya poseen. Acotando a lo anterior, Bernárdez (1993) propone la coherencia como el equilibrio entre los sistemas de referencia utilizados por el emisor del mensaje y los receptores de este, lo que implica una especie de acuerdo entre ambas partes.

La coherencia en un texto se refiere a la propiedad de este de ser claro, lógico y comprensible para el lector. Implica que las ideas, los argumentos y los elementos presentados en el texto estén interconectados de manera lógica y fluida, formando una estructura que tenga sentido y permita una comprensión adecuada. En otras palabras, un texto coherente es aquel en el que todas las partes están organizadas de manera que fluyan naturalmente y se relacionen entre sí de manera comprensible.

4.9.5. Cohesión

La cohesión en un texto se refiere a cómo las diferentes partes de este están unidas y conectadas de manera que formen una estructura fluida y comprensible. Cassany et al. (1994) indica que la cohesión se refiere a los enlaces gramaticales dentro del texto. Las oraciones que componen un discurso no están aisladas, sino que están conectadas por medios gramaticales variados (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), creando así una compleja red de conexiones lingüísticas. Esta red posibilita tanto la codificación como la decodificación del texto.

Halliday y Hasan (1976) señalan la cohesión es un mecanismo que establece conexiones entre los elementos de un texto, contribuyendo a mantener los referentes, a avanzar temáticamente en el texto ya conectar las diferentes partes de este. Además, indican que, este fenómeno se manifiesta mediante recursos gramaticales y léxicos, como la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica, que se refleja, por ejemplo, en relaciones como hiponimia, hiperonimia, sinonimia y uso de pronombres. Asimismo, los elementos que se usan para conectar enunciados o secuencias de enunciados

son los marcadores discursivos, que contribuyen a la estructura general del texto, y los conectores, que establecen relaciones diversas, como temporales, causales, espaciales y de adición. Halliday y Hasan (1976) muestran que la relevancia de este recurso radica en su capacidad para formar el texto como una trama de proposiciones interconectadas, en contraposición a una serie de oraciones desconectadas.

No obstante, Mederos (1988) y Bernández (1993) aseveran que la existencia de mecanismos cohesivos no asegura la coherencia del texto, ya que debe haber una relación lógica y semántica entre los elementos conectados, y el dispositivo de cohesión utilizado debe representar esa unión. Cassany (1987) con respecto a la cohesión de textos señala que, esta propiedad “conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto” (p.20). En este sentido, la cohesión se refiere al conjunto de recursos lingüísticos y gramaticales utilizados para conectar y unir las distintas partes del texto de manera que formen una unidad coherente y fluida.

Según Simone (1993), la cohesión puede dividirse en dos categorías: anafóricas y catafóricas. Las relaciones anafóricas ocurren cuando un elemento cohesivo hace referencia a algo mencionado previamente en el texto, es decir, hacia arriba o hacia la izquierda en la secuencia del discurso. Por otro lado, las relaciones catafóricas se presentan cuando un elemento cohesivo anticipa o señala hacia algo que será mencionado más adelante en el texto, es decir, hacia abajo o hacia la derecha en la secuencia del discurso. Para Huarí (2014), existen mecanismos de cohesión textual, estos se dividen en: repetición, sustitución, proformas, paráfrasis, elipsis, tiempo y aspectos verbales, los deícticos, los conectores lógico-textuales, entonación, entre otros. Los mismos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Mecanismos de cohesión

Repetición	Repetición exacta	Repetición parcial	Repetición con determinantes especificativos	Repetición léxica de lo designado	
Paráfrasis					
Sustitución	Sustitución por sinónimos	Sustitución por hipónimos o hiperónimos	Sustitución mediante proformas	Sustitución por calificaciones valorativas	Sustitución mediante pronombres
Elipsis	Elipsis telegráfica	Elipsis contextual			
Deixis	Tiempo y aspecto verbal	Proformas léxicas			

Conectores lógico-textuales	Causales	De contraste	Concesivas	Adicitvos	Explicativos
	De orden	Condicionales	De énfasis	De intensificación	De secuencia
	De tematización	De ejemplificación	De transición		

El mismo autor propone las siguientes descripciones: La repetición implica la reaparición de una palabra o frase previamente mencionada en el texto con el propósito de resaltar su importancia. La paráfrasis, por otro lado, consiste en expresar el mismo contenido utilizando diferentes palabras o estructuras lingüísticas. La sustitución implica cambiar un término por otro con el fin de evitar la repetición excesiva y mejorar la fluidez del texto. La elipsis, en contraste, implica omitir información que se considera implícita o que el receptor puede entender fácilmente en el contexto dado. En cuanto a la deixis, este término se refiere a la función que desempeñan los pronombres personales y demostrativos, así como el tiempo verbal y otros aspectos gramaticales y léxicos que sitúan los enunciados en un contexto espaciotemporal específico. Por ejemplo, el tiempo y aspecto verbal indican quién realiza la acción, el número, el tiempo, el modo y el aspecto de la acción. Las proformas léxicas son palabras especializadas en la sustitución que pueden tener un valor nominal o verbal, e incluso pueden reemplazar a un grupo de expresiones o resumir el contenido de un párrafo. Por último, los conectores lógico-textuales son palabras que conectan segmentos textuales de manera explícita, estableciendo diferentes tipos de relaciones semánticas entre ellos.

Ahora bien, para Machetti (2022) estos marcadores textuales o discursivos “adoptan un significado conceptual de procesamiento, forman una unidad entonativa independiente mediante el uso de pausas apreciables antes y después de la aparición de dicha unidad discursiva, y pueden colocarse al inicio, en medio o al final del enunciado” (p.26). Esta versatilidad en su colocación resalta la flexibilidad y la variedad de funciones que pueden desempeñar dentro del discurso, ya sea introduciendo información nueva, estableciendo relaciones entre ideas, indicando secuencias temporales o expresando actitudes del hablante, entre otras posibilidades.

En este sentido, la cohesión desempeña un papel fundamental en la creación de una estructura textual coherente y organizada. Los marcadores textuales actúan como herramientas que permiten organizar las ideas y los enunciados de manera que sigan un orden lógico. Estos recursos textuales garantizan que el flujo del texto sea fluido y que las ideas se entrelacen, lo que facilita la comprensión por parte del lector al proporcionar una guía clara sobre la secuencia y relación entre las diferentes partes del texto.

4.10. Desafíos en la enseñanza para personas con escolaridad inconclusa

La Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es un tema que ha sido objeto de atención en los últimos años. Sin embargo, aún hay mucho por hacer para mejorar la situación educativa de este grupo, siendo la población que sufre rezago educativo, o, como dice Amaluisa (2010) “la condición en que se encuentra una persona mayor de 15 años que no ha concluido su educación básica” (p.12). Según el Ministerio de Educación (2017), en Ecuador, la EPJA se orienta hacia aquellos jóvenes y adultos cuya escolaridad ha quedado inconclusa debido a diversas circunstancias, ubicándolos en grupos vulnerables y excluidos. La complejidad del tema también puede contribuir a su falta de visibilidad, ya que abordar las necesidades educativas de adultos implica considerar una variedad de factores como las realidades personales de los alumnos que optan por la modalidad extraordinaria.

La escolaridad inconclusa y la deserción escolar están intrínsecamente vinculadas, ya que la primera a menudo es la consecuencia directa de la segunda. Del Castillo (2012), aborda la deserción escolar como:

El abandono de parte de los educandos [...] no sólo de las aulas donde se adquieren conocimientos, sino también el abandono de sus sueños y perspectivas de una vida futura provechosa y responsable que los llevaría a invalidar su futuro, el cual no es mañana sino hoy (p.14).

En otras palabras, la decisión de abandonar la escuela no solo priva a los estudiantes de oportunidades educativas, sino que también compromete su capacidad para construir un futuro prometedor. Romero y Hernández (2019) mencionan que las problemáticas sociales que afectan la situación educativa y resultan en el abandono escolar son la falta de recursos económicos, la exclusión social, la desestructuración familiar e inclusive la ubicación en entornos rurales. Para distinguir y agrupar estos factores, los autores proponen dos categorías: endógeno y exógeno. Lo endógeno engloba aspectos internos al individuo, como actitud, autoconcepto, salud, discapacidad, motivación y rendimiento, junto con la influencia directa de su entorno familiar y social, que incluye la estructura y clima familiar, el estatus y la cultura familiar, así como los conflictos. Por otra parte, lo exógeno se refiere a los factores que están fuera del control del individuo, como la institución, su ambiente y prácticas, la política educativa, la valoración social de la educación, la sociedad, la situación laboral y económica. Para las personas con escolaridad inconclusa, enfrentar ambos conjuntos de factores representa un desafío significativo en la enseñanza, ya que se requiere una

aproximación integral para abordar estas múltiples dimensiones y promover una educación inclusiva y equitativa.

Una investigación iniciada por Espinoza et al. (2014) denominada *La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular*, señala que:

Las personas que se encuentran en mayor desventaja frente a los desafíos que se imponen hoy son quienes no han alcanzado un nivel de instrucción elemental, vale decir, un conjunto básico de habilidades y destrezas (lectura, escritura, expresión oral, etcétera) que permitan desenvolverse eficazmente en la vida. (p. 161).

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales que desempeñan un papel insustituible en la vida de todas las personas. En este sentido, cuando una persona abandona la institución educativa por un periodo de tiempo, se la ve privada de la continua exposición y práctica que se ofrece en un entorno educativo. La falta de finalización de la escolaridad a menudo está asociada con una interrupción en la adquisición de habilidades fundamentales, como la alfabetización. La lectura y la escritura son habilidades que se construyen de manera incremental a lo largo de los años escolares, y la ausencia de esta continuidad puede generar lagunas en el desarrollo de estas destrezas.

Es fundamental desarrollar enfoques educativos que se adecuen a las particularidades de quienes tienen una educación incompleta, dado que este sector enfrenta desafíos singulares en su proceso de aprendizaje. La variedad de vivencias y habilidades presentes en esta población demanda estrategias pedagógicas adaptables y personalizadas capaces de abordar de manera específica las lagunas educativas existentes. Ajustar las metodologías a estas necesidades individuales no solo simplifica el acceso a la educación, sino que también promueve un entorno inclusivo que reconoce y aprecia las diversas trayectorias educativas de cada individuo.

5. Metodología

5.1. Enfoque de investigación

La investigación se encuadra en el enfoque cualitativo, este enfoque “escucha a las personas, lee lo que escriben, analizan lo que hacen, interpretan lo que construyen” (Riquelme, 2017, p.5). Esto implica escuchar y comprender sus testimonios orales o escritos, analizar sus acciones y comportamientos en situaciones reales, y dar significado e interpretación a las construcciones y representaciones sociales que elaboran. Además, este

tipo de enfoque utiliza datos no estructurados y de fuentes de diverso origen, de ahí que Mejía (2007) lo defina como el “procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes” (p. 146). En este sentido, se puede deducir que la investigación cualitativa se basa en evidencias que se centran en una descripción detallada del fenómeno con el objetivo de comprenderlo y explicarlo. Siendo este el punto de partida para que la investigación se desarrolle de manera flexible y favorezca a la recolección de datos.

Para comprender el proceso de escritura mediado por arteterapia, este estudio se enfocará en la experiencia directa de los participantes, situando sus construcciones y percepciones en un lugar central de análisis. La investigación dará prioridad a los textos producidos por los participantes como materiales y fuentes de datos primordiales. La elección de centrarse en las experiencias individuales y en las producciones escritas de los participantes busca capturar de manera integral el impacto y la riqueza de la arteterapia en el proceso de escritura, destacando las voces individuales y las expresiones únicas de cada participante. Este enfoque proporcionará una visión más completa y contextualizada de cómo la arteterapia influye en la experiencia de escribir desde la perspectiva de aquellos que participan en el proceso.

5.2. Tipo de investigación

La metodología es de estudio de caso. En este método se diseña la investigación adecuadamente para obtener un conocimiento concreto, contextual y a profundidad. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994):

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. [...] Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p. 13).

De esta forma, el estudio de caso permitió profundizar en un fenómeno específico, en este caso, la escritura de textos creativos en personas con escolaridad inconclusa pertenecientes a un sector rural y bilingüe. Además, a través del estudio de caso, se pudo describir si las estrategias de arteterapia son efectivas para influir en la escritura creativa de

personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa. Esto ayudó a validar la importancia y el valor de la arteterapia como una intervención en el ámbito educativo.

Mencionar el estudio de casos es referirse a una metodología que engloba una variedad de fuentes y técnicas para recolectar información. Cebreiro y Fernández (2004) destacan este aspecto al afirmar que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos. (p.666).

En lugar de cuantificar datos, como en los enfoques cuantitativos, el estudio de casos se enfoca en capturar la riqueza de los detalles y el contexto que rodea a un fenómeno o situación particular. La investigación de estudio de caso se originó a partir de un proyecto de vinculación denominado Leo Labs: laboratorios de lectura y escritura. Esta investigación fue compatible con los intereses del proyecto ya mencionado debido a que se centró en un grupo de personas jóvenes y adultas que no habían completado su escolaridad. Debido a que los estudios de caso utilizan diversas fuentes para analizar datos, esta investigación se sirvió de textos producidos por los participantes y una entrevista en la que constaron sus percepciones antes, durante y después de finalizar la intervención. Así, esta metodología permitió una comprensión más profunda y holística del caso estudiado, ya que se pudo explorar y analizar las experiencias, percepciones y emociones de las personas involucradas, así como también los factores sociales, culturales y contextuales que influyeron en los resultados.

5.3. Población y muestra de la investigación

La presente investigación forma parte de un proyecto más amplio de vinculación con la sociedad denominado "Leo Labs: Laboratorios de lectura y escritura" que tuvo por objetivo fortalecer la competencia comunicativa escrita en ciertos grupos de personas. Partiendo de este, el estudio buscó explorar y aplicar estrategias de arteterapia para fomentar la producción de textos creativos en un grupo específico de personas jóvenes y adultas que tienen la característica de haber dejado inconclusa su escolaridad.

5.3.1. Población

Los 49 estudiantes del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe / Personas con Escolaridad Inconclusa "Yachay Ñan" de la parroquia San Lucas, cantón Loja, provincia de Loja. Se decidió trabajar en dicha institución porque participa dentro del proyecto de

vinculación Leo Labs. Además, pertenece a un contexto rural y bilingüe, siendo importante conocer la situación que atraviesan los individuos. Como se ha delimitado en la problemática de la presente investigación, se intenta potenciar las habilidades de escritura creativa de/en personas con escolaridad inconclusa mediante técnicas provenientes de la arteterapia. Por ello, esta población representa “la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares sobre las cuales se desea hacer inferencia” (Bernal, 2006, p. 164).

5.3.2. Muestra

El estudio se centró en un grupo en particular que pertenecía al sector rural y bilingüe San Lucas. Esta muestra fue designada para el estudio por la autoridad de la institución y la coordinación general del proyecto de vinculación Leo Labs debido a su relevancia y la identificación de una problemática específica en este grupo particular. La muestra corresponde a un subgrupo que es parte de la población y que cumplía con las condiciones necesarias para llevar a cabo la investigación, por tal razón, se optó por el muestreo no probabilístico por conveniencia. Según Otzen y Manterola (2017), con este tipo de prueba se facilita la incorporación de una muestra con acceso y disponibilidad de las personas. Así, se trabajó con 12 individuos de Décimo grado pertenecientes al subnivel Superior de Educación General Básica Extraordinaria, entre hombres y mujeres con edades que oscilaban entre 16 y 33 años, entre ellos 4 mujeres y 8 hombres.

La elección de trabajar con estudiantes de décimo grado fue conveniente por varias razones: el décimo grado representaba un nivel educativo significativo, en el que los estudiantes enfrentaban desafíos académicos y de desarrollo personal. Los estudiantes de décimo grado pudieron mostrar una mayor comprensión y apertura a la exploración de nuevas estrategias, como la arteterapia, que pudo desencadenar su interés y motivación para mejorar sus habilidades de lectura y escritura. Trabajar con estudiantes en esta etapa educativa pudo tener un mayor impacto en la comunidad y en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Bachillerato PCEI "Yachay Ñan". No obstante, se tomó en cuenta los datos producidos por los participantes que asistieron al 90% de las sesiones y que cumplieron con el proceso de producción de textos. Entre ellos 6 participantes, 4 mujeres y 2 hombres. La muestra se representa en la siguiente tabla:

Tabla 2. Muestra de la investigación

Participante	Sexo	Edad	Tiempo alejado del proceso de escolarización
1	Femenino	17	2 años
2	Femenino	19	4 años
3	Femenino	16	1 año
4	Femenino	21	5 años
5	Masculino	21	6 años
6	Masculino	17	2 años

Nota Los datos son producto de la muestra de la investigación y la elaboración de la tabla es propia del investigador.

5.4 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

En el estudio de Arias (2012), se establece una distinción clara entre técnica e instrumento en el contexto de la investigación. La técnica se refiere a los procedimientos de actuación utilizados para recopilar información relevante, mientras que el instrumento se define como un recurso, ya sea físico o digital, que permite registrar, almacenar o describir la información obtenida de manera estructurada y que beneficia a los objetivos del investigador.

En la fase de recolección de datos de este estudio, se implementó una secuencia didáctica basada en tres técnicas de arteterapia focalizadas en el proceso de producción de textos, abarcando las etapas de planificación, textualización y revisión. Esta secuencia se desarrolló a lo largo de un periodo de 8 semanas, con una sesión por semana, lo que permitió a los participantes generar diversos tipos de textos, como cuentos, cartas y poemas. Para evaluar los textos producidos, se utilizó una rúbrica como instrumento de evaluación. Simultáneamente, se aplicó un guion de preguntas durante las entrevistas, cuya finalidad fue comprender la experiencia de los participantes y obtener una descripción detallada de su proceso de escritura.

La selección de la muestra para las entrevistas se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, donde se eligieron participantes que cumplían criterios específicos. Se incluyeron aquellos individuos que asistieron de manera consistente a todas las sesiones del taller de arteterapia, demostraron un alto nivel de participación y habían retomado sus estudios recientemente, con un periodo corto desde su reincorporación al proceso educativo. Esta elección de criterios de muestreo busca proporcionar una perspectiva informada y detallada de aquellos participantes más involucrados en el taller y que han recientemente retomado su educación, permitiendo una comprensión más profunda de la intersección entre la arteterapia y el proceso educativo de este grupo específico. Los detalles específicos de estas

metodologías y su aplicación se explicarán en términos del proceso seguido durante la investigación.

5.4.1. Proceso de recolección y análisis de datos

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en este estudio, se implementó el siguiente proceso metodológico, el cual se encuentra dividido en distintas fases. La primera fase evidencia la aplicación de las estrategias de arteterapia: escritura automática, collage y la carta terapéutica en la producción de diferentes tipos de textos: cuentos, cartas y poemas a través de una secuencia didáctica. La segunda fase abarcó la descripción de textos producidos por los participantes a partir de criterios relacionados con la comprensión de la instrucción, el contenido, la estructura y las características de coherencia y cohesión. Por último, en la tercera fase se analizó las percepciones de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia en contraste con los procesos que han desarrollado previo a la intervención. Estas fases se presentan a continuación:

5.4.2. Aplicar las estrategias de arteterapia: escritura automática, collage y la carta terapéutica en la producción de diferentes tipos de texto: cuentos, cartas, poemas.

- **Secuencia didáctica mediada por estrategias de arteterapia**

Una secuencia didáctica es un conjunto de actividades y recursos organizados de manera sistemática y secuencial, diseñados con el propósito de alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. Se trata de un plan de enseñanza que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en un área o tema determinado. En palabras de Benejam (1997), una secuencia didáctica se caracteriza por ser “una continuidad no aditiva, sino interrelacionada, estructurada progresivamente de manera tal que una actividad complementa y amplía la actividad anterior y por la evaluación se proyecta a la siguiente, siempre orientada a la competencia a lograr” (p.71), en este caso, para aplicar una secuencia didáctica se intercalan sesiones de lectura y escritura que se encuentran interrelacionadas.

Para que la secuencia didáctica se comprendiera dentro del nivel de educación asignado, se trabajó con los objetivos provenientes del Currículo de Educación Extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa, según las adaptaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación de Ecuador. Se ha llevado a cabo una revisión del currículo con el propósito de aplicar una secuencia didáctica de manera pertinente y con el objetivo de enriquecer la formación de los participantes, teniendo en cuenta los intereses y prioridades del ministerio. En este proceso de revisión, se han identificado y seleccionado los objetivos

específicos que fundamentan la necesidad de implementar la secuencia didáctica. Lo que garantizó que el contenido y la metodología de enseñanza sean relevantes y contribuyan de manera efectiva al desarrollo de las habilidades y conocimientos deseados por la entidad gubernamental. Los objetivos implementados en la secuencia didáctica para que el proceso de lectura y escritura tenga validez son:

- OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.
- OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.

Además de los objetivos, en concordancia con el currículo se han seleccionado destrezas que han sido desagregadas tomando en cuenta los intereses de la investigación y las necesidades de los participantes. Esto se ha hecho para garantizar un enfoque integral y efectivo en el desarrollo de habilidades. Las destrezas previamente desagregadas utilizadas en el taller son las siguientes:

- LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente.
- LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.

La secuencia didáctica guiada por estrategias de arteterapia se empleó como un enfoque estructurado para dirigir las sesiones de mediación lectora y escritura creativa. La secuencia se realizó del 22 de abril al 24 de junio de 2023. Se trabajó todos los sábados durante 8 semanas en un horario de 13: 40 pm a 15:00 pm. Se realizaron 8 sesiones de las cuales 4 eran de lectura y 4 de escritura netamente interrelacionadas, esto debido a que, al analizar y discutir textos durante las sesiones de lectura, los participantes experimentaron cómo los autores utilizan técnicas literarias, construyen textos y emplean el lenguaje. En las sesiones de lectura se despertó el interés y curiosidad de los participantes en las etapas de prelectura, lectura y poslectura. En consecuencia, de esto, las sesiones de escritura evidenciaron el proceso de producción de textos, planificación, redacción y revisión.

A continuación, se resumen las actividades realizadas a lo largo del taller:

Tabla 3. Secuencia didáctica resumida

Sesión	Nombre	Tipo	Destreza	Técnica de arteterapia	Actividades	Indicadores
1	Cuando mi espacio se quiebra	Lectura	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente		Anticipación: Se inició una dinámica visual y una lluvia de ideas como preparación para la lectura. Construcción: Se seleccionó el cuento "Vendrán lluvias suaves" de Ray Bradbury como material de lectura. Consolidación: Se creó una línea cronológica en la pizarra para resumir los elementos y acontecimientos del cuento.	-Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. -Interviene activamente en los procesos de lectura, demostrando reconocer el tipo texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto. -Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta.
2	Habitamos los espacios ¿a qué le temo?	Escritura	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.	Collage	Anticipación: Se reflexionó sobre los riesgos y se identificaron espacios seguros y de riesgo. Se respondieron preguntas sobre lugares de riesgo y seguridad. Posteriormente, se creó un mapa collage que representó los lugares seguros y riesgosos en el entorno personal. Construcción: Se creó un cuento con un escenario de un lugar seguro o de riesgo, siguiendo una estructura narrativa. Consolidación: Se compartieron sensaciones sobre la creación de la historia y se realizaron comentarios constructivos para mejorar el texto producido.	-Describe el espacio seleccionado al planificar la estructura de su texto. -Desarrolla situaciones y personajes produciendo un texto que se desenvuelve en el escenario seleccionado. -Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada.
3	Historias de esta y otras ciudades	Lectura	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de		Anticipación: Se describieron lugares a los que les gustaría viajar a cada participante y por qué. Construcción: Lectura del	-Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. -Interviene activamente en los procesos de

			teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente	cuento ¿Cómo es el país del que vinieron mis padres? de María Fernanda Ampuero, destacando la importancia de reconocer y valorar elementos que representan la identidad cultural. Consolidación: A partir de los elementos que marcaron se realizan preguntas de comprensión lectora. Al final se genera una reflexión sobre por qué es importante hablar del país de sus padres para estos niños que viven en el exterior.	lectura, demostrando reconocer el tipo texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto -Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta.
4	Érase una vez en esta ciudad	Escritura	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.	Carta terapéutica Anticipación: Se dio a conocer cuáles fueron los acontecimientos suscitados en la fecha de nacimiento de los participantes y se le realizaron preguntas de reflexión sobre las mismas. Construcción: Para este punto se puso en práctica la estrategia de arteterapia en la que se destacó su estructura y su propósito que fue contarle a su Yo de la infancia los varios acontecimientos que han suscitado a lo largo de su vida Consolidación: Se compartieron las sensaciones al haber realizado la carta, además, se proporcionaron comentarios constructivos al escrito.	-Describe el contexto de su historia de nacimiento y los hechos noticiosos que acontecieron el mismo día planificando la estructura de su carta. -Desarrolla los acontecimientos suscitados durante su vida produciendo una carta a su yo de la infancia. -Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada.
5	Mis lugares favoritos de la ciudad. ¿Qué escucho?, ¿qué veo?, ¿qué pienso?	Lectura	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que	Anticipación: Inició con un conversatorio acerca de imágenes postales de la comunidad y las sensaciones que estas causan. Construcción: Para mejor interacción se propuso el cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar que abrió paso a varias interpretaciones de este. Consolidación: Se emitieron las interpretaciones de la	-Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. -Interviene activamente en los procesos de lectura, demostrando reconocer el tipo texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto --Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos

			pertenece para debatirlo críticamente		lectura y se realizó un juego de roles de esta.	clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta.
6	La comunidad corre	Escritura	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.	Escritura automática	Anticipación: Se presentó una lista de fotos del cantón y los participantes describieron características en un lenguaje poético. Construcción: La actividad consistió en tomar fotografías de los espacios u objetos dentro de estos que transmitan algún tipo de emoción o pensamiento por parte de los participantes. Consolidación: Partiendo la imagen se redactó un poema con los pensamientos generados a raíz de esta.	-Describe la fotografía tomada al planificar la estructura de su poema. -Desarrolla emociones y pensamientos produciendo un poema. -Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada.
7	Muevo mi espacio	Lectura	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente		Anticipación: Se presentaron fotos donde las personas usan el espacio como medio de identificación. Construcción: La lectura designada para esta sesión fue La casa nueva de Silvia Molina, la cual sirvió como referencia para la creación de una historia alternativa partiendo de la misma. Consolidación: Se facilitó la creación de un esquema para construir su propio cuento partiendo de preguntas clave.	-Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. -Interviene activamente en los procesos de lectura, demostrando reconocer el tipo texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto -Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta.
8	Redacto mi historia	Escritura	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.	Escritura automática	Anticipación: Se realizó la dinámica “cuento con el abecedario”. Posteriormente se revisó el material elaborado la sesión anterior. Construcción: Creación de un cuento bajo la premisa ¿cómo me imagino mi ciudad en 10 años? Según la vida que me gustaría	-Describe sus ideas al planificar la estructura de su texto. -Desarrolla sus pensamientos produciendo un texto que refleje sus aspiraciones. -Corrige su escrito demostrando receptividad a la

vivir.	retroalimentación
Consolidación:	Se presentada.
compartieron	las
sensaciones de haber	
realizado el cuento.	
Además, se realizó una	
retroalimentación	
constructiva para mejoras	
del cuento.	

Nota La secuencia didáctica completa se encuentra en el apartado de anexos.

5.4.3. Describir los textos producidos por los participantes a partir de criterios relacionados con la comprensión de la instrucción, el contenido, la estructura y las características de coherencia y cohesión.

En el taller, se fomentó la creatividad y expresión a través de la producción de tres tipos distintos de textos: cuentos, cartas y poemas. Reconociendo la diversidad inherente a cada género literario, se implementaron tres rúbricas distintas para analizar el desempeño de los participantes en cada categoría. Esta estrategia permitió una evaluación más específica y detallada, teniendo en cuenta las características únicas y los objetivos específicos asociados con la redacción de cuentos, cartas y poemas. De esta manera, se proporcionó a los participantes un enfoque más preciso para comprender y mejorar sus habilidades en la creación de diferentes formas literarias, facilitando así una retroalimentación constructiva y personalizada para cada tipo de texto producido en el taller.

- **Rúbrica**

Una rúbrica es una herramienta que establece criterios claros y específicos para evaluar el desempeño de los estudiantes en una tarea, proyecto o actividad. Consiste en una matriz o tabla que enumera los diferentes aspectos o dimensiones que se evaluarán y establece los niveles de desempeño o logro asociados a cada uno. Cada nivel de logro se describe de manera detallada para proporcionar orientación al evaluador y al estudiante sobre qué se espera en términos de calidad y competencia. Para Brown y Pickford (2013), la rúbrica se caracteriza por ser un procedimiento utilizado para responder y reconocer el aprendizaje de los estudiantes, partiendo de los resultados de esta para reforzar en las actividades que lo ameriten durante su proceso. Por otro lado, Torres et al. (2010), mencionan que:

La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Básicamente, existen dos grupos: las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia

desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje (p.142).

Las rúbricas describen los criterios y los niveles de logro asociados a cada uno. Esto ayudó a los participantes a comprender qué se esperó de ellos en términos de desempeño y calidad. Al tener criterios claros y niveles de logro definidos, las rúbricas facilitaron la retroalimentación precisa y específica. El tallerista pudo identificar fácilmente las fortalezas y áreas de mejora de los individuos, y proporcionar comentarios concretos y constructivos basados en los criterios establecidos en la rúbrica. Esto promovió un proceso de retroalimentación más efectivo y orientado al crecimiento del participante.

Para las rúbricas se consideraron las siguientes categorías: comprensión de la instrucción, contenido, estructura, coherencia y cohesión. Estos fueron medidos en una escala de niveles que se comprenden entre 1 y 4 donde se conoció la potencialidad de los textos producidos. Según Saila (2012) Cada una de las dimensiones se materializa en una serie de criterios. Estos criterios se expresan a través de indicadores que se clasifican en cuatro niveles de graduación. La descripción de cada uno de estos cuatro niveles guía hacia una aplicación mejorada de la función. La escala comienza desde el nivel uno, que representa un desarrollo limitado, y avanza agregando progresivamente valor en los niveles dos y tres hasta alcanzar el nivel cuatro, que indica un desarrollo sobresaliente.

En este caso, los escritos que siguieron el proceso de producción de textos fueron descritos en función de criterios y niveles. Los textos fueron producidos en las sesiones 2, 4, 6 y 8 de escritura creativa. El primer texto es un cuento que parte de la creación de un mapa collage donde constan lugares seguros y de riesgo, para este, se seleccionó un espacio de preferencia para el desarrollo de la historia. El segundo texto es una carta a mi *yo* de la infancia donde se destacan noticias suscitadas el día en el que el participante nació. El tercer texto es un poema que parte de una fotografía tomada de un espacio u objeto que generó algún tipo de emoción o sentimiento, Por último, el cuarto texto es un cuento en el que se plasma cómo cada participante se imagina su ciudad en 10 años según la vida que les gustaría tener. A continuación, se detallan las rúbricas utilizadas para la descripción de cada texto (cuento, carta, poema) según los criterios propuestos:

Tabla 4. Rúbrica para cuento

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El cuento no se adecúa a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa parcialmente a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa en gran medida a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa totalmente a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.
Contenido	La trama del cuento es inexistente o no tiene sentido.	El cuento tiene una trama, pero es confusa o no está bien definida.	El cuento presenta una trama interesante, pero algunos elementos no están bien definidos o son predecibles.	El cuento desarrolla una trama, presenta situaciones y personajes que le dan sentido a la misma y presenta significados manifiestos, así como subtextos que producen más de un sentido.
Estructura	El cuento no respeta las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. La historia es confusa o incoherente.	El cuento respeta parcialmente las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Alguna de las partes falta o está incompleta.	El cuento respeta las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Sin embargo, alguna de las partes está poco desarrollada o no se relaciona bien con las demás.	El cuento respeta completamente las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Cada parte está bien definida y conectada con las demás.
Coherencia	El cuento no interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, sin lograr una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona parcialmente de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando en parte una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona en gran medida de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto. No hay información irrelevante ni repetitiva.
Coherencia	El cuento no interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona parcialmente de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona en gran medida de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto. No hay información irrelevante ni repetitiva.
Cohesión	El cuento no hace uso correcto de los conectores en ningún caso.	El cuento hace uso correcto de los conectores en escasos casos.	El cuento hace uso correcto de los conectores en algunos casos.	El cuento hace uso correcto de los conectores en todos los casos.

Tabla 5. Rúbrica para carta

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El mensaje no se adecúa con el propósito comunicativo de la carta y con la relación con el destinatario	El mensaje en algunos momentos se adecúa con el propósito comunicativo de la carta y la relación con el destinatario	El mensaje se adecúa al propósito comunicativo de la carta y al destinatario, con alguna ligera incoherencia	El texto se adecúa al tipo e intención comunicativa propuestos, teniendo en cuenta la relación con el destinatario.
Contenido	La carta no muestra ninguna relación o muestra una relación incoherente o irrelevante entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.	La carta muestra una relación superficial o forzada entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.	La carta muestra una relación adecuada entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.	La carta muestra una relación clara, coherente y creativa entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.
Estructura	La carta no incluye o incluye mal todos o casi todos los elementos de la estructura de la carta informal. Los elementos no se distinguen ni se ubican correctamente, lo que impide su identificación.	La carta incluye algunos de los elementos de la estructura de la carta informal, pero falta o está mal ubicado más de uno de ellos. Los elementos no están bien separados ni destacados, lo que dificulta su identificación.	La carta incluye la mayoría de los elementos de la estructura de la carta, pero puede faltar o estar mal ubicado alguno de ellos. Los elementos están separados y destacados, pero podrían mejorar su ubicación o formato.	La carta incluye todos los elementos de la estructura de la carta informal: fecha y lugar, saludo y destinatario, cuerpo de la carta y despedida.
Coherencia	La carta no logra interrelacionar de manera coherente y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, lo que dificulta la comprensión global del mensaje.	La carta interrelaciona parcialmente de manera lógica y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, lo que permite una comprensión general del mensaje.	La carta interrelaciona en gran medida de manera lógica y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, facilitando una comprensión global del mensaje.	La carta interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, lo que facilita una comprensión completa y precisa del mensaje.
Cohesión	La carta no hace uso correcto de los conectores en ningún caso.	La carta hace uso correcto de los conectores en escasos casos.	La carta hace uso correcto de los conectores en algunos casos.	La carta hace uso correcto de los conectores en todos los casos.

Tabla 6. Rúbrica para poema

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El poema no se adapta adecuadamente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, lo que resulta en una falta de conexión con la imagen.	El poema se adapta parcialmente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, aunque puede haber cierta desconexión con la imagen en algunos puntos.	El poema se adapta adecuadamente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, logrando una conexión sólida con la imagen.	El poema se adapta perfectamente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, logrando una conexión profunda y evocativa con la imagen.
Contenido	El contenido del poema carece de emoción o sentimiento claramente expresados, y la conexión con la imagen es deficiente.	El contenido del poema refleja la emoción o el sentimiento, pero puede no transmitirse de manera completamente efectiva o profunda.	El contenido del poema refleja de manera efectiva la emoción o el sentimiento asociado a la fotografía.	El contenido refleja descripciones bien desarrolladas y creativas del espacio representado en la fotografía, así como evocaciones de los sentimientos, emociones y expectativas experimentadas al ver la imagen.
Estructura	El poema no sigue la estructura poética requerida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.	El poema sigue parcialmente la estructura poética requerida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.	El poema sigue la estructura poética requerida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.	El poema domina la estructura poética elegida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.
Coherencia	El poema no presenta unidad de ideas, los versos y estrofas no se relacionan entre sí generando un texto confuso.	El poema expresa un tema general, hay una intención de unidad, pero las estrofas están dispersas y hay ideas que no se retoman.	El poema tiene unidad, todas las ideas refieren al mismo tema, pero algunas no cierran, no se retoman o hay contradicciones mínimas que no facilitan la expresión de un sentido.	El poema tiene unidad, las ideas expresadas en los versos y estrofas se relacionan entre sí, es posible establecer un tema y un sentido global al que todas las ideas contribuyen.
Cohesión	Las transiciones entre versos, estrofas o secciones son confusas o inexistentes, creando una narrativa poética fragmentada o desordenada.	Las transiciones entre elementos del poema son funcionales, pero pueden no destacar de manera significativa en el poema.	Las transiciones entre versos, estrofas y secciones son en su mayoría efectivas y contribuyen a la narrativa poética.	Las transiciones entre versos, estrofas y secciones son lógicas, contribuyendo a la fluidez general del poema.

5.4.4. Analizar las percepciones de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia en contraste con los procesos que han desarrollado previo a la intervención.

La fase de análisis de la percepción de los participantes, tanto antes, durante y después de la intervención, implicó la realización de entrevistas para comprender el proceso de escritura que hayan experimentado a lo largo de su trayectoria académica. El propósito de esta etapa es obtener información sobre su conocimiento previo en relación con la composición de textos escritos, así como su experiencia una vez que hayan puesto en práctica dicho conocimiento.

- **Entrevista a los participantes**

Murray (1980) menciona que para investigar el proceso de redacción de textos se puede optar por distintas fuentes. El autor propone que para abordar investigaciones acerca del proceso de redacción, es posible recurrir a diversas fuentes. Estas incluyen entrevistas realizadas a expertos en teoría literaria y estudiantes, las reflexiones personales del investigador, el análisis de testimonios de escritores en obras publicadas, así como los relatos de compositores, artistas y científicos. Al considerar los variados testimonios, el autor sugiere que es factible formular especulaciones respaldadas, ofreciendo cierto nivel de autoridad, sobre cómo la escritura adquiere su propio significado. La fortaleza principal de este enfoque radica en su capacidad para capturar la complejidad y la diversidad inherentes al proceso de redacción. Al considerar múltiples perspectivas, se pueden formular especulaciones respaldadas sobre los aspectos cognitivos, emocionales y estratégicos de la escritura.

En este sentido, la entrevista es una técnica de investigación y comunicación en la que una persona realiza preguntas a otra con el fin de obtener información, explorar ideas, conocer opiniones o profundizar en un tema específico. Para ello, Díaz et al. (2013) la define como “un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial”, más adelante señala que “la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda” (p. 163). Para esta investigación, se sirvió de una entrevista semiestructurada, que, para Díaz (2013) es una entrevista que presenta mayor flexibilidad, debido a que parten de preguntas previamente planteadas que pueden ser ajustadas o modificadas según las respuestas de los entrevistados. Es decir, algunas preguntas se formularon de antemano para asegurarse de cubrir los temas clave, pero también se permitió la incorporación de nuevas preguntas o la profundización en aspectos específicos según la respuesta del entrevistado. Esta flexibilidad permitió una exploración más completa y una comprensión más profunda de

las perspectivas, experiencias y opiniones de los participantes. La entrevista se utilizó para obtener datos y detalles específicos sobre un tema o fenómeno de interés, en este caso fue la habilidad de escritura en personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa.

Con ayuda de la entrevista semiestructurada se conoció la experiencia pedagógica en cuanto al proceso de escritura llevado a cabo previo, durante y posterior a la intervención de únicamente 2 individuos que demostraron mayor interés durante el taller, esto con la finalidad de capturar los matices y las complejidades de un tema y a obtener una visión más completa de la realidad estudiada. Además, se pudo obtener diferentes perspectivas y validar la información recopilada, ya que, permitió que los participantes proporcionen información contextual relevante para comprender mejor su experiencia o situación.

A continuación, se presenta el formato guía que se llevó para la entrevista:



ENTREVISTA PARA EL/LA PARTICIPANTE

En calidad de estudiante de la Universidad Nacional de Loja de la carrera Pedagogía de Lengua y Literatura le solicito a usted de la manera más cordial contestar la siguiente entrevista de acuerdo con su opinión, las mismas me permitirán obtener información de las siguientes unidades de análisis: percepción de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia previo, durante y posterior a la intervención.

Previo a la intervención

- 1.- Antes de tu participación en el taller ¿Qué actividades relacionadas con la escritura realizabas?
- 2.- ¿Qué tipo de textos escribían en esas experiencias pedagógicas? ¿Cómo te sentías escribiendo durante esas actividades?
- 3.- ¿Cómo calificarías tu desempeño en ese momento? ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué dificultades crees que tienes con respecto a escribir cuentos, cartas y poemas?
- 5.- ¿Cómo planificabas tus textos antes de escribir?
- 6.- ¿Después de escribir revisabas el texto?

Durante la intervención

- 7.- ¿Qué opinas de las actividades desarrolladas durante el taller?
- 8.- ¿En qué se diferencian o se parecen de las actividades que hacías antes con tus profesores? ¿Cómo te has sentido escribiendo durante el taller?
- 9.- Cuando realizaste un cuento partiendo del collage donde mapeaste tus lugares seguros e inseguros ¿De dónde se originó la historia que contaste? ¿Dirías que el collage te ayudó a reconocer las situaciones sobre las que decidiste escribir? ¿Por qué?
- 10.- ¿Te gustó realizar una carta a tu yo de la infancia? ¿Qué aspectos consideraste para escribir? ¿Qué recuerdos incluiste?
- 11.- Cuando redactaste un poema partiendo de la fotografía tomada que te transmitió algún tipo de pensamiento, sentimiento o emoción ¿lo disfrutaste? ¿Qué versos te gustan más del poema? ¿De dónde salieron estas ideas? ¿Cuántas veces corregiste tu poema? ¿Por qué?
- 12.- Cuando escribiste un cuento bajo la consigna “¿cómo me imagino mi ciudad en 10 años?” según la vida que te gustaría vivir ¿Qué aspectos reales e imaginarios tomaste en cuenta? ¿Cuántas veces corregiste este cuento? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de los cuentos que hemos leído quisiste incluir? ¿Tuviste algún problema?

Posterior a la intervención

- 13.- ¿Qué pensaste después de haber leído la primera versión de tus escritos?
- 14.- ¿Qué tomaste en cuenta para corregir cada uno de tus textos?
- 15.- ¿Qué te pareció el resultado final de tus escritos?
- 16.- ¿Qué actividad crees que fue más provechosa? ¿Por qué?
- 17.- ¿Podrías describir tu proceso para escribir ahora?
- 18.- ¿En qué crees que el taller ha contribuido a tu escritura?
- 19.- ¿Qué aspectos de tu escritura crees que hay que trabajar ahora?
- 20.- ¿Disfrutaste escribir en este taller?

- **Procesamiento de datos**

El objetivo de analizar las entrevistas fue obtener una comprensión más profunda de las experiencias narradas por los participantes y encontrar patrones significativos en sus escritos. Para lograr esto, se involucró la creación de una grilla de vaciado de datos que permitió organizar y sistematizar la información recopilada. Para Cohen y Gómez (2019) “La elaboración de una grilla es un recurso fundamental para este fin porque permite segmentar los fragmentos textuales de las entrevistas según uno o varios criterios” (p.205). La grilla de vaciado de datos se centró en varios aspectos clave de los relatos de los participantes, incluyendo temas recurrentes, referentes (historias de vida o experiencias personales mencionadas por los participantes), descripciones de personajes, detalles sobre el espacio en el que se desarrollaron las experiencias y las situaciones específicas que se narraron en las entrevistas.

Para llevar a cabo el análisis de manera efectiva, se utilizaron dos técnicas de codificación: la codificación abierta y la codificación axial. La codificación abierta, según Cohen y Gómez (2019) es una revisión detallada de los registros con el objetivo de desmenuzarlos, es decir, dividir sus componentes para revelar los significados que se encuentran dentro de un fragmento de texto. Este paso implicó una revisión inicial y detallada de los datos, identificando categorías y patrones emergentes sin imponer una estructura predefinida. Esto permitió una exploración profunda de los temas que surgieron de manera natural en los relatos de los participantes.

Por otro lado, la codificación axial, para Cohen y Gómez (2019) implica la etapa de reunir nuevamente lo que fue previamente desglosado durante la codificación abierta. Si las categorías elaboradas son el resultado central de la codificación abierta, la codificación axial es principalmente acerca de establecer conexiones entre esas categorías. Esto implicó establecer conexiones entre los temas y subtemas, lo que facilitó una comprensión más completa de los escritos y las relaciones entre los diferentes elementos.

Además, se desarrolló una tabla de vaciado de datos en la que constó la experiencia pedagógica de los participantes, previa, durante y posterior al taller. Para la codificación abierta se utilizaron segmentos de la entrevista que sobresalieron para establecer subcategorías que enfatizan temáticas específicas abordadas a lo largo de las entrevistas. Por consiguiente, para la codificación axial se establecieron relaciones entre las subcategorías y se cerró estableciendo observaciones de estas. A continuación, se presenta la tabla mencionada:

Tabla 7. Vaciado de datos

Eje temático	Codificación abierta		Codificación axial	Memorandos u observaciones
	Segmento de la entrevista	Subcategorías	Relación entre subcategorías	
Previo a la intervención				
Durante la intervención				
Posterior a la intervención				

Tras completar este proceso, se identificaron diversas categorías que contribuyeron a la comprensión del fenómeno en estudio y a la diferenciación entre ellas. Estas categorías comprendieron deserción escolar, falta de motivación, influencia de la educación tradicional, características del proceso de escritura previo a la intervención, autorreflexión, desarrollo del proceso de producción de textos, elementos destacados por los participantes en sus propias creaciones, influencia de las técnicas de arteterapia, así como autorreflexión y valoración de logros. La inclusión de estas cualidades facilitó la realización de un análisis comparativo y una constante contrastación de los datos. Este enfoque permitió la identificación de patrones comunes y tendencias significativas en los textos desarrollados por los participantes, proporcionando una comprensión más profunda de los efectos de la arteterapia en el proceso de escritura y en la percepción de los propios logros por parte de los participantes.

6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados alcanzados, junto con un análisis detallado para comprender la evolución de los datos y su impacto en el proceso de investigación. Los resultados se enuncian en el siguiente orden: Descripción de los textos finales mediante rúbricas que interpretan la comprensión de la instrucción, el contenido, la estructura, coherencia y cohesión. Análisis de las percepciones de los participantes en cuanto a su experiencia pedagógica previa, durante y posterior al taller.

6.1. Descripción de los textos producidos a través de las técnicas de arteterapia

Se generaron un total de 24 textos en tres categorías diferentes: 12 cuentos, 6 cartas y 6 poemas. Cada participante contribuyó con 4 escritos. Para describir los textos producidos por los participantes se establecieron cinco criterios. Uno de estos criterios fundamentales fue la adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta, que se refería a la habilidad del autor para entender y seguir las indicaciones proporcionadas para plantear un texto adecuado a la consigna que mantenga la intención expresiva o narrativa propuesta. Otro aspecto fue el contenido, que valoró la riqueza y relevancia de la información presentada. La estructura del texto también desempeñó un papel crucial, ya que analizó la organización de cada escrito. Asimismo, se observó la coherencia al analizar la relación lógica entre las partes del texto, mientras que la cohesión se refirió a la utilización de conectores para vincular frases y párrafos de manera fluida, lógica y comprensible facilitando la comprensión del lector.

6.1.1. Cuento creado a partir de un mapa collage de lugares seguros e inseguros

La actividad involucró que los participantes reflexionaran sobre los riesgos en diversos entornos y reconocieran espacios seguros y de riesgo partiendo de la estrategia arteterapéutica del collage. Posteriormente, crearon mapas collages visuales que representaban estas percepciones, utilizando recortes de diferentes lugares. Se les pidió escribir momentos significativos relacionados con la seguridad y el riesgo, vinculándolos con aspectos importantes de sus vidas. Al regresar a sus mapas collages, identificaron de manera más clara lugares seguros y de riesgo. Con esta comprensión, crearon cuentos focalizados en uno de los lugares identificados. La actividad se diseñó para explorar creativamente las percepciones y experiencias de seguridad y riesgo de los participantes.

- **Criterio de adecuación a la instrucción y la situación comunicativa**

En el análisis del primer criterio destinado a la descripción de los cuentos, se destaca la importancia de la comprensión de la instrucción y la situación comunicativa propuesta. En

este sentido se esperaba que los textos elaborados mantengan una intención comunicativa narrativa, utilicen uno de los espacios señalados en el collage y lo caractericen en el relato a partir de su clasificación del lugar como seguro o inseguro. En la siguiente tabla se observa el desempeño de los participantes:

Tabla 8. Criterio de comprensión de la instrucción y situación comunicativa propuesta del cuento 1

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El cuento no se adecúa a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa parcialmente a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa en gran medida a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa totalmente a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.
Participantes		1		5

En este contexto, se observa que un total de 5 participantes exhibieron un desempeño destacado al alcanzar el nivel 4. En esta categoría, se aprecia que los cuentos presentados se adecuaron plenamente a las consignas proporcionadas, así como a la situación comunicativa delineada. Mientras que solo 1 participante alcanzó el nivel 2, porque su cuento se adecuó parcialmente a la consigna propuesta. Este resultado sugiere que la mayoría de los participantes lograron incorporar de manera efectiva los elementos sugeridos en la instrucción. Además, es relevante señalar que, en estos casos, el lugar donde se desarrolla la historia ya sea seguro o inseguro, fue hábilmente plasmado en el collage, demostrando una ejecución coherente con las directrices proporcionadas.

Para poder analizar este criterio, se tuvo como consideración el lugar seguro o inseguro previamente plasmado en el mapa collage. A raíz de esta actividad, se pretendía que utilicen alguno de estos lugares como espacio en el que se desarrollaría su historia. Los escenarios que sirvieron como telón de fondo pudieron ser reflejados desde el mismo título mediante adjetivos descriptivos.

Al analizar la comprensión inicial a partir de los títulos, se destaca que los cinco participantes que alcanzaron el nivel 4 designaron en sus títulos a los escenarios, ya sea como seguros o inseguros en sus collages, dotándolos de atributos distintivos. El único espacio que se menciona más de una vez es la casa, en los títulos "La casa desolada" y "Casa ruidosa" de los participantes 2 y 3 respectivamente. Resulta intrigante notar que una de las connotaciones asociadas a la casa es negativa. El adjetivo "desolada" se relaciona con la tristeza y en coincidencia el mismo participante marcó la casa como un lugar inseguro en su collage. En

contraste, en el segundo caso, a pesar de la marcación inicial en el collage como lugar inseguro, la casa es finalmente percibida como un lugar seguro.

Dos participantes han seleccionado entornos vinculados con la naturaleza a los que pueden acceder gracias a la ubicación de la parroquia. El participante 1 ha identificado al bosque como un lugar seguro, una elección que se alinea con el título asignado "El bosque encantado". Por otro lado, el participante 5, a través de su cuento titulado "La montaña embrujada", ha caracterizado a la montaña como un lugar peligroso.

Se plantea otro escenario sugerido por el participante 6, quien titula su cuento como "Pista embrujada". En este relato, describe un lugar que se percibe como inseguro y misterioso. Vale la pena señalar que la pista a la que alude es la vía que atraviesa la totalidad de su comunidad. La elección de denominarla " embrujada" sugiere no solo la presencia de peligros tangibles, sino también la incorporación de elementos sobrenaturales, añadiendo capas adicionales de intriga a la narrativa.

Por otro lado, se identificó que únicamente 1 participante se ubicó en el nivel 1. En este nivel, se evidencia que el cuento presentado no logró ajustarse a las consignas propuestas ni a la situación comunicativa delineada. Este hallazgo se deriva de la instrucción previa, que establecía la creación de un cuento a partir de un collage, enfocándose en la representación visual de un lugar seguro o inseguro. En este contexto, el participante 4 con su cuento "De la princesa tirana a la princesa deseada" no cumplió con la instrucción de desarrollar su historia seleccionando como lugar de esta un espacio seguro o inseguro. Esto debido a que, su historia no partió desde los lugares seleccionados en el collage para desarrollarla.

Ahora bien, todos los textos reflejan una intención comunicativa, que parte de la intención de narrar una historia con un significado oculto tras de la misma, contando los lugares que les producen seguridad o inseguridad. Cada texto cuenta con un lenguaje cotidiano donde se relatan hechos y vivencias desde la perspectiva de los participantes, este uso de un lenguaje familiar y accesible contribuye a la autenticidad de las narrativas. Una singularidad de todos los textos es que utilizan el tiempo verbal en pasado. Por ejemplo, el participante 5 realiza un cuento donde relata parte de una leyenda que ya conocía previamente, introduce la historia diciendo "Hace mucho tiempo se decía que una montaña llamada Morrón estaba embrujada por indígenas que protegían terrenos antiguos". El texto utiliza una narrativa en tercera persona ("se decía", "estaba embrujada"), lo cual es adecuado para la narración de un cuento. Aunque utiliza una estructura sintáctica sencilla y no contiene términos técnicos o complejos, la elección de palabras y la forma en que se presenta la

información sugieren un tono apropiado para un relato ficticio. El fragmento del cuento demuestra alinearse con criterios establecidos por Cassany et al. (1994) en cuanto al propósito comunicativo, tratamiento personal, nivel de formalidad y grado de especificidad. Introduce al lector en la trama y la desarrolla utilizando un lenguaje adecuado a la situación comunicativa propuesta. En cuanto a la evaluación del propósito comunicativo del texto, la mayoría de los participantes coincidieron con la teoría de Cassany et al. (1994) ya que se guiaron por las indicaciones sugeridas en la actividad del collage para desarrollar sus historias. Aunque solo un participante no logró cumplir con este objetivo, se evidencia un claro interés por satisfacer la instrucción establecida y por asegurarse de que sus textos logren transmitir efectivamente el mensaje deseado.

- **Criterio de estructura**

Con respecto a la estructura de los cuentos, se destaca una variabilidad significativa en el desempeño de los participantes. Cuatro de ellos exhibieron un nivel destacado al ubicarse en el nivel 4, demostrando un respeto integral por las partes fundamentales de la estructura narrativa: introducción, nudo y desenlace. Cada cuento en este nivel presentó secciones claramente definidas que establecían conexiones entre sí, evidenciando un dominio competente de la organización narrativa. Además 2 participantes se ubican en el nivel 3, ya que, si bien sus cuentos respetan la estructura lineal de la narración, una de sus partes no está bien desarrollada. El desempeño de los participantes se resume en la siguiente tabla:

Tabla 9. Criterio de estructura del cuento 1

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Estructura	El cuento no respeta las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. La historia es confusa o incoherente.	El cuento respeta parcialmente las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Algunas de las partes falta o está incompleta.	El cuento respeta las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Sin embargo, alguna de las partes está poco desarrollada o no se relaciona bien con las demás.	El cuento respeta completamente las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Cada parte está bien definida y conectada con las demás.
Participantes			2	4

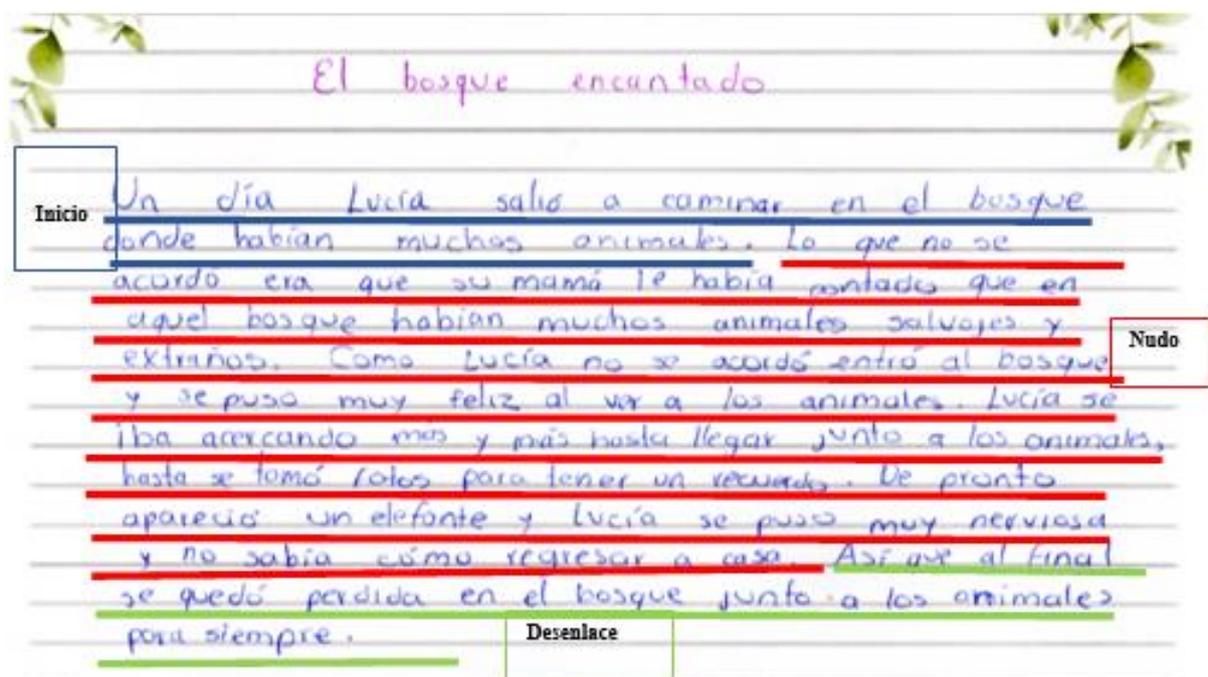
Los participantes 1, 2, 3 y 5 fueron capaces de estructurar sus cuentos completamente. En cada caso, la introducción estableció el contexto inicial, el nudo desarrolló la trama de manera escalonada, presentando conflictos y desarrollos significativos, y el desenlace resolvió la historia, cerrando el ciclo narrativo de manera satisfactoria. Estos participantes demostraron

comprensión de cómo organizar y presentar sus historias. Mientras que los participantes 4 y 6 se ubicaron en el nivel 3, donde parte de la estructura no se encuentra totalmente desarrollada.

Los participantes muestran una comprensión básica de cómo estructurar un cuento, ya que en sus narrativas se pueden identificar elementos como introducción, desarrollo y desenlace. Sin embargo, dicha estructura no fue completamente desarrollada en todos los casos, lo que resultó en historias que podrían haber alcanzado un mayor nivel de complejidad y profundidad. Aunque se aprecia una conciencia general de los componentes narrativos esenciales, es evidente que existe margen para un mayor desarrollo y refinamiento en la ejecución de las tramas y la resolución de conflictos en los cuentos presentados.

Ejemplificando la cuestión, se presenta el cuento del participante 1 que alcanzó en nivel 4 en la rúbrica:

Figura 1. Cuento "El bosque encantado" del participante 1

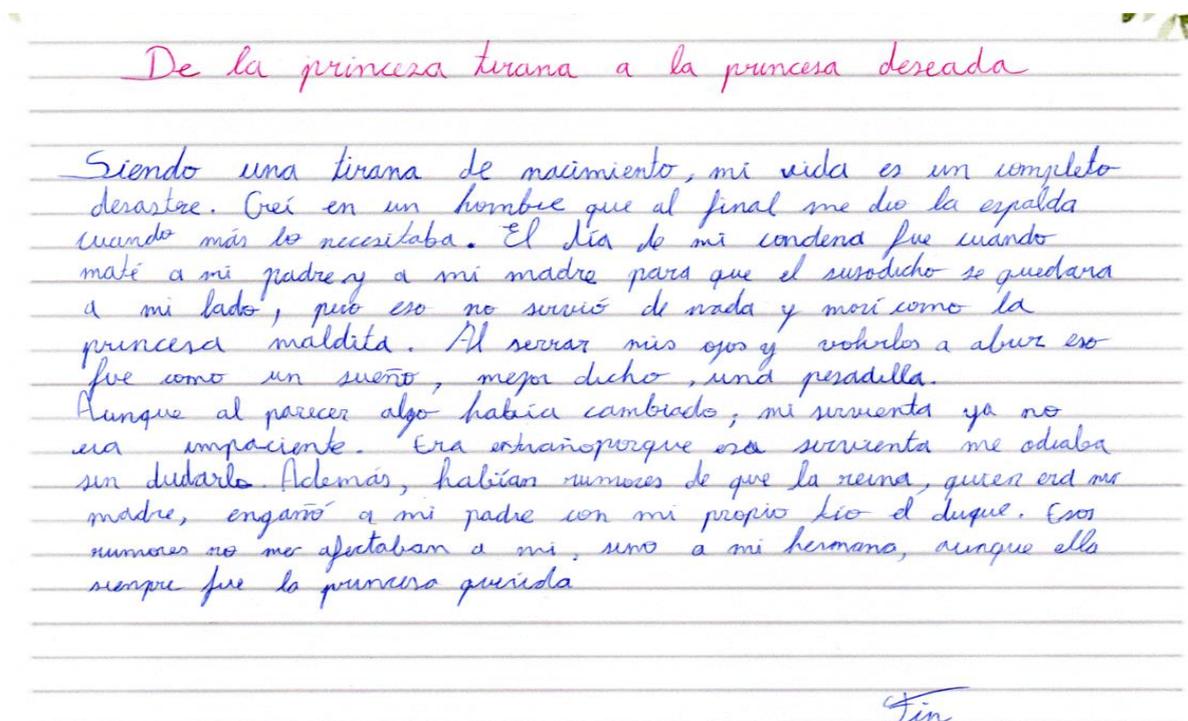


La narrativa comienza con la introducción, donde se presenta a la protagonista, Lucía, y se establece el escenario inicial de la historia. En esta parte, se delinea quién es Lucía y cuál es su situación. El nudo se desarrolla a medida que la historia avanza, y aquí es donde se produce el conflicto principal. En este caso, el nudo ocurre cuando Lucía, desoyendo una advertencia, se aventura en el bosque y se encuentra con un elefante, lo que cambia drásticamente la dirección de la trama y genera tensión en la historia. Finalmente, el desenlace cierra la historia al resolver el conflicto planteado durante el desarrollo. En este caso, el

desenlace se produce cuando Lucía queda perdida en el bosque junto a los animales, concluyendo así la historia y dejando una sensación de resolución para el lector. Cada parte de la estructura del cuento contribuye a avanzar la trama y desarrollar los elementos narrativos, desde la introducción que establece el escenario y los personajes hasta el desenlace que ofrece una conclusión para la historia.

En contraste, dos participantes fueron ubicados en el nivel 3, indicando que sus cuentos respetaron parcialmente las partes de la estructura. Los participantes 4 y 6 presentaron historias que, aunque respetaron la secuencia básica de introducción, nudo y desenlace, podrían beneficiarse de un desarrollo más detallado para fortalecer la conexión entre estas secciones.

Figura 2. Cuento "De la princesa tirana a la princesa deseada" del participante 4



En este caso, el participante 4 establece las premisas, pero no explora completamente la razón detrás de la tiranía de la protagonista de su historia. El nudo presenta un evento importante, pero carece de claridad en la transición entre la muerte de la princesa y su resurrección. El desenlace introduce cambios en la sirvienta y rumores sobre la familia real, pero la conexión con la historia principal es ambigua. Mientras que el participante 6 establece adecuadamente el contexto, pero podría proporcionar más detalles sobre el narrador y su motivación para participar en la carrera. El nudo, centrado en la carrera, es la parte más llena

en detalles y acción. Sin embargo, la conexión entre las caídas de los competidores y la misteriosa falla de las motos al final podría necesitar una transición más fluida para asegurar una comprensión más clara de la resolución de la historia.

Comparando ambos cuentos, es posible apreciar la diferencia en la estructura narrativa de cada uno. En el caso del relato del participante 1, se inicia con la presentación de la protagonista y el conflicto principal, para luego desarrollarlo de manera progresiva hasta su resolución. Por otro lado, el cuento del participante 4 se caracteriza por la introducción de múltiples personajes y situaciones que no llegan a una conclusión satisfactoria, dejando diversas situaciones abiertas y sin resolver.

En general, la evaluación de la estructura de los cuentos revela que la mayoría de los participantes fueron capaces de construir narrativas organizadas, lo que contribuyó al impacto general de sus historias. Sin embargo, es importante destacar la diversidad en las habilidades de planificación y ejecución narrativa entre los participantes, lo que sugiere áreas específicas que podrían ser objeto de enriquecimiento y desarrollo en futuras actividades.

- **Criterio de contenido**

En la evaluación del tercer criterio para el análisis de los cuentos, se llevó a cabo un examen exhaustivo del contenido de las narrativas proporcionadas. Este análisis se centró en identificar el contenido explícito desarrollado en las historias y en determinar si los elementos presentes reflejan de manera efectiva la intención del autor. Los hallazgos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 10. Criterio de contenido del cuento 1

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Contenido	La trama del cuento es inexistente o no tiene sentido.	El cuento tiene una trama, pero es confusa o no está bien definida.	El cuento presenta una trama interesante, pero algunos elementos no están bien definidos.	El cuento desarrolla una trama, presenta situaciones y personajes que le dan sentido a la misma y presenta significados manifiestos, así como subtextos que producen más de un sentido.
Participantes		1	5	

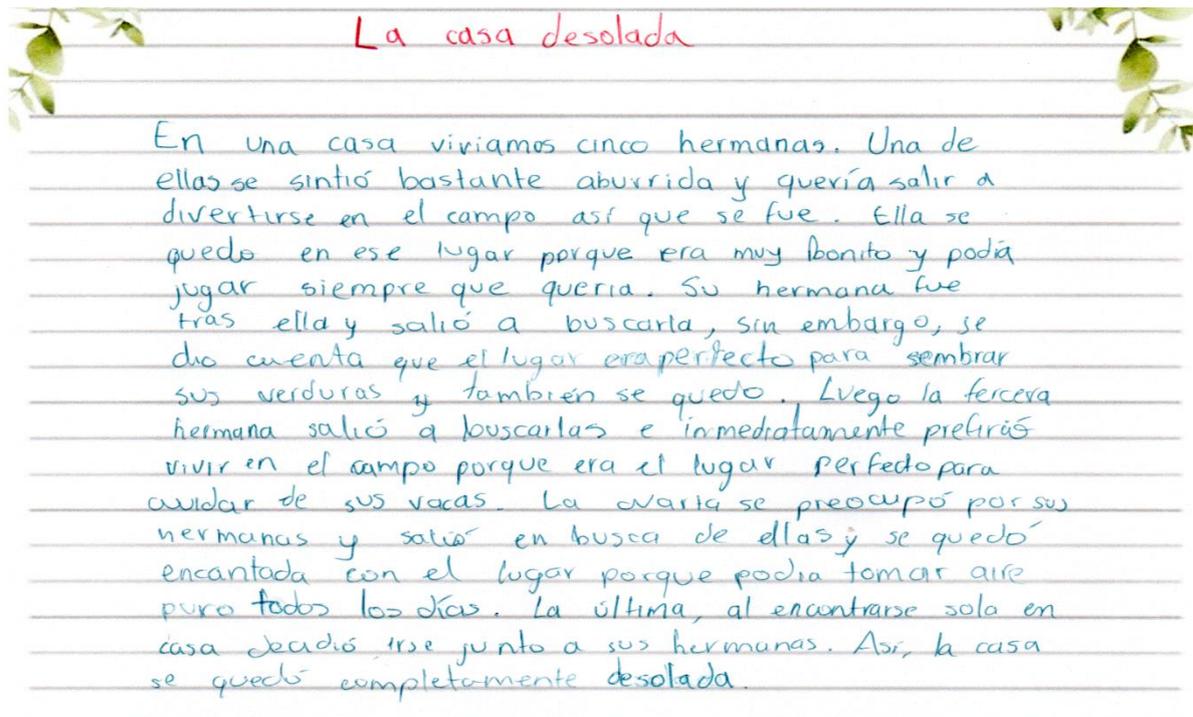
En este contexto, se observa que los participantes 1, 2, 3, 5 y 6 lograron alcanzar el nivel 3. Dentro de esta categoría, es importante destacar que los cuentos presentaron tramas, situaciones y personajes que, si bien están presentes, no se encuentran completamente definidos. Por otro lado, solamente el participante 4 alcanzó el nivel 2, donde se evidencia que

el cuento, a pesar de tener una trama, resulta confuso en su desarrollo. Ningún participante logró alcanzar el nivel 4 en la rúbrica, ya que ninguna de las tramas presentadas fue desarrollada en su totalidad. Se observó que las acciones de los personajes carecían de profundidad y el contexto en el que se desenvolvían, así como sus motivaciones y objetivos, no estaban claramente definidos. Esta falta de claridad y detalle en la narración limitó la comprensión y el impacto de las historias.

En los cuentos ubicados en el nivel 3, se observa un patrón común en el que los personajes principales enfrentan desafíos significativos en entornos naturales. Estos obstáculos, ya sean enfrentamientos con animales salvajes, decisiones difíciles sobre el hogar o la búsqueda de la verdad detrás de leyendas locales, representan pruebas que demuestran la determinación de los protagonistas frente a distintos eventos. El participante 1 presenta una historia en la que la protagonista se enfrenta a un elefante en el bosque “De pronto apareció un elefante y Lucía se puso muy nerviosa y no sabía cómo regresar a casa”, siendo una situación donde se presenta un obstáculo que no sabe cómo resolver. Mientras que el participante 6 se muestra a sí mismo como un competidor en una carrera de motos donde se exhiben accidentes que impiden que todos avancen, mencionando “Al llegar a la última vuelta muchos se resbalaron y se cayeron por querer rebasar en la pista a los demás” demostrando los trágicos eventos que funcionaron como obstáculo para el protagonista. En ambos casos se presentan adversidades que no se resuelven dentro de la historia, sin embargo, su presencia ejemplifica el nudo de cada historia. En contraste, los participantes 2 y 3 presentan historias que giran en torno a decisiones difíciles y descubrimientos sorprendentes, lo que sugiere que la superación de obstáculos puede manifestarse de diversas formas en la narrativa. En general, estos cuentos reflejan la capacidad humana para enfrentar desafíos y superarlos con determinación y valentía, independientemente de la naturaleza de los obstáculos. Además, la ambientación en entornos naturales añade un elemento de conexión con la naturaleza y resalta la importancia del medio ambiente en la vida de los personajes.

Tomando como referencia el participante 2 y su cuento “La casa desolada”, se presentan varios elementos del contenido. A continuación, se presenta el ejemplo:

Figura 3. Cuento "La casa desolada" del participante 2



Se introduce a los cinco personajes enfrentando la disyuntiva de abandonar su hogar por diversas razones. En este relato, las hermanas optan por aventurarse en el campo. Como se menciona en el cuento, la primera hermana “quería salir a divertirse en el campo así que se fue”, la segunda hermana, por salir en búsqueda de su primera hermana “se dio cuenta que el lugar era perfecto para sembrar verduras y también se quedó”, la tercera hermana “prefirió vivir en el campo porque era el lugar perfecto para cuidar de sus vacas”, mientras que la cuarta hermana “se quedó encantada con el lugar porque podía tomar aire puro todos los días”, y por último, la quinta hermana prefirió ir con las demás porque se sentía sola. Entonces, para el autor, el campo es mostrado como un lugar de disfrute, seguro y cómodo, o, en otras palabras, un lugar perfecto. La situación inicial sugiere la búsqueda de comodidad y autonomía. Este cuento ejemplifica la búsqueda personal de un entorno que resuene con la esencia de las protagonistas.

Por otro lado, el participante 4, situado en el nivel 2, exhibe una trama confusa, puesto que, presenta elementos intrigantes que imposibilitan la comprensión del cuento. La historia presenta a una princesa tirana que mata a sus padres por amor y luego experimenta una especie de resurrección o cambio en su realidad. Algunos eventos clave, como la muerte de la princesa, no están claramente definidos, en la redacción manifiesta “morí como la princesa

maldita”, mencionando posteriormente que lo acontecido solo fue una pesadilla. Sin embargo, luego se abre otra escena en la que presenta a una sirvienta que supuestamente odia a la princesa, situación que no se contextualiza ni se sobreentiende. Saltando ese evento vuelve a mencionar a sus padres quienes se encontraban en medio de una infidelidad: “Habían rumores de que la reina, quien era mi madre, engañó a mi padre con mi propio tío el duque”. Finalizando la historia con cierto resentimiento hacia la hermana, diciendo “ella siempre fue la princesa querida”. Entonces, pese a que se presentan personajes de la realeza y contiene varios eventos entretenidos nada se concluye y la trama presentada no se logra comprender a causa de la falta de conexión de ideas, haciendo que la historia se vuelva confusa.

Los cuentos creados en la actividad de elaboración de relatos, que abordan la temática de lugares seguros e inseguros, son una manifestación de la creatividad, la imaginación y las posibles experiencias o sueños de cada participante, lo cual está en consonancia con la teoría de Imbert (1992). Según este autor, un cuento se define por ser una narración breve en prosa que, aunque puede tener sus raíces en la realidad, siempre refleja la imaginación del narrador. En este contexto, es evidente que todos los cuentos elaborados, al integrar elementos fantásticos y situaciones imaginativas, cumplen con la esencia del género narrativo.

- **Criterio de coherencia**

En la evaluación del cuarto criterio enfocado en la coherencia de los cuentos se observará la capacidad de los participantes para interrelacionar las ideas que engloban al tema central del cuento. En la siguiente tabla se pueden observar los resultados obtenidos en cuanto a la coherencia presente en los textos:

Tabla 11. Criterio de coherencia del cuento 1

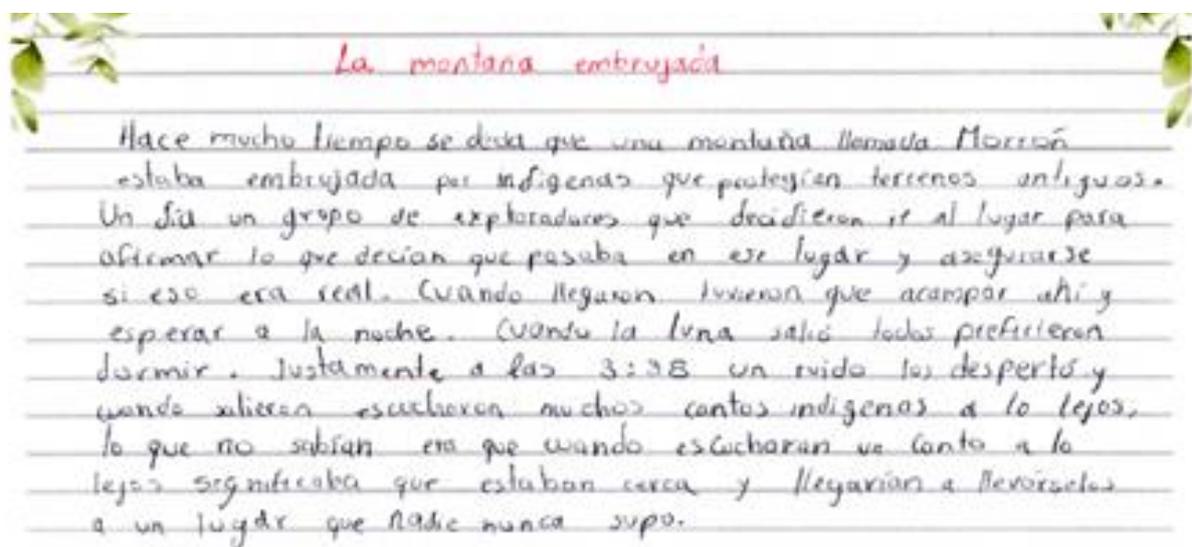
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	El cuento no interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, sin lograr una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando en parte una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona en gran medida de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto. No hay información irrelevante ni repetitiva.
Participantes		2	4	

Como se observa en la tabla, cuatro de los participantes lograron alcanzar el nivel 3. El participante 1, el participante 2, el participante 3 y el participante 5 presentaron relatos en los cuales cada detalle contribuyó significativamente a la construcción de la trama y al desarrollo de los eventos. Por otro lado, los participantes 4 y 6 obtuvieron el nivel 2, evidenciando que sus narrativas estaban parcialmente desarrolladas en términos de coherencia, ya que, las ideas que construían su historia no favorecían a la comprensión de esta. La particularidad del análisis de este criterio es que ningún participante alcanzó el nivel 4, esto debido a que el desarrollo de ideas, pese a su intento por ligarse al tema central, tiene falencias en su orden e interrelación, dificultando así la comprensión global de cada uno de los textos, impidiendo que alcance el último nivel.

Uno de los problemas más recurrentes observados en los textos analizados es la tendencia a dejar las ideas incompletas, lo que genera una falta de coherencia entre ellas. Muchos participantes presentan un inicio prometedor en el desarrollo de sus ideas, pero a menudo estas quedan a medias y no se completan satisfactoriamente. Esta falta de conclusión adecuada dificulta la comprensión global del texto y obstaculiza la cohesión entre las diferentes partes de la narrativa.

Por ejemplo, el tema central del cuento del participante 5 narra la leyenda de la montaña Morrón, supuestamente embrujada por indígenas que protegen terrenos antiguos, y la experiencia de un grupo de exploradores que busca confirmar la veracidad de la leyenda. A continuación, se presenta el relato:

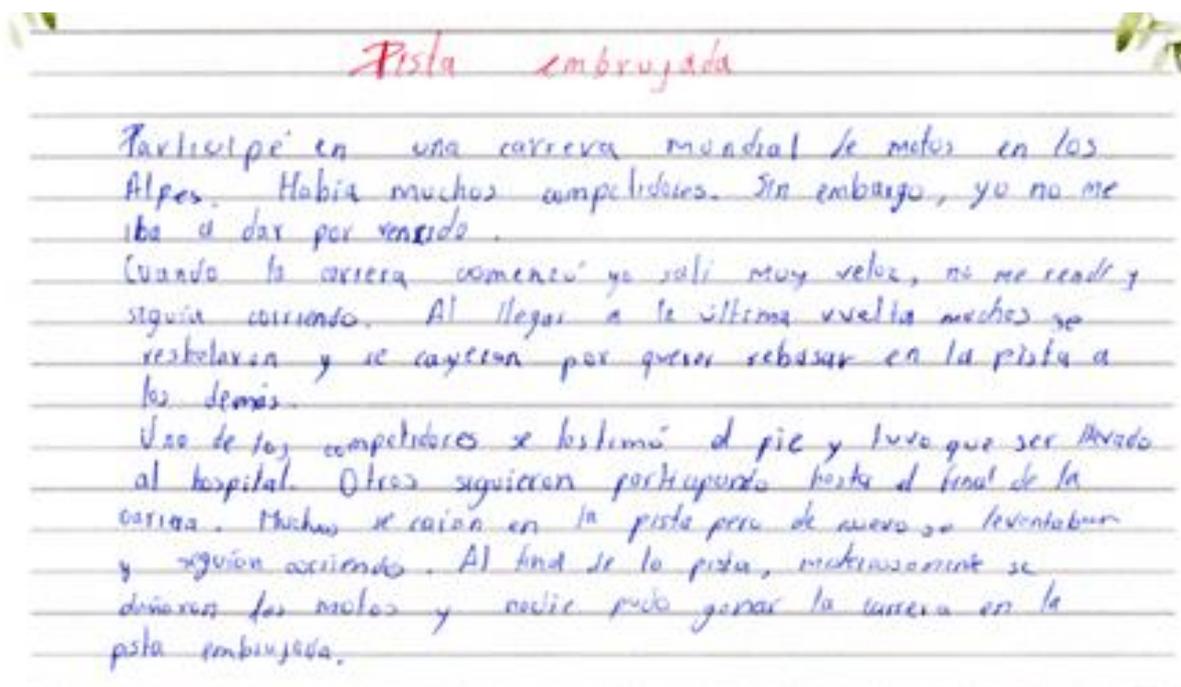
Figura 4. Cuento "La montaña embrujada" del participante 5



El cuento tiene una secuencia lógica y ordenada de eventos. En primer lugar, la historia establece una leyenda inicial que sirve como contexto para la trama principal, ofreciendo al lector información relevante sobre el escenario en el que se desarrollarán los acontecimientos. Esta introducción proporciona una base para comprender las acciones y decisiones de los personajes en el transcurso de la historia. A continuación, los exploradores toman una decisión que desencadena la acción principal del cuento, lo que marca el inicio de la aventura. La espera nocturna añade suspenso y anticipación, creando un clima que prepara el terreno para el clímax de la narración. El despertar de los personajes introduce un nuevo elemento en la trama, sirviendo como punto que lleva a la audiencia de los cantos indígenas. Finalmente, la amenaza final representa la cima de la narrativa, donde se resuelve la historia con un final abierto en el que los exploradores desaparecen, lo que coincide con la leyenda y se alcanza la conclusión de la historia. Sin embargo, la carencia de un desarrollo adecuado o contextualización de eventos clave, como la decisión de los exploradores de dormir a pesar de su principal objetivo de verificar la veracidad de la leyenda, socava la coherencia del texto. Esta falta de explicación sobre la elección de dormir en lugar de seguir observando para confirmar la realidad de la leyenda genera una desconexión en la lógica del relato. Al no ofrecer una justificación clara de esta acción, se debilita la credibilidad de los personajes y se deja al lector con interrogantes sobre la coherencia de sus acciones en relación con sus objetivos.

En contraste, dos participantes fueron clasificados en el nivel 2. Aunque lograron una interrelación parcialmente lógica y ordenada de los elementos narrativos, se sugiere que puede haber elementos de menor coherencia en comparación con los niveles más altos. Participante 4 y participante 6 presentaron historias donde, a pesar de conectar eventos de manera efectiva, algunos elementos podrían considerarse menos relevantes o experimentar una conexión menos precisa entre ellos. Por ejemplo, el participante 6 tiene como tema central del cuento la participación del narrador en una carrera mundial de motos en los Alpes, destacando los desafíos y eventos inusuales durante la competición.

Figura 5. Cuento "Pista embrujada" del participante 6



El cuento presenta una interrelación en parte ordenada de los eventos. Se establece una conexión entre la participación del narrador en la carrera y los desafíos enfrentados durante la competición. Estos eventos se desarrollan de manera parcialmente secuencial. El giro final que involucra las motos dañadas podría sentirse abrupto o menos conectado con los eventos anteriores. Esta situación genera una sensación de desconexión en la narrativa, ya que no se establece una transición fluida entre la resolución de los desafíos de la competición y el incidente con las motos dañadas. Además, el tema central hace alusión a una pista que se encuentra embrujada, cosa que durante el desarrollo no se evidencia, mucho menos se demuestra una connotación sobrenatural, pues los accidentes suscitados se atribuyen a los motociclistas más no a la pista. Como resultado, las ideas no se concluyen y la trama parece fragmentada o inconclusa, puesto que, al final trata de retomar la idea principal nombrando a la pista “embrujada”, situación que no queda clara. Aunque el cuento presenta una interrelación parcialmente cronológica de los eventos, la falta de vínculo en ciertos puntos de la narrativa afectó la coherencia global de la historia.

En general, la evaluación de la coherencia destaca la capacidad de la mayoría de los participantes para construir relatos, lo que contribuyó al impacto general de sus historias. Sin embargo, la diversidad en el desempeño señala áreas específicas que podrían beneficiarse de un mayor énfasis en la conexión precisa entre elementos narrativos para garantizar una

coherencia del texto. Este análisis proporciona información valiosa para el desarrollo continuo de las habilidades narrativas de los participantes en futuras actividades creativas. Aunque los cuentos elaborados puedan ser fácilmente comprensibles, es importante reconocer que aún existen aspectos susceptibles de mejora, especialmente en lo que respecta a la interrelación y el orden de las ideas.

La teoría de Cassany (1994) enfatiza la significancia de determinar qué información es relevante para comunicar y cómo hacerlo de manera efectiva, lo que incluye consideraciones sobre el orden, el nivel de detalle y la estructura del relato. En este sentido, se pudo observar que los textos analizados no logran ofrecer un adecuado detalle de los acontecimientos que surgen en las historias. En su intento por desarrollar los eventos, los autores dejan las ideas inconclusas o mal definidas. Esta falta de claridad y dificulta la comprensión, ya que el lector se encuentra con vacíos en la trama y preguntas sin respuesta. En consecuencia, se evidencia una desconexión entre los elementos del relato y una falta de fluidez en su desarrollo, lo que afecta negativamente la coherencia de las historias.

- **Criterio de cohesión**

La cohesión de los cuentos es valorada desde el uso de conectores lógicos en las oraciones. Dentro de los textos, se espera que estos mecanismos de cohesión ayuden a conectar las ideas y mejorar la comprensión de estas. Para ello se presenta la siguiente tabla que ayudó a describir esta propiedad:

Tabla 12. Criterio de cohesión del cuento 1

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Cohesión	El cuento no hace uso correcto de los conectores en ningún caso.	El cuento hace uso correcto de los conectores en escasos casos.	El cuento hace uso correcto de los conectores en algunos casos.	El cuento hace uso correcto de los conectores en todos los casos.
Participantes	6			

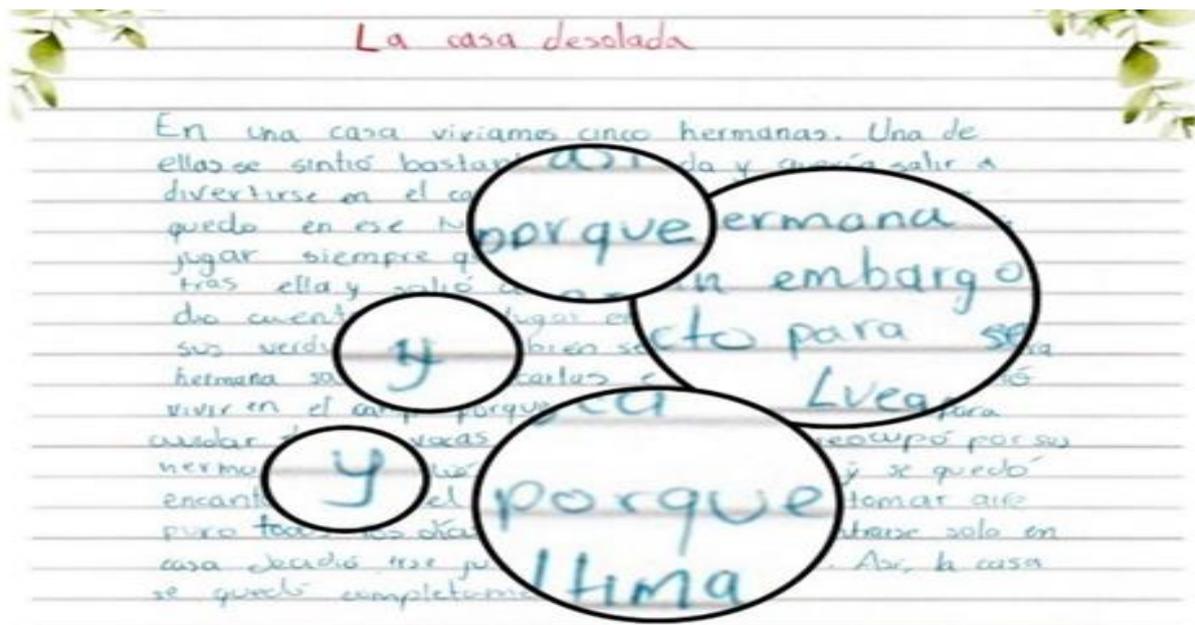
Todos los participantes destacaron al alcanzar el nivel 3, indicando que sus cuentos hicieron un uso correcto de los conectores en algunos casos. Aunque estos participantes demostraron una competencia notable en la aplicación de conectores, la presencia selectiva de estos elementos podría indicar momentos en los que la cohesión del texto podría no ser efectiva. La cohesión, facilitada por el uso adecuado de mecanismos textuales, es esencial para que el lector siga sin dificultad la secuencia de ideas y eventos en la narrativa.

Durante el análisis de los relatos presentados, se constató que todos los participantes hicieron uso de los mecanismos textuales en sus narrativas. No obstante, se observó cierta carencia en el desarrollo y comprensión de dichos recursos. Específicamente, se identificó una

deficiencia en la aplicación de conectores lógicos, atribuible a la falta de un repertorio sustancial de conocimiento sobre los mismos por parte de los autores. Esta limitación comprometió la cohesión y coherencia interna de las composiciones, evidenciando la necesidad de un mayor dominio en la utilización de herramientas discursivas para una comunicación efectiva y estructurada.

Para poder evidenciar los mecanismos textuales, se pone de ejemplo el siguiente cuento:

Figura 6. Ejemplo de cohesión en el cuento "La casa desolada" del participante 2



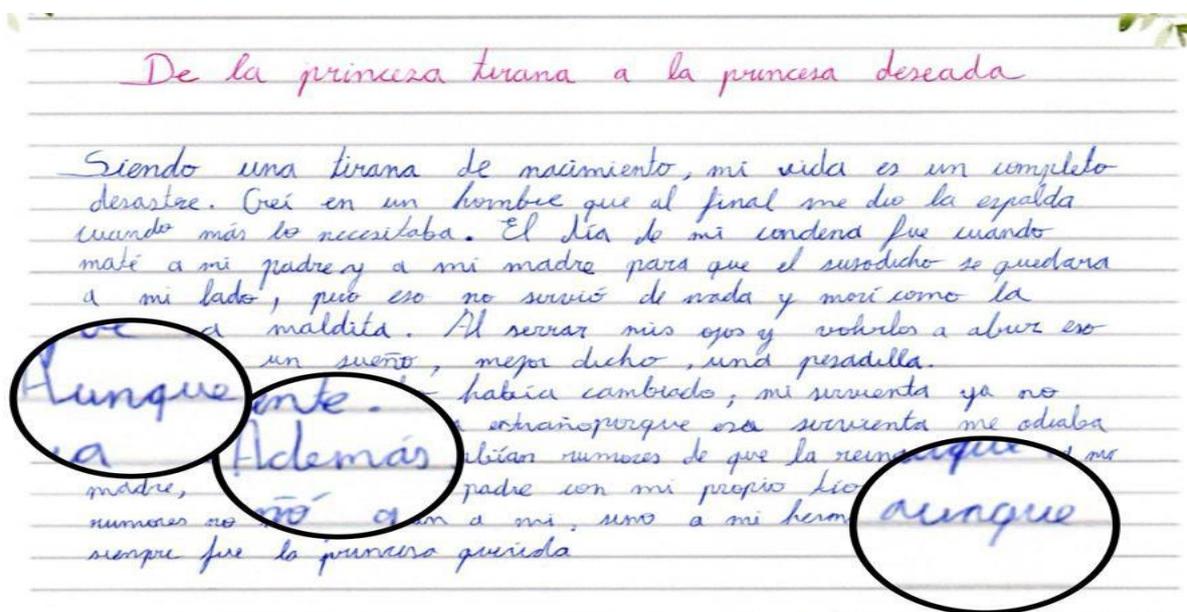
El cuento presenta diferentes mecanismos textuales. En primer lugar, se emplea la repetición para enfatizar la decisión individual de cada hermana de quedarse en el campo. Esta repetición se evidencia cuando se describe la situación de cada una de ellas, como en el caso de la primera hermana que decide quedarse porque el lugar es "muy bonito y podía jugar siempre que quería". Además, se utiliza la sustitución para evitar la repetición excesiva de términos, como en el caso del uso de pronombres y expresiones como "ese lugar" en lugar de repetir el nombre del campo. Por ejemplo, "Ella se quedó en ese lugar porque era muy bonito...". Asimismo, la paráfrasis se emplea para presentar situaciones similares con cada hermana que sale a buscar a la anterior y decide quedarse en el campo por razones diferentes. Por ejemplo, cuando se describe como la cuarta hermana se queda encantada con el lugar

porque puede "tomar aire puro todos los días". También se utilizan deícticos, como "ese" y "aquel", para referirse al lugar en el campo y mantener la coherencia en la narración.

Además, se emplean conectores lógico-textuales, como "sin embargo", en la oración "Su hermana fue tras ella y salió a buscarla, sin embargo, se dio cuenta que el lugar era perfecto para sembrar sus verduras y también se quedó" para conectar las acciones de las hermanas y proporcionar continuidad en la narrativa. En este caso, se menciona cómo una de las hermanas salió a buscar a la otra, pero terminó quedándose también en el campo porque encontró que era perfecto para sembrar verduras. Por otra parte, el conector "y" se utiliza adecuadamente cuando lo emplea en las siguientes oraciones: "Una de ellas se sintió bastante aburrida y quería salir a divertirse en el campo así que se fue", "Ella se quedó en ese lugar porque era muy bonito y podía jugar siempre que quería", "La cuarta se preocupó por sus hermanas y salió en busca de ellas y se quedó encantada con el lugar porque podía tomar aire puro todos los días". Este conector se utiliza para agregar información relacionada con la idea anterior. Sin embargo, sería recomendable utilizar una mayor variedad de conectores para evitar la repetición y mejorar la fluidez del texto. Por ejemplo, en lugar de usar repetidamente "y" para unir las acciones, se podrían emplear otros conectores como "además", "así que", "por lo tanto", etc., para introducir variedad.

Por otro lado, se muestra como ejemplo el cuento del participante 4:

Figura 7. Ejemplo de cohesión en el cuento "De la princesa tirana a la princesa deseada" del participante 4



El cuento presenta una serie de mecanismos textuales que ayudan a estructurar y dar coherencia al relato. Uno de estos mecanismos es la repetición, evidente en la palabra "princesa", que se repite a lo largo del texto para resaltar la identidad y el rol del personaje principal. Por ejemplo, se menciona: "Siendo una princesa tirana de nacimiento..." y "morí como la princesa maldita". Otro mecanismo utilizado es la sustitución, donde se emplea el pronombre "eso" en lugar de repetir la descripción del cambio experimentado por la protagonista al despertar. Por ejemplo, se expresa:

El día de mi condena fue cuando maté a mi padre y a mi madre para que el susodicho se quedara a mi lado, pero eso no sirvió de nada y morí como la princesa maldita. Al cerrar mis ojos y volverlos a abrir eso fue como un sueño.

La palabra "eso" sustituye a la acción del protagonista de haber matado a sus padres. Finalmente, se utilizan deícticos, como los pronombres "mi" y "esa", para referirse a la relación de la protagonista con su sirvienta y la influencia de los rumores sobre su familia. Por ejemplo, se menciona: "Era extraño porque esa sirvienta me odiaba sin dudar". Estos deícticos ayudan a situar y contextualizar las relaciones entre los personajes y los eventos dentro del cuento. En esta cita, el pronombre "esa" se utiliza para referirse a la sirvienta específica mencionada anteriormente en el texto, mientras que el pronombre personal "me" establece la conexión directa entre la princesa tirana y la acción de odiar expresada por la sirvienta. Ambos deícticos contribuyen a mostrar la dinámica conflictiva entre los personajes y a contextualizar la relación entre la princesa y su sirvienta dentro del cuento.

Hablando de los conectores lógicos, se pueden identificar algunos en el cuento. El conector "Pero" se emplea para introducir una idea que contrasta con la anterior. Por ejemplo, se menciona: "El día de mi condena fue cuando maté a mi padre y a mi madre para que el susodicho se quedara a mi lado, pero eso no sirvió de nada y morí como la princesa maldita". Este conector establece una oposición entre las expectativas de la protagonista y el resultado real de sus acciones. Por otro lado, el conector "Aunque" se utiliza para introducir una idea que contradice o limita la anterior. Por ejemplo, se expresa: "Al cerrar mis ojos y volverlos a abrir eso fue como un sueño, mejor dicho, una pesadilla. Aunque al parecer algo había cambiado, mi sirvienta ya no era impaciente". Este conector introduce una idea que contrarresta la descripción inicial de la situación de la protagonista. También, se observa el uso del conector "Además", el cual se emplea para añadir información que complementa o amplía la idea anterior. Por ejemplo, se menciona: "Era extraño porque esa sirvienta me odiaba sin dudar. Además, habían rumores de que la reina quien era mi madre, engañó a mi

padre con mi propio tío el duque". Este conector agrega información sobre los rumores que afectan a la familia de la protagonista, el problema de la mayoría de las oraciones que conforman el cuento pierden sentido al con estar conectadas lógicamente y contextualmente.

La frecuencia con la que se observan ciertos conectores en los textos sugiere que los autores pueden no estar familiarizados con el amplio repertorio de conectores disponibles. Esta repetición frecuente de ciertos conectores podría indicar una limitación en la variedad de recursos lingüísticos utilizados, lo que a su vez podría afectar la fluidez y la cohesión del texto.

6.1.2. Carta terapéutica producida por los participantes

La actividad consistió en redactar una carta a mi yo de la infancia, llevada a cabo con la técnica de la carta terapéutica, esta les permitió reflexionar sobre los eventos significativos que marcaron el día de su nacimiento y compartir cómo ha sido su trayectoria vital hasta el momento presente. La actividad inició con la entrega de noticias suscitadas el día de nacimiento de cada participante, a raíz de esto, cada uno tuvo que informar a su yo de la infancia esta noticia, siendo el pretexto para contar sus experiencias hasta la actualidad. A través de estas cartas, los participantes exploraron sus recuerdos más profundos, expresaron sus emociones y reflexionaron sobre el viaje que los ha llevado desde la infancia hasta la edad adulta.

- **Criterio de adecuación a la instrucción y a la intención comunicativa**

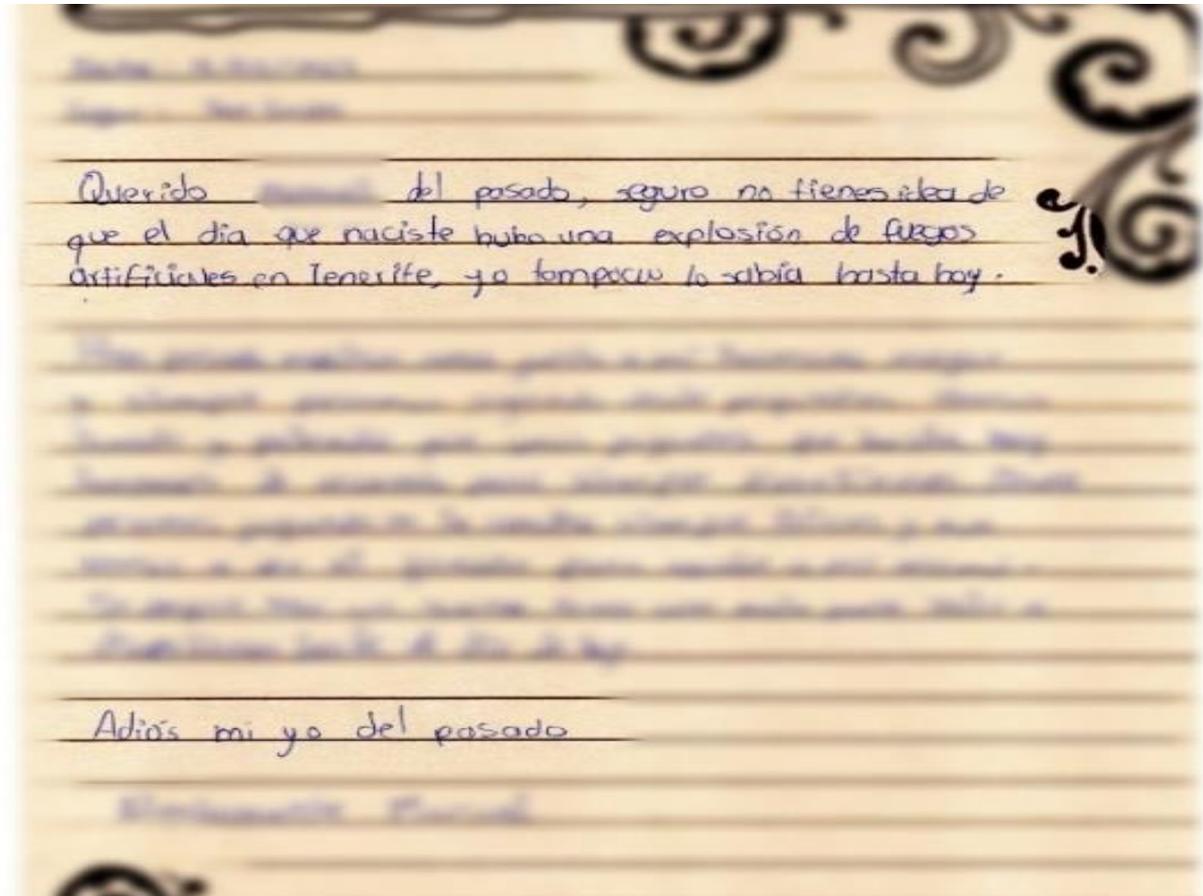
El análisis del primer criterio para describir las cartas resalta la relevancia de entender la instrucción y el contexto comunicativo que se propone. Para esta propiedad del texto se esperaba que la carta adoptara un tipo de registro informal e íntimo, caracterizado por un tono personal y cercano que reflejase en la naturaleza confidencial del mensaje dirigido al yo de la infancia. El registro informal facilitaría una comunicación más directa y emotiva, lo que contribuye a la efectividad de la actividad al permitir que los participantes se conecten con sus experiencias pasadas. Los resultados de este criterio se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 13. Criterio de adecuación a la instrucción y la situación comunicativa de la carta

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El mensaje no se adecúa con el propósito comunicativo de la carta y con la relación con el destinatario	El mensaje en algunos momentos se adecúa con el propósito comunicativo de la carta y la relación con el destinatario	El mensaje se adecúa al propósito comunicativo de la carta y al destinatario, con alguna ligera incoherencia	El texto se adecúa al tipo e intención comunicativa propuestos, teniendo en cuenta la relación con el destinatario.
Participantes				6

manera directa “Adiós mi yo del pasado”. Esta diferencia en el tono revela la diversidad de experiencias y enfoques emocionales de los participantes hacia su pasado, así como sus preferencias individuales en la forma de expresarse emocionalmente. A continuación, se muestra el ejemplo:

Figura 9. Carta del participante 6



El hecho de que los participantes hayan dirigido sus cartas a su yo de la infancia, hayan vinculado la noticia que suscitó el día en que nacieron y hayan expresado abiertamente sus sentimientos sugieren que han cumplido con éxito con la tarea asignada. Han logrado transmitir mensajes personales y reflexiones dirigidas a su propio pasado expresándose en primera persona. Además, la habilidad para adaptar el contenido y el tono informal de la carta al contexto específico. Todos los participantes demostraron una adecuada adaptación de los mensajes de la carta según el propósito comunicativo de dialogar con su yo de la infancia. Esta práctica se alinea con la teoría de Bolton (2005), la cual postula que la escritura terapéutica se plantea como una experiencia personal y privada desde un inicio. En este caso, los participantes emplearon la carta como un medio para establecer un diálogo íntimo y

reflexivo con su yo de la infancia, lo que refleja la adecuación según la perspectiva de Cassany et al. (1994), ya que, cada participante sigue el mismo propósito comunicativo y acoplándose al lenguaje apropiado para el mismo.

- **Criterio de contenido**

El análisis del criterio de contenido para las cartas se enfocó en valorar la relación entre la noticia que marcó el día del nacimiento del emisor y cómo este evento se entrelazó de manera clara, coherente y creativa con los acontecimientos, experiencias y anhelos que la emisora ha vivido hasta la actualidad. Se examinó cómo cada participante logró establecer una conexión significativa entre su pasado y su presente, manifestando una comprensión profunda de la instrucción y una habilidad destacada para expresar sus sentimientos y reflexiones en la carta dirigida a su yo de la infancia. Los resultados se reflejan en la siguiente tabla:

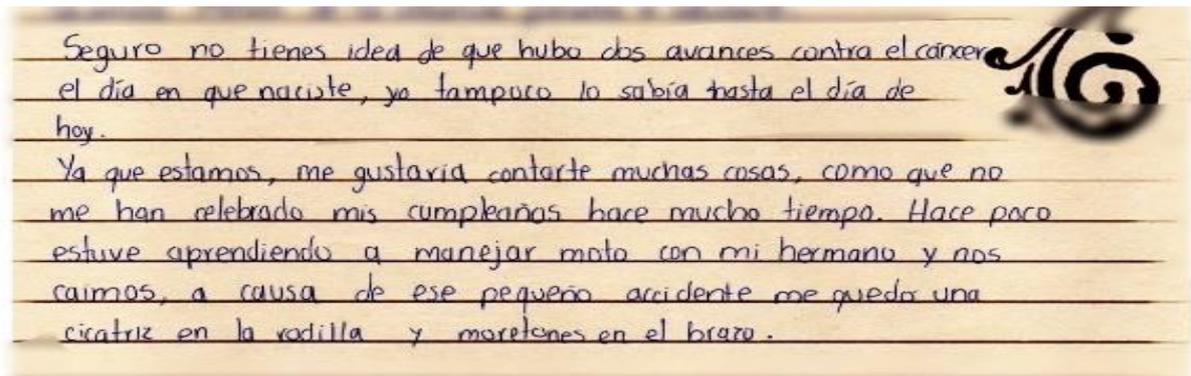
Tabla 14. Criterio de contenido de la carta

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Contenido	La carta no muestra ninguna relación o muestra una relación incoherente o irrelevante entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.	La carta muestra una relación superficial o forzada entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.	La carta muestra una relación adecuada entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.	La carta muestra una relación clara, coherente y creativa entre la noticia que suscitó el día en el que nació y los acontecimientos, experiencias y anhelos del emisor hasta la actualidad.
Participantes	6			

Como se muestra en la tabla, todos los participantes, demostraron un adecuado desempeño en la creación de cartas que establecieron la relación entre la noticia que marcó el día de su nacimiento y los eventos, experiencias y anhelos hasta la actualidad.

Como ejemplo, el participante 3 utiliza de excusa la noticia que suscitó el día de su nacimiento que fue un gran avance contra el cáncer y eventos significativos durante su vida. Esta conexión entre un evento médico significativo y el día de su nacimiento establece una relación temática entre la noticia y la persona a la que se dirige la carta, como se observa en la siguiente imagen:

Figura 10. Contenido de la carta del participante 3

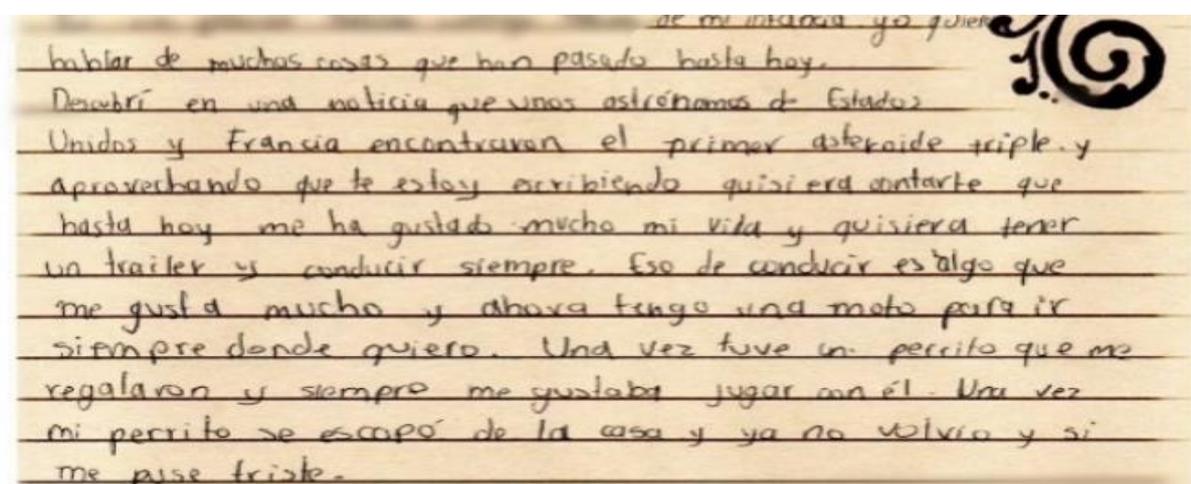


Seguro no tienes idea de que hubo dos avances contra el cáncer el día en que naciste, yo tampoco lo sabía hasta el día de hoy.

Ya que estamos, me gustaría contarte muchas cosas, como que no me han celebrado mis cumpleaños hace mucho tiempo. Hace poco estuve aprendiendo a manejar moto con mi hermano y nos caímos, a causa de ese pequeño accidente me queda una cicatriz en la rodilla y moretones en el brazo.

El remitente comparte aspectos de su vida actual, revelando que no ha celebrado su cumpleaños durante mucho tiempo. Esta declaración sugiere una pausa o cambio en la tradición de celebraciones, posiblemente señalando un aspecto más introspectivo o reflexivo de la vida de la remitente. El relato continúa con la experiencia reciente de aprender a manejar moto con su hermano, incluyendo un pequeño accidente que resultó en una cicatriz en la rodilla y moretones en el brazo. Este incidente físico se convierte en un símbolo tangible de las experiencias y desafíos que ha enfrentado. Por otro lado, el participante 5 introduce una noticia acerca de unos astrónomos que descubrieron el primer asteroide triple, siendo el acontecimiento que suscitó el día de su nacimiento. Luego, el emisor comparte experiencias y anhelos actuales. Expresa su gusto por la vida y menciona su deseo de tener un tráiler, destacando la pasión por la conducción, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Figura 11. Contenido de la carta del participante 5



de mi infancia yo quiero
hablar de muchas cosas que han pasado hasta hoy.

Descubrí en una noticia que unos astrónomos de Estados Unidos y Francia encontraron el primer asteroide triple y aprovechando que te estoy escribiendo quise contarte que hasta hoy me ha gustado mucho mi vida y quisiera tener un tráiler y conducir siempre. Eso de conducir es algo que me gusta mucho y ahora tengo una moto para ir siempre donde quiera. Una vez tuve un perrito que me regalaban y siempre me gustaba jugar con él. Una vez mi perrito se escapó de la casa y ya no volvió y si me puse triste.

Con las declaraciones refleja los deseos presentes del emisor y muestra cómo los gustos evolucionan con el tiempo. La mención de tener una moto actualmente revela una conexión con el anhelo de conducir, y esto demuestra cómo el emisor ha logrado realizar parte de sus deseos. Además, se agrega una anécdota personal sobre un perrito que tuvo y cómo su pérdida provocó tristeza, lo que añade una superficie emocional.

Cada carta reflejó una profunda comprensión de la instrucción, proporcionando contenido con conexión única y personal entre la historia personal y eventos globales. Se evidenció una evolución en la vida de los remitentes desde la infancia hasta el momento presente, destacando cambios y logros significativos. Todos los participantes demostraron una comprensión adecuada de la instrucción al realizar la carta terapéutica, como se sugiere en la investigación de Nodals et al. (2017). Según estos autores, las cartas terapéuticas pueden adoptar diversas formas, entre ellas la reflexión existencial, permitiendo la exteriorización de sentimientos, culpas, frustraciones y confesiones. En este contexto, los participantes emplearon la carta como un medio para expresar sus emociones, cumpliendo así con el propósito peculiar que estas tienen en la terapia escrita. En conclusión, el nivel general de desempeño resalta la capacidad de los participantes para reflexionar sobre su pasado, expresar sus sentimientos y proyectar sus anhelos de manera conmovedora, lo que contribuyó a cartas ricas en contenido y profundidad emocional.

- **Criterio de estructura**

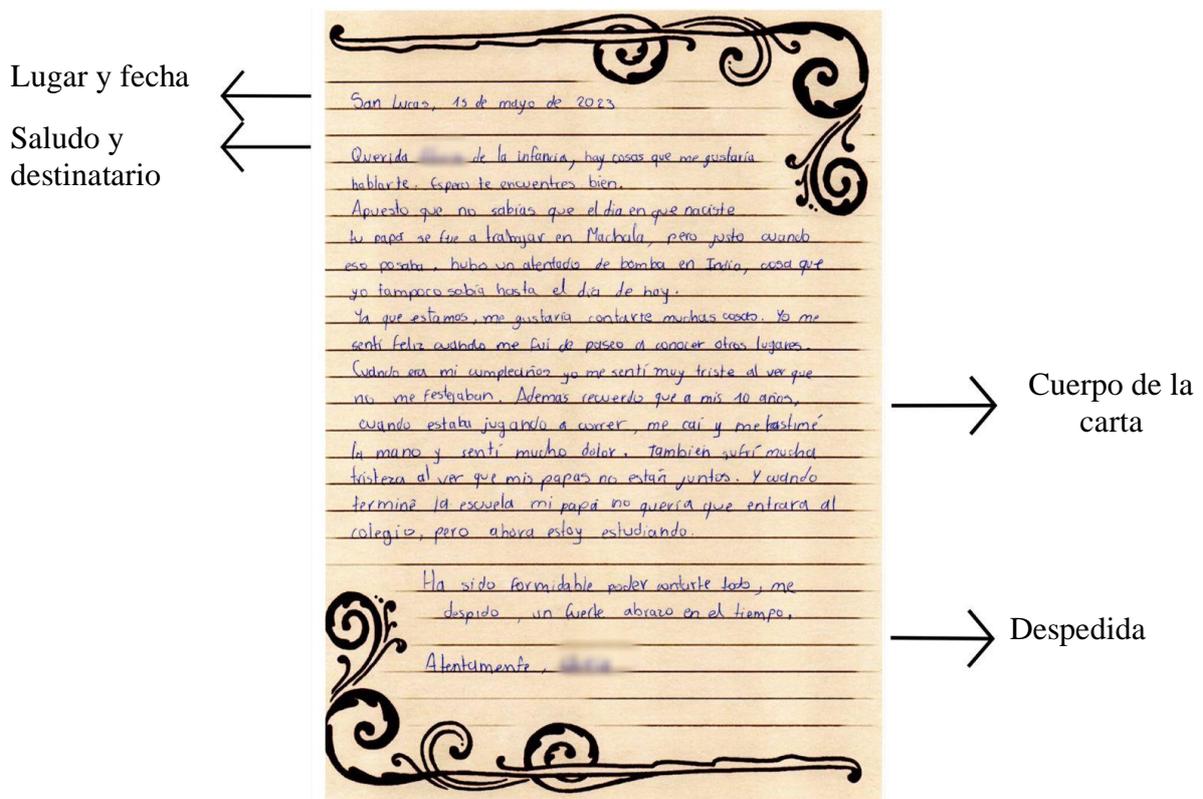
En el presente criterio, se esperó que los participantes sean capaces de estructurar su carta según la organización que respecta a una carta informal. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 15. Criterio de estructura de la carta

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Estructura	La carta no incluye o incluye mal todos o casi todos los elementos de la estructura de la carta informal: fecha y lugar, saludo y destinatario, cuerpo de la carta y despedida.	La carta incluye algunos de los elementos de la estructura de la carta informal, pero falta o está mal ubicado más de uno de ellos: fecha y lugar, saludo y destinatario, cuerpo de la carta y despedida.	La carta incluye la mayoría de los elementos de la estructura de la carta, pero puede faltar o estar mal ubicado alguno de ellos: fecha y lugar, saludo y destinatario, cuerpo de la carta y despedida.	La carta incluye todos los elementos de la estructura de la carta informal: fecha y lugar, saludo y destinatario, cuerpo de la carta y despedida.
Participantes				6

En el análisis de la estructura de las cartas dirigidas al yo de la infancia, se destaca que todos los participantes, en número total de seis, han alcanzado el nivel 4, lo que indica que cada carta cumple con los elementos fundamentales de una estructura de carta informal. Cada participante presenta claramente la fecha y el lugar, utiliza saludos afectuosos dirigidos al destinatario (el yo de la infancia), desarrolla un cuerpo de carta que aborda diversos temas y experiencias, y concluye con despedidas adecuadas.

Figura 12. Estructura de carta del participante 2



Comienza con la indicación del lugar y la fecha, situándonos en San Lucas el 15 de mayo de 2023. Luego, presenta un saludo dirigido al destinatario, en este caso, haciendo referencia a su yo de la infancia. El cuerpo de la carta desarrolla la noticia o el acontecimiento que tuvo lugar el día en que el participante nació, añadiendo un toque personal y emotivo contándole eventos que han pasado en su vida hasta la actualidad. Finalmente, la despedida, marcada por las palabras "Ha sido formidable poder contarte todo, me despido", encapsula el tono afectuoso y sincero que ha impregnado toda la carta.

En particular, se observa que las cartas fluyen permitiendo que el destinatario, en este caso, el yo de la infancia siga fácilmente la secuencia de pensamientos y recuerdos

compartidos por el emisor. Además, las firmas finales reflejan un tono cordial para despedir la carta. En general, el desempeño de los participantes en este criterio sugiere una capacidad consistente para estructurar y presentar las cartas.

- **Criterio de coherencia**

En el análisis de la coherencia de las cartas dirigidas al yo de la infancia, se esperaba que la información presentada se organice en función de su macroestructura manteniendo un orden lógico entre las ideas que se desarrollan en función de la temática principal. Los resultados se pueden evidenciar en la siguiente tabla:

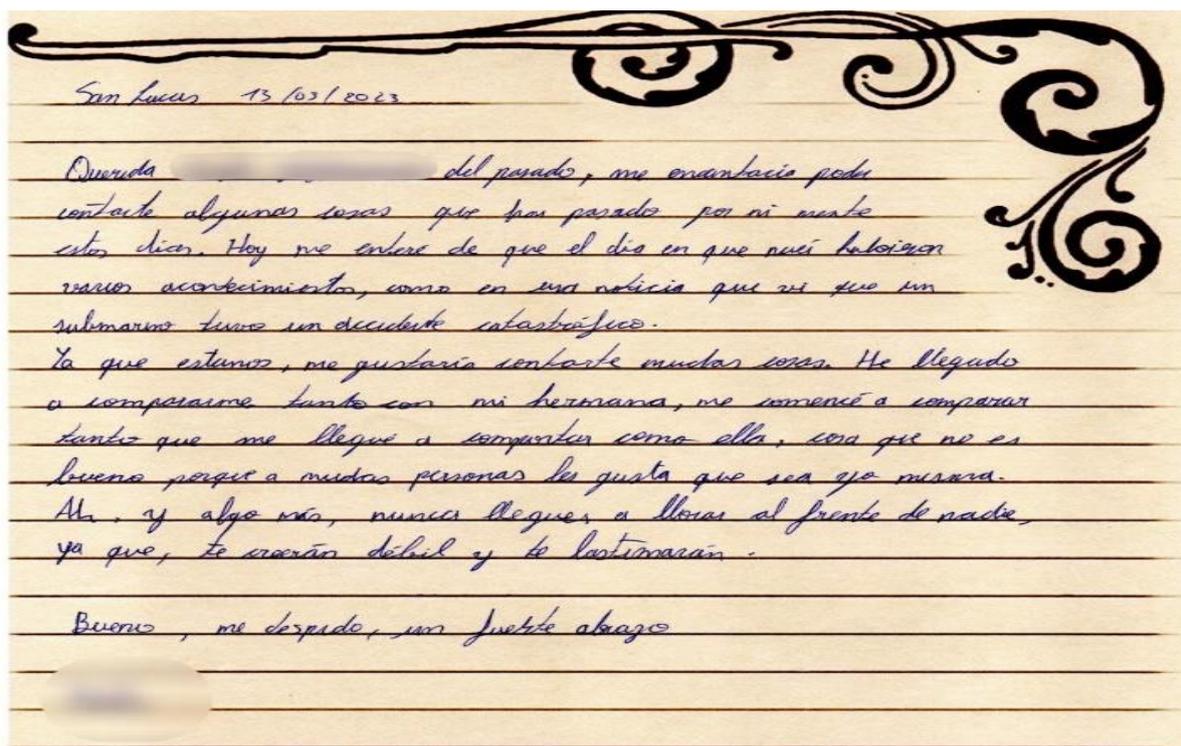
Tabla 16. Criterio de coherencia de la carta

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	La carta no logra interrelacionar de manera coherente y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, lo que dificulta la comprensión global del mensaje.	La carta interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, lo que permite una comprensión general del mensaje.	La carta interrelaciona en gran medida de manera lógica y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, facilitando una comprensión global del mensaje.	La carta interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos, lo que facilita una comprensión completa y precisa del mensaje.
Participantes		3	3	

Se observa que tres participantes han alcanzado el nivel 3, demostrando una interrelación en gran medida lógica y ordenada entre el tema central, los subtemas y las ideas desarrolladas. Estos participantes han exhibido una habilidad para estructurar sus pensamientos, permitiendo una comprensión mayormente completa y precisa del mensaje. Las cartas de los participantes 1, 2 y 4 presentan una introducción, desarrollo coherente de diversos temas y experiencias, y una conclusión que refleja el propósito de la comunicación. Por otra parte, los participantes 3, 5 y 6, alcanzaron el nivel 2, donde los mensajes de las cartas se comprenden parcialmente y las experiencias o anhelos que se describen en las mismas no se interrelacionan coherentemente a lo largo de las cartas.

A manera de ejemplo, el participante 4 articula y estructura el tema principal, los subtemas y las ideas en gran parte de la carta:

Figura 13. Carta del participante 4



A medida que progresa, se exploran diversos subtemas que parten de la temática central de la carta que radica en expresar el sentimiento de orgullo y consejos hacia su yo del pasado. El autor menciona haberse comparado demasiado con su hermana y haber adoptado comportamientos similares a los de ella, lo que sugiere un subtema relacionado con la autoaceptación y la importancia de ser auténtico. Posteriormente se hace referencia a la dificultad de controlar las emociones y la repercusión que puede tener en la salud física, como en el caso de la trombosis. Finaliza advirtiéndole al yo del pasado sobre la percepción de la debilidad al mostrar emociones frente a los demás. Este subtema trata sobre la presión social y la importancia de la autenticidad emocional. En general, la carta aborda temas relacionados con el crecimiento personal, la autoaceptación y el manejo de emociones. Estos subtemas están conectados de manera coherente con la temática central de la carta, que es ofrecer consejos y reflexiones al yo del pasado. Aunque los temas son variados, se mantiene una conexión lógica en gran medida entre ellos, ya que todos están relacionados con las reflexiones y experiencias personales de la remitente. Esta relación temática facilita la comprensión del mensaje, permitiendo que las ideas fluyan a lo largo de la carta. Sin

embargo, no logró alcanzar el nivel 4 debido a la falta de contextualización en sus ideas, pues, muchas quedaban a la intemperie y no se relacionaban entre sí.

Por otro lado, el participante 3 demuestra una interrelación de elementos parcialmente ordenados entre el tema central, los subtemas y las ideas de los párrafos. A medida que avanza, el escritor aborda varios subtemas, como la falta de celebración de cumpleaños mostrando cierto resentimiento antes ese hecho. Otro de los temas que resalta es la experiencia de aprender a manejar moto junto a su hermano y el pequeño accidente resultante de esa experiencia. A pesar de que esos dos son los únicos subtemas que toca el participante, la conexión entre ellos está vinculados a la vida y las experiencias del remitente. Sin embargo, es importante señalar que las ideas estaban medianamente desarrolladas, y el escritor no profundizó en ninguna de ellas, demostrando superficialidad y poco entusiasmo por redactar más acontecimientos de su vida.

En conclusión, los participantes en ambos niveles han logrado establecer una conexión entre el pasado y el presente en sus cartas al yo de la infancia. Aquellos en el nivel 3 destacan por su coherencia y estructuración detallada, mientras que los del nivel 2 demuestran una comprensión con áreas donde podrían haber mejorado la claridad y precisión de la interrelación de ideas. En general, el desempeño en la coherencia refleja una capacidad medianamente consistente para transmitir los pensamientos y experiencias a través de las cartas. Uno de los inconvenientes que se presentó en todos los casos fue el desvío de subtemas con relación a la temática central propuesta y la falta de desarrollo de ideas.

- **Criterio de cohesión**

En cuanto al criterio de cohesión en las cartas valoradas, se pretendía que los participantes formen frases y las conecten entre sí con ayuda de mecanismos como los enlaces o conectores que les dan forma a los fragmentos, asegurando la interpretación de cada idea en relación con las demás para comprender la globalidad de los textos. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

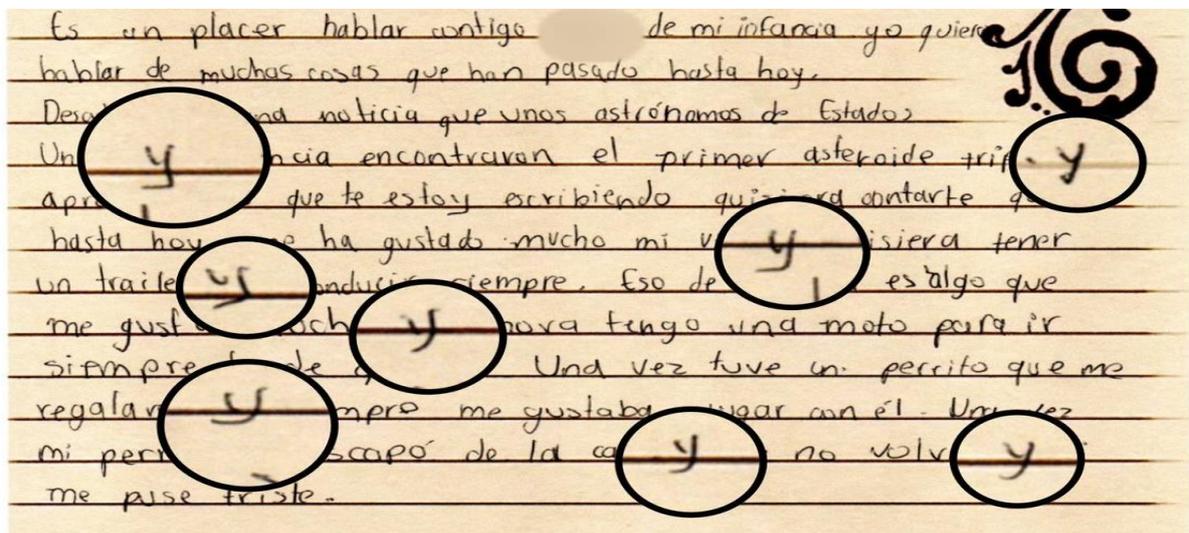
Tabla 17. Criterio de cohesión de la carta

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Cohesión	La carta no hace uso correcto de los conectores en ningún caso.	La carta hace uso correcto de los conectores en escasos casos.	La carta hace uso correcto de los conectores en algunos casos.	La carta hace uso correcto de los conectores en todos los casos.
Participantes	6			

Como se puede evidenciar en la tabla, los seis participantes han alcanzado el nivel 3, indicando un uso correcto de enlaces o conectores en algunos casos. Aunque se evidencia un esfuerzo por incorporar conectores para mejorar la fluidez del texto, se identifican áreas donde la conexión entre ideas podría fortalecerse. Ningún participante alcanzó el nivel 4 debido a la presencia de ideas inconexas.

En el análisis de los textos producidos por los participantes, se ha observado una tendencia notable hacia el uso recurrente de los mismos conectores lógicos, limitándose a un repertorio reducido de estos elementos de cohesión textual. Esta repetición constante de conectores como “y”, sugiere una falta de diversidad y sofisticación en la elección de las herramientas para establecer relaciones lógicas entre las ideas. Asimismo, se evidencia el mecanismo textual de repetición en la recurrencia de elementos léxicos nombrados con anticipación en lugar de explorar una gama más amplia de opciones para enlazar las partes del texto. A continuación, se presentan los ejemplos:

Figura 14. Ejemplo de cohesión en la carta del participante 5

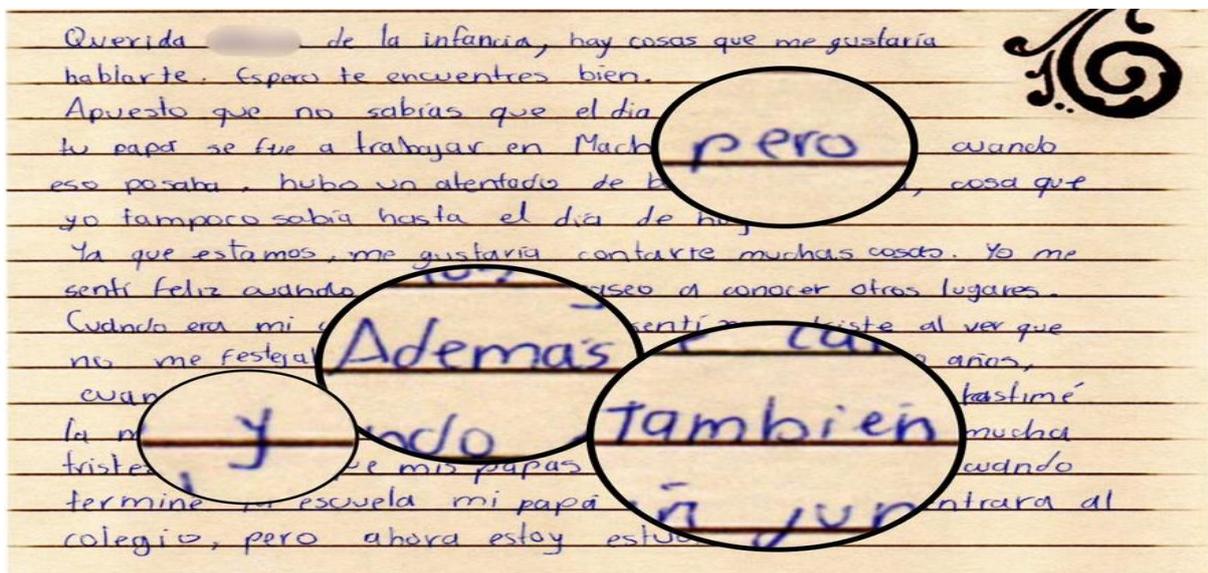


Se identificaron varios mecanismos de cohesión. Uno de ellos es la repetición, evidenciada en la reiteración del tema de la conducción, como se muestra en el siguiente fragmento: “quisiera tener un trailer y conducir siempre. Eso de conducir es algo que me gusta mucho y ahora tengo una moto para ir siempre donde quiero”. Esta redundancia temática, si bien refuerza el entusiasmo del narrador hacia la conducción, puede ser considerada como excesiva desde una perspectiva estilística, al repetir la misma idea en distintas oraciones. Por otro lado, se emplea la sustitución al utilizar el pronombre “él” en

lugar de repetir el sustantivo "mi perrito", como se muestra en la frase: "Una vez tuve un perrito que me regalaron y siempre me gustaba jugar con él". El pronombre "él" permite hacer referencia al sustantivo previamente mencionado, facilitando la comprensión del texto sin redundancias innecesarias.

Uno de los mecanismos que más sobresale es el uso de conectores lógicos, entre ellos "y". En lugar de utilizar repetidamente "y", el autor podría emplear otros conectores o estructuras sintácticas para diversificar el discurso y hacerlo más interesante. Por ejemplo, podría utilizar conectores adversativos como "pero" o "sin embargo" para introducir contrastes o utilizar estructuras gramaticales para agregar variedad a la construcción de las oraciones. Por otro lado, tomando como ejemplo la carta del participante 1, los conectores están ubicados de manera adecuada y existe un repertorio más amplio, no obstante, la ubicación y el uso de puntuación desacreditan parte del escrito, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Figura 15. Ejemplo de cohesión en la carta del participante 1



En el caso de la siguiente oración: "Además recuerdo que a mis 10 años, cuando estaba jugando a correr, me caí y me lastimé la mano y sentí mucho dolor", podría mejorar si se coloca una coma después de la palabra "Además", y eliminamos el "y" que precedía a "sentí mucho dolor" para evitar la redundancia de la oración. Otro de los mecanismos que destaca en este escrito es la repetición de la frase "Yo me sentí" en varias partes del texto para expresar diferentes emociones, como en la frase "Yo me sentí feliz cuando me fui de paseo a

conocer otros lugares" y "Yo me sentí muy triste al ver que no me festejaban". Esta repetición podría considerarse excesiva, ya que el mismo patrón se repite, lo que impide la variedad expresiva.

Con relación a lo que expresa Cassany (1993), el uso excesivo e inapropiado de este tipo de marcadores textuales es contraproducente. Por lo tanto, el uso con moderación es el medio para mejorar el desarrollo del contenido del escrito. En conclusión, aunque todos los participantes demuestran cierto conocimiento y aplicación de conectores, la variedad y consistencia en su uso podrían fortalecerse para lograr una mayor cohesión en las cartas.

6.1.3. Poema partiendo de una fotografía con la técnica de escritura automática

La actividad consistió en capturar una fotografía en un entorno que evocara algún tipo de sentimiento o emoción en cada participante, actuando como un catalizador creativo. Una vez seleccionada la imagen, se invitó a los participantes a elaborar un poema inspirado en la atmósfera, los colores, las formas y los detalles capturados en la fotografía. Esta actividad está guiada por la técnica arteterapéutica de la escritura automática.

- **Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa**

En el análisis del criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa de los poemas, el propósito expresivo y emocional que sugiere la actividad parte desde la captura de una fotografía por parte de cada autor, con el objeto de detallar el significado de esta en lenguaje poético. Con ayuda de la técnica de arteterapia se pretendió dejar que las palabras fluyan desde las impresiones visuales de la imagen y las emociones que les evocaba. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 18. Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa del poema

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El poema no se adapta adecuadamente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, lo que resulta en una falta de conexión con la imagen.	El poema se adapta parcialmente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, aunque puede haber cierta desconexión con la imagen en algunos puntos.	El poema se adapta adecuadamente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, logrando una conexión sólida con la imagen.	El poema se adapta perfectamente al propósito de expresar lo que representa la fotografía, logrando una conexión profunda y evocativa con la imagen.
Participantes				6

Los participantes 1, 2, 3, 4, 5 y 6 han demostrado un cumplimiento de adecuación a la instrucción al crear poesía inspirada en imágenes fotográficas y a la situación comunicativa propuesta al dirigirse a la imagen con un lenguaje acorde a la actividad. Según Cassany (1993), la lengua debe ser utilizada con un propósito específico y una situación concreta. En este caso, la actividad fue realizar un poema, cada uno de ellos encontró una fuente de inspiración y la capturó en una fotografía. Para la creación de la obra poética, todos los participantes utilizaron un lenguaje tanto literal como figurado. Literal porque el uso de palabras se apegaba a significados habituales y figurado porque algunos participantes optaron por utilizar el lenguaje para salir de la zona de confort y brindarles a los objetos características opuestas al sentido literal. En conjunto, los participantes han logrado transmitir emociones, reflexiones y sensaciones a partir de imágenes, cumpliendo así con la adecuación textual.

El participante 1, a través del poema "La palomita encantadora", expresa un anhelo por la libertad que las aves poseen al poder volar. El participante 2, con el poema "Hermoso Palmiro", encuentra su inspiración en la imagen de una flor llamada Palmiro. El desarrollo del escrito revela claramente que la fotografía de un Palmiro, una flor colorada, sirvió como la fuente principal para la creación poética. Asimismo, el participante 3, mediante el poema "Flor amarilla", relacionó una flor marchita con sus sentimientos, cumpliendo con el propósito comunicativo de reflejar los sentimientos de la fotografía. Por otro lado, el participante 4, con "Colores de mi vida", capturó expresivamente la transformación emocional guiada por los colores de una imagen. El participante 5, a través de "La rosa enferma", logró cumplir con la instrucción al transmitir la fragilidad de una rosa, utilizando la imagen como punto de partida para desarrollar el poema. Y el participante 6, con el poema "Oh cielo", expresó una conexión emocional con la imagen del cielo.

El poema del participante 1 es un ejemplo de la combinación tanto del lenguaje literal como el figurado para crear una obra poética. Al analizar el texto, podemos apreciar cómo el autor utiliza el lenguaje literal para describir las características físicas y el comportamiento real de la paloma, mientras que también incorpora elementos figurados para proyectar sus deseos en ciertos aspectos que caracterizan a una paloma. A continuación, se presenta el poema:

Figura 16. Poema "La palomita encantadora" del participante 1



El poema describe las características físicas y el comportamiento real de la paloma, como su belleza, color, tamaño, y las acciones de volar y comer. Por ejemplo, cuando se menciona "que lindo es tu color" y "que lindo es tu tamaño", se está utilizando un lenguaje literal para describir la apariencia de la paloma. Por otro lado, el poema también utiliza lenguaje figurado para expresar emociones y deseos del autor. Por ejemplo, cuando se dice "Eres libre cuando vuelas sobre las alturas", la palabra "libre" se utiliza en un sentido figurado para transmitir la sensación de libertad y ligereza que el autor atribuye a la paloma. Del mismo modo, cuando se expresa el deseo de volar con la paloma para sentir su paz y

deslumbrar el cielo, se está utilizando un lenguaje figurado para representar la búsqueda de libertad por parte del autor.

En esta sección, todos los participantes demostraron el cumplimiento a la adecuación del texto propuesta por la actividad al crear sus poemas inspirados en las imágenes fotográficas. Se observó que cada uno de ellos utilizó tanto un lenguaje literal como figurado para dirigirse a los elementos fotografiados, logrando así describirlos detalladamente y contrastarlos con sus propias emociones.

- **Criterio de estructura**

En el análisis de la estructura de los poemas, se describió el grado de cumplimiento del criterio específico que requería seguir una estructura poética consistente en al menos tres estrofas, cada una con cuatro versos. Este tipo de estructura se conoce como la estructura externa del poema, y se refiere a la organización física de los versos en estrofas. Además de la estructura externa, también se analizó la estructura interna de los poemas en cuanto a su hablante y objeto lírico. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 19. Criterio de estructura del poema

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Estructura	El poema no sigue la estructura poética requerida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.	El poema sigue parcialmente la estructura poética requerida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.	El poema sigue mayormente la estructura poética requerida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.	El poema sigue la estructura poética elegida de al menos tres estrofas con cuatro versos cada una.
Participantes			1	5

Los hallazgos revelaron que los participantes 1, 2, 3, 4 y 5 exhibieron un dominio notable al mantener una estructura poética, lo que les permitió alcanzar el nivel 4. En contraste, el participante 6 obtuvo un nivel 3, ya que construyó su poema sin considerar adecuadamente la instrucción dada para la actividad, lo que resultó en un trabajo mayormente realizado, pero no completo.

A manera de ejemplo, el participante 3 ha demostrado un manejo ejemplar al cumplir con el requisito fundamental de la actividad, a pesar de tratarse de un ejercicio que fomenta la libertad creativa. Aunque se le brindó espacio para la expresión individual, priorizó la directriz de crear un poema con al menos tres estrofas, cada una compuesta por cuatro versos. Desde esta perspectiva, su composición resalta por su adecuada estructura, lo que refleja un compromiso con la tarea asignada y una habilidad para mantener la coherencia en la forma poética. A continuación, se presenta el poema:

Figura 17. Poema "Flor Amarilla" del participante 3

Flor Amarilla



Verso { Al amarillo, amarillo
cuatro pétalos florecen
luminosos sus colores
son lo que esta flor ofrece }

Estrofa

Pequeña flor amarilla
cómo es que tu belleza se marchita
Flor amarilla eres tan obrosa
y cuando te ven estas preciosa

Aun no puedo creer como una florecita tan chiquita
haya producido en mi tanta fascinación
quien diría que esta amañita llegaría a la destrucción
Seca como una ramita

El hablante lírico es el sujeto que se dirige a la flor amarilla y expresa sus sentimientos sobre ella, en este caso, es el propio autor. El hablante es alguien que se siente atraído por la flor amarilla, pero también se siente sorprendido por su fragilidad y eventual deterioro. El

objeto lírico del poema es la flor amarilla misma. A lo largo del poema, la flor es personificada y se convierte en el centro de atención del hablante. Es el motivo principal que inspira las emociones y pensamientos expresados en el poema.

Por otro lado, solo un participante, identificado como el participante 6, fue calificado en el nivel 3, lo que indica que su poema, aunque en gran medida sigue la estructura requerida, presenta algunas inconsistencias o áreas de mejora en la organización de las estrofas y versos.

Por ejemplo, mientras que las dos primeras estrofas mantienen la norma de cuatro versos cada una, la tercera estrofa se reduce a solo dos versos. Esta falta de consistencia compromete la integridad de la estructura poética, lo que sugiere la necesidad de revisión y ajuste en la organización del poema para cumplir plenamente con los criterios establecidos.

- **Criterio de contenido**

Se llevó a cabo una descripción del contenido de cada obra poética, considerando la relación entre las palabras elegidas por los participantes y la fotografía que capturaron. Cada poema fue concebido con la intención de reflejar la interpretación personal de la imagen por parte de cada individuo. Los resultados de este análisis se presentan de manera detallada en la tabla a continuación:

Tabla 20. Criterio de contenido del poema

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Contenido	El poema carece de expresiones emotivas o sentimientos claramente articulados, y la relación con la imagen es mínima o prácticamente inexistente.	Aunque el poema aborda emociones o sentimientos, la transmisión puede no ser completamente efectiva o profunda. La conexión con la imagen es evidente, pero puede resultar superficial o poco desarrollada.	El poema logra reflejar de manera efectiva las emociones o sentimientos asociados a la fotografía. La conexión con la imagen es clara y se comunica de manera competente.	El contenido refleja descripciones bien desarrolladas y creativas del espacio representado en la fotografía, así como evocaciones de los sentimientos, emociones y expectativas experimentadas al ver la imagen.
Participantes	6			

Todos los participantes alcanzaron el nivel 3, destacando por sus composiciones creativas y la habilidad para describir y transmitir emociones vinculadas a las fotografías proporcionadas. Los seis poemas reflejan una conexión con las imágenes, evocando hábilmente sentimientos, emociones y expectativas asociadas a cada una de las fotografías. Al analizar los poemas de los diferentes participantes, se pueden identificar similitudes temáticas

y elementos recurrentes relacionados con la naturaleza. En todos los poemas, la naturaleza desempeña un papel central, ya sea personificada a través de elementos como la paloma, la flor, la rosa marchita, el árbol, el cielo, entre otros.

Uno de los temas comunes que atraviesa los poemas es la contemplación y admiración de la belleza natural, desde la paloma en vuelo hasta la flor en plena floración. Además, se abordan temas como la libertad, la fragilidad de la vida, el amor, la tristeza y la conexión emocional con el entorno natural.

En cuanto a las figuras retóricas, se destacan la personificación y la metáfora. La personificación se emplea para atribuir cualidades humanas a elementos no humanos, como la libertad a la paloma o la enfermedad a la rosa. Por otro lado, las metáforas se utilizan para comparar elementos y transmitir significados más profundos, como en el poema del participante 1 "La palomita encantadora" en el verso "Tan libre que me gustaría volar con ella" emplea una metáfora para expresar el deseo del hablante de experimentar la misma sensación de libertad y serenidad que percibe en la paloma.

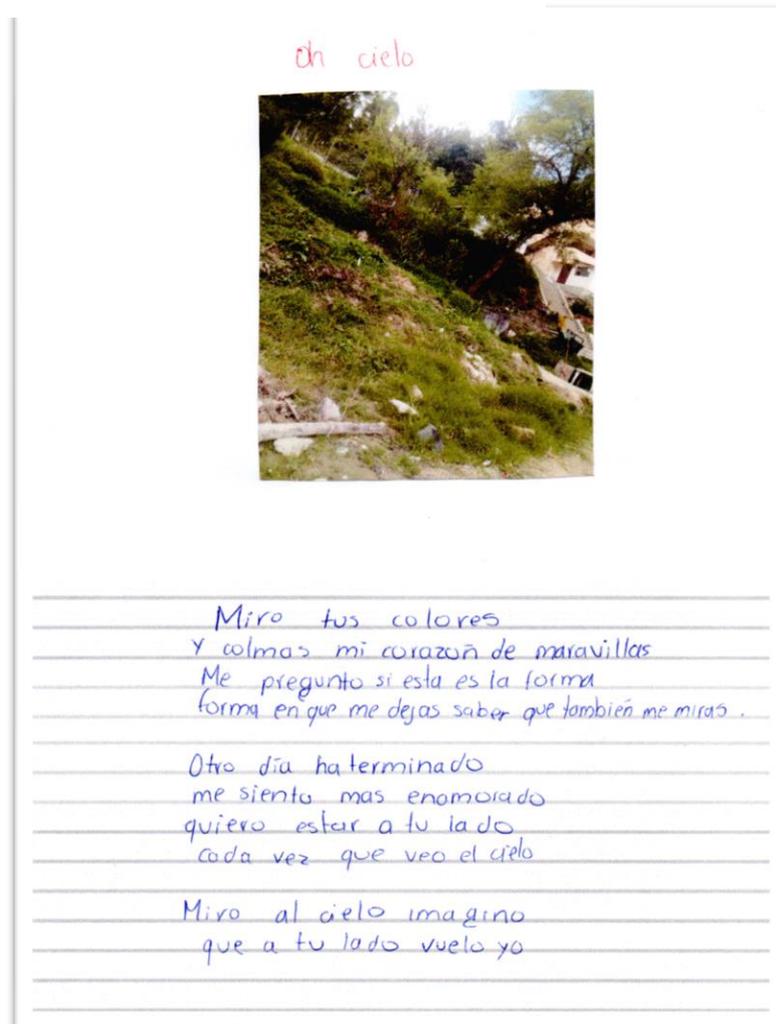
También el participante 2 en su poema "Hermoso Palmiro" en la descripción de la flor como una fuente de luz que ilumina la habitación de Mari con su belleza, ejemplificada en el verso "Pues aun su belleza natural, el cuarto iba a iluminar". Además, se puede identificar una personificación implícita en el verso "Tan bello que le recordó a Ramiro", donde se atribuye al Palmiro la capacidad de evocar recuerdos en la mente de Mari.

Por otro lado, el participante 3, con su poema "Flor amarilla" reflexiona sobre la efímera y frágil naturaleza de la vida a través de la imagen de una flor. En cuanto a las figuras retóricas, se observa una personificación de la flor al atribuirle cualidades humanas como la belleza y la fragilidad. Además, se puede identificar una metáfora en el verso "Seca como una ramita", donde se compara la fragilidad de la flor con la sequedad de una ramita.

El Participante 4 en su poema "Colores de mi vida" se observa una metáfora en la transformación del color rosado de la felicidad al violeta de la soledad, así como en la comparación de la resistencia ante la adversidad con la "mala yerba que nunca muere". Además, se aprecia una personificación en la descripción de las miradas intranquilas que giran sin medida en la vida del hablante.

Para el participante 5 en su poema "La rosa enferma" se identifica una metáfora en la intención del hablante de regalar la rosa a una chica como una forma de compartir su felicidad y su capacidad para inspirar sonrisas. Y otro elemento que también se destaca es el cielo, con el poema "Oh cielo" del participante 6, donde el hablante sugiere una reciprocidad entre él y el cielo. Para ejemplificar este criterio, se propone el poema del participante 6:

Figura 18. Poema "Oh cielo" del participante 6



El poema despierta una atmósfera de admiración y conexión con el cielo, personificándolo como un ente que observa y responde al hablante. A lo largo del texto, el hablante expresa su fascinación por los colores del cielo y cómo estos llenan su corazón de maravillas, sugiriendo una sensación de asombro y alegría. El objeto lírico principal es el cielo, el cual se presenta como un símbolo de belleza y conexión espiritual que impacta profundamente al hablante.

En la segunda estrofa, se destacan varias figuras retóricas que enriquecen la expresión poética. En primer lugar, se emplea la personificación al atribuir al cielo la capacidad de mirar y comunicarse con el hablante. Esto se evidencia en la frase "Me pregunto si esta es la forma / Forma en que me dejas saber que también me miras", donde el cielo adquiere características humanas al "mirar" y establecer una especie de diálogo con el hablante. Además, se emplea la metáfora al utilizar el cielo como un símbolo de amor y felicidad en la línea "Otro día ha terminado / Me siento más enamorado". En esta metáfora, el cielo representa el estado emocional del hablante, quien se siente profundamente enamorado al contemplarlo, lo que sugiere una conexión emocional y espiritual entre el hablante y el cielo. Por último, se observa el uso de la anáfora con la repetición del verso "Quiero estar a tu lado" al final de la segunda estrofa. Esta repetición enfatiza el deseo del hablante de estar en compañía del cielo, resaltando la importancia de esa conexión emocional y reforzando el tema central del poema.

Se destaca la capacidad exhibida por todos los participantes para ir más allá de una mera descripción en la creación de sus poemas, logrando transmitir con gran profundidad las emociones y significados inherentes a las fotografías proporcionadas. Es evidente que cada uno de los versos generados coincide de manera conmovedora con los elementos naturales presentes en su entorno. Este logro resalta la riqueza de la expresión poética y su poder para conectar con las emociones más íntimas. Al respecto, Zaldívar (2017) sostiene que la poesía y su aplicación facilitan la exploración de los sentimientos internos de las personas, contribuyendo así al desarrollo de la conciencia emocional. Esta perspectiva respalda la libertad de expresión en la creación de poemas, enfatizando su capacidad para enriquecer la experiencia emocional y la comprensión del mundo que nos rodea.

- **Criterio de coherencia**

Para describir la coherencia de los poemas, se consideró la temática central en relación con la organización y estructura de las estrofas y los versos. Esta evaluación se centró en cómo la disposición de los elementos poéticos contribuye a desarrollar y mantener el tema principal de cada obra. A continuación, se detallan los resultados de este análisis:

Tabla 21. Criterio de coherencia del poema

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	El poema no presenta coherencia o presenta una coherencia muy débil o confusa, lo que impide que las ideas se enlacen de forma eficiente y que el mensaje pueda ser comprendido.	El poema presenta una coherencia parcial o inconsistente, lo que dificulta que las ideas se enlacen de forma eficiente y que el mensaje pueda ser comprendido.	El poema presenta una coherencia mayormente adecuada y consistente, lo que permite que las ideas se enlacen de forma eficiente y que el mensaje pueda ser comprendido.	El poema presenta una coherencia óptima y matizada, lo que contribuye a que las ideas se enlacen de forma eficiente y a que el mensaje pueda ser comprendido de forma significativa.
Participante		1	5	

Como se observa en la tabla, los resultados revelaron que la mayoría de los participantes, entre ellos 1, 2, 3, 4 y 6, alcanzaron un nivel 3 en cuanto a la coherencia de sus poemas, lo que sugiere una comprensión mayormente efectiva de la instrucción y una habilidad para enlazar las ideas. En contraste, el participante 5 alcanzó el nivel dos en la rúbrica, donde se señala que la obra poética se presenta parcialmente coherente.

En el análisis de coherencia de los poemas, se ha observado que, si bien los autores recurren al lenguaje figurado, en ocasiones esta elección carece de un fundamento sustancial. Se constata que la utilización de figuras retóricas se dirige principalmente hacia la formalidad estilística del poema, sin considerar adecuadamente su contribución semántica. Esta falta de profundidad conceptual afecta la coherencia y cohesión temática de los versos. Es crucial destacar que los poemas requieren una unidad temática que guíe la selección y disposición de las metáforas y otras figuras literarias, asegurando así la integridad y consistencia del mensaje poético. Este hallazgo se ha repetido de manera consistente en los poemas analizados, evidenciando la necesidad de una mayor atención a la integración entre forma y contenido en la composición poética.

Por ejemplo, el participante 1 logra mantener una coherencia temática en su poema "La palomita encantadora" al establecer una conexión intrínseca entre la descripción física y los atributos emocionales de la paloma, consolidando así el mensaje poético de manera efectiva. Similarmente, el participante 2 demuestra coherencia al enlazar las ideas en su poema "Hermoso Palmiro", permitiendo que el lector comprenda la conexión entre la experiencia de Mari y su deseo de preservar la belleza en su entorno. Asimismo, el participante 3 implementa una progresión secuencial de ideas en su poema "Flor amarilla", manteniendo la coherencia temática al explorar la belleza y el aroma floral.

Enfatizando en el poema “Hermoso Palmiro”, la coherencia que persigue el poema se muestra en gran parte del desarrollo. A continuación, se presenta el poema y sus particularidades:

Figura 19. Poema "Hermoso Palmiro" del participante 2



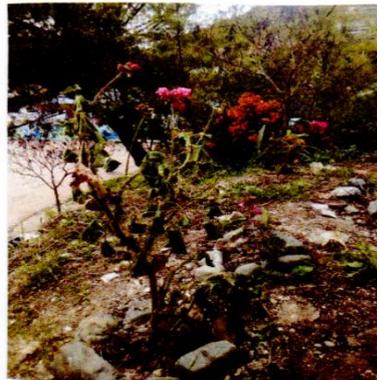
El poema presenta coherencia en su desarrollo al mantener una secuencia narrativa y temática que sigue el recorrido de Mari durante su paseo y su encuentro con el Palmiro y la flor. La primera estrofa establece el escenario y la situación inicial, donde Mari se encuentra con el Palmiro. Luego, la segunda estrofa introduce la descripción de la flor que Mari encuentra durante su paseo, manteniendo la continuidad del tema. Finalmente, la última estrofa cierra la narrativa al describir la acción de Mari al llevar la flor a su casa para adornar su cuarto, reforzando el motivo central del encuentro con la belleza y la naturaleza. Además,

se mantiene una coherencia temática a lo largo del poema, centrándose en la apreciación de la belleza y la conexión con la naturaleza.

En contraste, el participante 5 muestra una desconexión entre las ideas en su poema "La rosa enferma", lo que afecta la comprensión general del mensaje poético:

Figura 20. Poema "La rosa enferma" del participante 5

La rosa enferma



Oh rosa, esta enferma
tiene un gusano invisible
gusano que vuela sobre ella
esta así toda la noche.

Tu alrededor te mira
Así como estás marchitada
Oh qué te ha pasado
hermosa rosa

Te voy a regalar
a esta hermosa chica
es la chica dueña de mis sonrisas
mirala cuando quieras ser feliz y sonreír

El poema presenta coherencia en el sentido de que se mantiene en torno al tema central de la rosa enferma y la intención del hablante de regalarla a una chica especial. Sin embargo, tiene algunas falencias en términos de coherencia temática y estructural. La primera estrofa establece la situación de la rosa enferma y la presencia de un gusano invisible que vuela sobre ella, lo cual crea un ambiente de tristeza y preocupación. Sin embargo, la segunda estrofa parece desconectarse un poco del tema central al mencionar que "Tu alrededor te mira", lo cual podría ser interpretado como una personificación de la rosa, pero no se explora

con claridad. Además, el cambio repentino hacia la observación de la rosa marchita no se desarrolla completamente ni se relaciona directamente con la situación inicial de la rosa enferma y el gusano. La última estrofa introduce una acción diferente, la intención del hablante de regalar la rosa a una chica especial. Aunque esto podría interpretarse como una continuación lógica de la situación presentada anteriormente, la conexión entre las diferentes partes del poema no está completamente desarrollada. No hay una conexión entre las estrofas, lo que afecta la coherencia global del poema. Además, la referencia a la chica dueña de las sonrisas del hablante parece forzada y no está completamente integrada en el contexto del poema.

Aunque la mayoría de los participantes lograron una coherencia óptima en sus poemas, es importante señalar que uno se ubicó en el nivel 3, donde si bien se mantuvo una coherencia adecuada, no se alcanzó el nivel de matización observado en los poemas del nivel 4. En conjunto, estos resultados sugieren que la mayoría de los participantes comprendieron las directrices de la actividad y lograron enlazar coherentemente las ideas en sus poemas, destacando sus habilidades en la creación.

- **Criterio de cohesión**

El criterio de cohesión para describir los poemas pretendió que los participantes pongan en manifiesto diversos procedimientos, que pueden ser léxicos, si atienden a las palabras y sus significados, y gramaticales, si se emplean recursos morfosintácticos. Los resultados se muestran a continuación:

Tabla 22. Criterio de cohesión del poema

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Cohesión	Las transiciones entre versos, estrofas o secciones son confusas o inexistentes, creando una narrativa poética fragmentada o desordenada.	Las transiciones entre elementos del poema son funcionales, pero no pueden destacar de manera significativa en el poema.	Las transiciones entre versos, estrofas y secciones son en su mayoría efectivas y contribuyen a la narrativa poética.	Las transiciones entre versos, estrofas y secciones son lógicas, contribuyendo a la fluidez general del poema.
Participante		1	5	

En el criterio de cohesión de los poemas, se observa que los resultados revelan un desempeño destacado por parte de la mayoría de los participantes. Cinco de ellos lograron alcanzar el nivel 3, entre ellos, los participantes 1, 2, 3, 4 y 6, donde las transiciones entre versos, estrofas y secciones se destacan por su lógica, aportando en su mayoría a la fluidez general del poema. Este nivel sugiere una habilidad para conectar las ideas a lo largo de la

composición poética. Por otra parte, solo el participante 5 alcanzó el nivel 2, donde los elementos del poema son funcionales en cierta parte.

El poema "Colores de mi vida" del participante 4 emplea diversos procedimientos de cohesión léxica y gramatical para mantener un flujo narrativo coherente y enfatizar la temática central. A continuación, se presenta el poema:

Figura 21. Poema "Colores de mi vida" del participante 4

Colores de mi vida



Era tan tranquila como aquel árbol
Aquel que reposa en las serenas aguas de mi vida
Cuando llegaste con tu amargura y sequía
Tanta fue mi desdicha que acabaste con mi vida
Esa que decías que te gustaba día con día
Tan hermosa como aquella rosa roja que creció en mi jardín de la dicha

Aquel rosado de felicidad se convirtió en violeta de soledad
Para no regresar a esa vida y gran felicidad que tenía antes de amor
Amor a algo que le iba a lastimar
Pero no por ello me voy a terminar
Tal vez me marchite, pero, así como dice el dicho "mala yerba nunca muere"

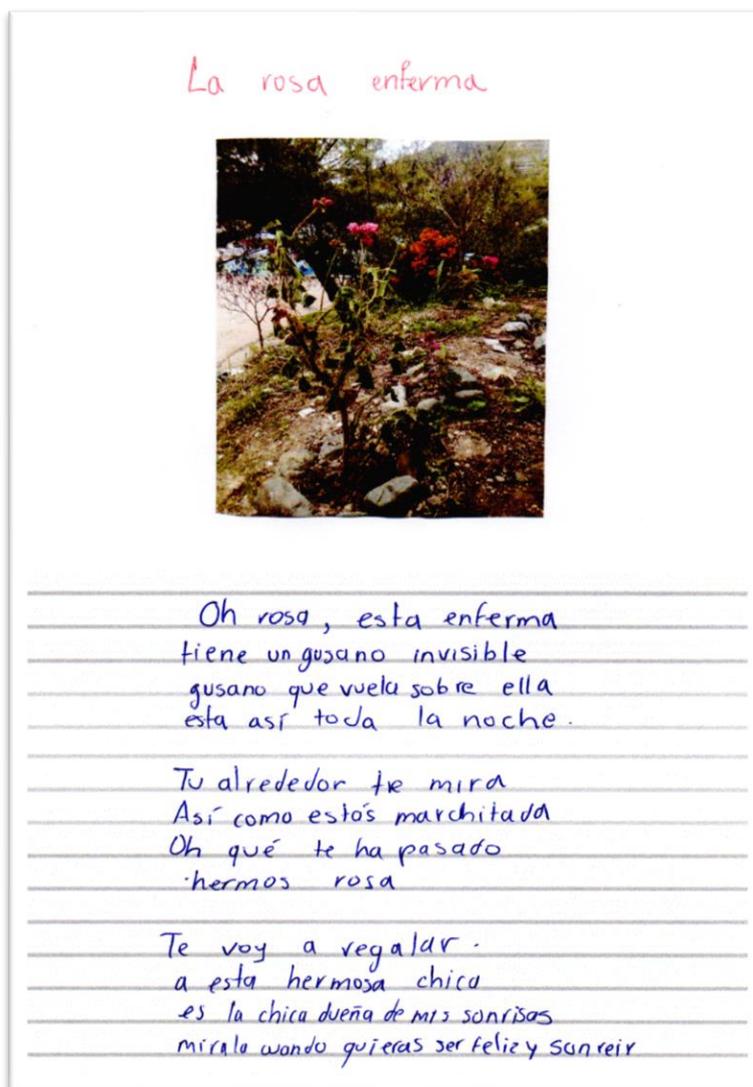
El color violeta se presenta pero jamás se queda
Así como aquellos mirados intranquilos que giran sin medida en tu vida
A lo lejos se mira la desdicha que muere en chiquilla
Chiquilla de ojos tristes sin medida

La repetición de la palabra "vida" a lo largo del poema sirve como un ancla temática, proporcionando una continuidad conceptual que unifica el texto bajo el prisma de la experiencia vital del hablante. Esta repetición no solo refuerza el enfoque central del poema, sino que también resalta la importancia de la vida en la narrativa poética. Asimismo, se emplean términos como "tranquila", "serenas" y "desdicha" para explorar diferentes matices emocionales del hablante. Esta variedad léxica contribuye a la cohesión semántica del poema al ofrecer una gama de emociones que enriquecen la representación de la experiencia humana.

En la línea "Era tan tranquila como aquel árbol, aquel que reposa en las serenas aguas de mi vida", se establece una analogía entre la tranquilidad del hablante y la serenidad del árbol. Esta comparación sugiere una conexión profunda entre la calma del entorno natural y la paz interior del hablante, fortaleciendo así la cohesión temática del poema. La anáfora se utiliza de manera efectiva en la línea "Aquel rosado de felicidad se convirtió en violeta de soledad", donde "Aquel rosado" referencia al estado emocional previamente mencionado del hablante. Esta técnica literaria crea un vínculo significativo entre los versos, reforzando la continuidad y coherencia del discurso poético. Además, se emplean pronombres como "me" en la línea "Pero no por ello me voy a terminar", donde "me" sustituye al hablante. Esta estrategia de sustitución contribuye a mantener la coherencia del discurso al evitar la repetición excesiva de términos y al mismo tiempo, enfatiza la identidad personal del hablante en el poema. Asimismo, se observa el uso de la deixis, especialmente en la última estrofa, donde se menciona "aquellas miradas intranquilas" y "esa chiquilla". Estos pronombres demostrativos sitúan al lector en un contexto específico y contribuyen a la cohesión del poema al establecer referencias claras en el texto.

En contraste con el participante 5 que se ubicó en el nivel 2 de la rúbrica con su poema "La rosa enferma" no se establece una clara asociación entre las palabras y expresiones utilizadas en el poema. El poema carece de cohesión tanto a nivel léxico como gramatical debido a la ausencia de mecanismos que proporcionen continuidad de sentido y establezcan relaciones claras entre los elementos del texto. A continuación, se presenta el poema:

Figura 22. Poema "La rosa enferma" del participante 5



El poema presenta algunos mecanismos textuales interesantes, pero también exhibe errores de cohesión que afectan su fluidez y comprensión. Uno de los mecanismos utilizados es la repetición del pronombre "te" en las líneas "Tu alrededor te mira" y "Te voy a regalar" enfatiza la relación entre la rosa y su entorno, así como la intención del hablante de interactuar con ella. Por otro lado, a pesar de estos aciertos, el poema adolece de errores de cohesión que afectan su fluidez y comprensión. Uno de los problemas más evidentes es el cambio abrupto de tema, donde el poema transita de manera súbita de la descripción de la rosa y el gusano invisible a reflexiones sobre el entorno y la posible destinataria de la rosa regalada. Esta falta de continuidad temática puede desorientar al lector y dificultar la comprensión global del texto. Además, a lo largo del poema, se observa una falta de conexión clara entre las diferentes ideas presentadas. La relación entre la presencia del gusano invisible, la marchitez

de la rosa y la idea de regalarla a otra persona no está debidamente establecida, lo que genera confusión y obstaculiza la comprensión del mensaje general del poema.

La ausencia de una conexión fluida entre las distintas partes del texto dificulta la comprensión del mensaje transmitido, mientras que el desconocimiento o subutilización limita la capacidad de los participantes para enriquecer sus composiciones escritas. En consecuencia, se evidencia la necesidad de un mayor desarrollo y dominio de estos elementos para mejorar la calidad y el impacto estético de sus escritos.

6.1.4. Creación de un cuento bajo la consigna “¿cómo me imagino mi ciudad en 10 años?” con la estrategia de escritura automática

La actividad consistió en la creación de un cuento que se guía de la pregunta “¿cómo me imagino mi ciudad en 10 años?” Según la vida que me gustaría vivir. Esta propuesta creativa y de reflexión invitó a los participantes a imaginar y expresar cómo visualizan su ciudad en un futuro cercano, específicamente en 10 años. La actividad combinó elementos de escritura narrativa con el ejercicio de proyección personal, donde los participantes plasmaron sus deseos y aspiraciones para la ciudad en la que viven o en la que les gustaría vivir.

- **Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa**

Para describir el criterio de adecuación de los cuentos, se parte desde la instrucción de realizar un cuento bajo la consigna “¿Cómo me imagino mi ciudad en 10 años?” según la vida que a cada participante le gustaría vivir. Se esperaba que cada individuo se proyecte a futuro y utilizara el lenguaje literario para plasmar sus anhelos dentro de algunos años. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 23. Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa del cuento 2

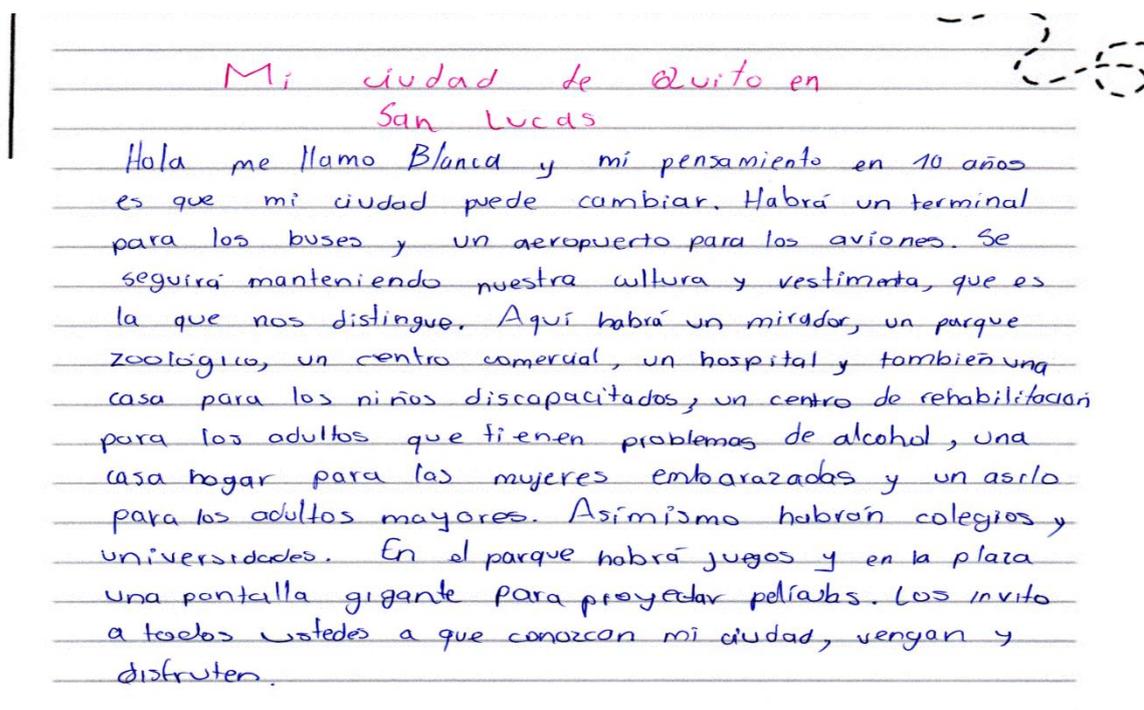
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta	El cuento no se adecúa a las consignas propuestas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa parcialmente a las consignas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa en gran medida a las consignas y a la situación comunicativa.	El cuento se adecúa totalmente a las consignas y a la situación comunicativa.
Participantes				6

El análisis de la tabla revela que todos los participantes lograron alcanzar el nivel 4 en cuanto al criterio de adecuación. Este nivel indica que cada uno de ellos demostró una habilidad para ajustar su texto de acuerdo con la situación comunicativa planteada. Es decir, fueron capaces de adecuar su lenguaje, tono y estilo de escritura de manera efectiva para responder de manera pertinente al contexto comunicativo en el que se encontraban.

El participante 1 creó un cuento titulado “El otro Guayaquil” donde expone indirectamente el sueño futuro de vivir en la ciudad de Guayaquil y lo pinta como un lugar tranquilo y habitable. Mientras que el participante 2 creó un cuento que lleva por título “Mi ciudad de Quito en San Lucas”, en este se expone cómo la autora desea que su parroquia llegue a ser como la ciudad de Quito en un futuro. Asimismo, el participante 3 con relación a la instrucción propone su cuento “Mi ciudad de animales” donde transmite el anhelo de una ciudad donde los animales llevan una mejor calidad de vida en comparación con la actualidad. El participante 4 jugó con varios elementos que reflejaron sus anhelos, denominando a su cuento “Las cuatro estaciones”. Asimismo, “Amada Francia”, creación del participante 5 evidencia el sueño del autor por vivir en Francia en un futuro, autodenominándose como un “joven soñador”. Teniendo en cuenta que parte de esta actividad es revelar los sueños de cada autor, el participante 6 realizó el cuento “La ciudad de mis sueños”, que relata como una ciudad robotizada se apoderaría del futuro, siendo ese el sueño del autor.

Destacando el cuento del participante 2 “Mi ciudad de Quito en San Lucas” el texto muestra una adecuación efectiva a la situación comunicativa al utilizar un lenguaje claro y directo. A continuación, se muestra el cuento:

Figura 23. Cuento 2 "Mi ciudad de Quito en San Lucas" del participante 2



El cuento está escrito en primera persona, lo que sugiere que la narradora, Blanca, está compartiendo sus pensamientos y visiones personales sobre el futuro de su ciudad, Quito en San Lucas. Este enfoque en primera persona crea una sensación de cercanía y autenticidad, ya que la narradora está expresando sus propias ideas y deseos. En cuanto al lenguaje, es sencillo y directo, lo que es adecuado para el propósito del texto, que es compartir la visión de la narradora sobre el futuro de su ciudad. No hay un uso excesivo de términos técnicos o complejos, lo que facilita la comprensión del mensaje por parte del público objetivo. En cuanto al tiempo verbal, el texto está principalmente en futuro, ya que Blanca está expresando sus pensamientos y visiones para los próximos 10 años. Utiliza verbos modales como "habrá", "se seguirá manteniendo" y "habrá juegos", que indican acciones futuras o posibilidades.

Todos los participantes del concurso lograron alcanzar el nivel 4 en cuanto a la adecuación de sus cuentos a la instrucción propuesta. Esto se evidenció en la manera en que cada uno de ellos supo adaptar de manera efectiva su lenguaje a las directrices establecidas de la actividad, demostrando así una comprensión clara y precisa de los requisitos de la actividad.

- **Criterio de estructura**

Para el análisis del criterio de estructura de los cuentos, se tomaron en cuenta las partes externas de una historia, en este caso: introducción, nudo y desenlace. Se pretendía que los participantes organicen y plasmen sus narrativas acordes a lo preestablecido. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 24. Criterio de estructura del cuento 2

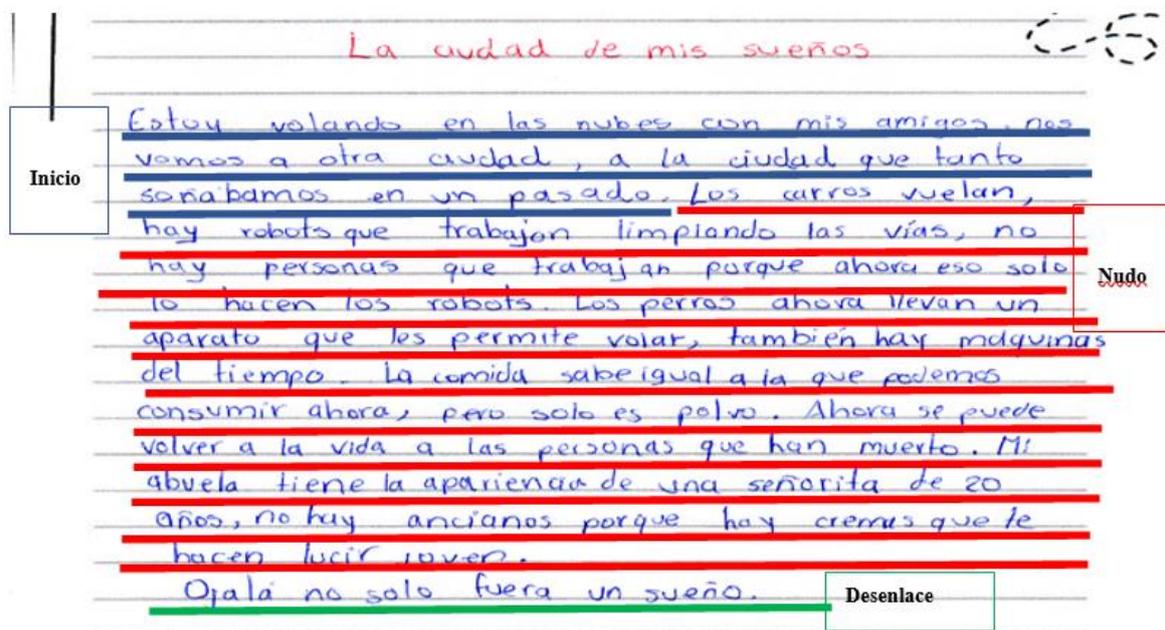
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Estructura	El cuento no respeta las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. La historia es confusa o incoherente.	El cuento respeta parcialmente las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. alguna de las partes falta o está incompleta.	El cuento respeta las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Sin embargo, alguna de las partes está poco desarrollada o no se relaciona bien con las demás.	El cuento respeta completamente las partes de su estructura: introducción, nudo y desenlace. Cada parte está bien definida y conectada con las demás.
Participantes	6			

Se observa que todos los participantes lograron el nivel 3, demostrando un respeto integral por la estructura narrativa que incluye la introducción, el nudo y el desenlace. Cada

cuento presentó una introducción, un nudo desarrollado y un desenlace que cerraba la narrativa.

Cada uno de los cuentos analizados demostró la habilidad de cumplir mayormente con la estructura narrativa clásica de introducción, nudo y desenlace. En la fase de introducción, los participantes lograron establecer el contexto inicial de sus historias, presentando la identidad del narrador y los elementos clave que conducirían la trama. El nudo de cada cuento se desarrolló enfatizando las transformaciones, aspiraciones o mundos ideales que los narradores imaginaban. Finalmente, en el desenlace, los participantes lograron cerrar sus narrativas, ya sea invitando al lector a explorar la visión presentada, resumiendo el sueño expresado o expresando la esperanza de que la realidad futura coincidiera con sus fantasías. Para ejemplificar la estructura que poseen los cuentos, se presenta “La ciudad de mis sueños” historia escrita por el participante 6:

Figura 24. Cuento 2 "La ciudad de mis sueños" del participante 6



En la introducción, el narrador expresa “Estoy volando en las nubes con mis amigos, nos vamos a otra ciudad, a la ciudad que tanto soñábamos en un pasado”, iniciando su historia. Este escenario inicial crea una sensación de anticipación y asombro, preparando el terreno para el desarrollo de la trama. En el nudo, el relato alcanza su punto álgido al revelar las maravillas y peculiaridades de esta ciudad imaginaria. Detalles vívidos quedan plasmados, desde arquitecturas futuristas hasta innovadoras tecnologías cuando narra “Los autos vuelan, hay robots que trabajan limpiando las vías, no hay personas que trabajan porque ahora eso

solo lo hacen los robots”. La descripción detallada y la riqueza de los elementos presentados en este punto resaltan la creatividad del participante para construir un escenario convincente y cautivador. Aunque se mencionan algunas características interesantes de la ciudad soñada, como los carros voladores y las máquinas del tiempo, falta un desarrollo de la trama que presente conflictos o desafíos que los personajes deben enfrentar. Por último, el desenlace expresa un anhelo, la esperanza de que esta visión futurista no solo esté plasmada en la narración, manifestando “Ojalá no solo fuera un sueño”, dejando así un final abierto de la historia.

Todos los participantes demostraron habilidad para estructurar sus historias con una introducción clara, un nudo emocionante y un desenlace satisfactorio. Sin embargo, lo que impidió que alcanzaran el último nivel fue la falta de desarrollo detallado en cada una de estas partes. A pesar de haber establecido adecuadamente los elementos básicos de la trama, la profundidad y el detalle necesarios para enriquecer la narrativa y brindar una experiencia más completa estuvieron ausentes en algunas de las historias presentadas.

- **Criterio de contenido**

Cada participante presentó una visión de su ciudad ideal, utilizando elementos creativos para transmitir sus aspiraciones y deseos. No obstante, se observa una carencia de profundidad en el desarrollo de la trama en los cuentos presentados. Aunque las ideas iniciales fueron creativas, muchos relatos carecieron de la expansión necesaria para dar vida a los personajes y escenarios presentados. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 25. Criterio de contenido del cuento 2

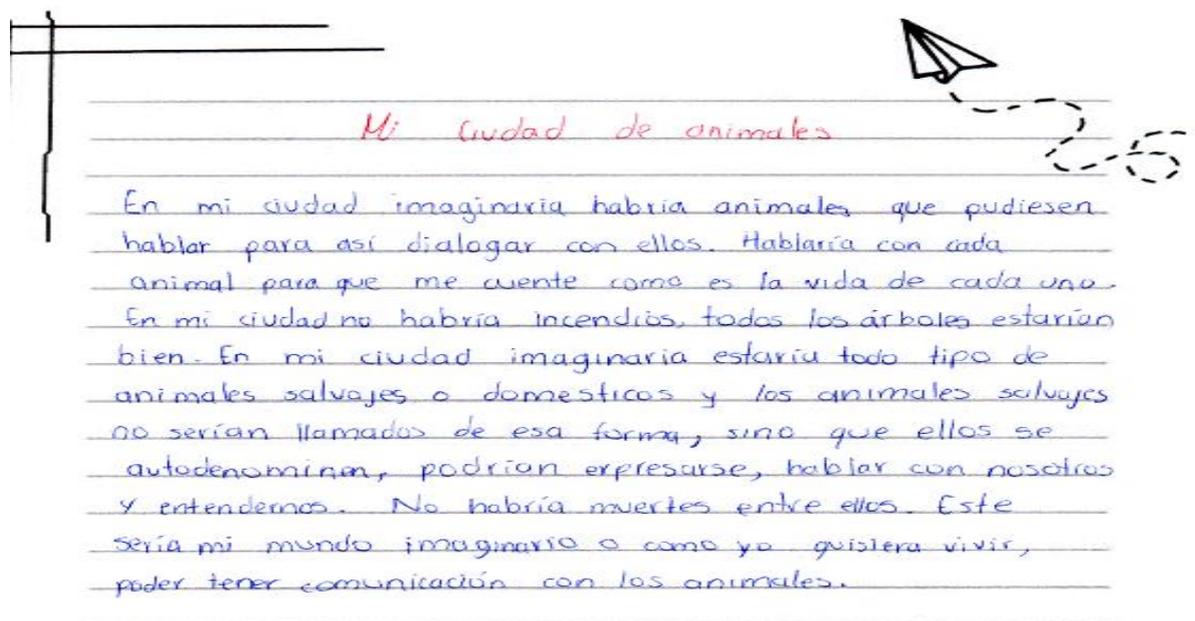
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Contenido	La trama del cuento es inexistente o no tiene sentido.	El cuento tiene una trama, pero es confusa o no está bien definida.	El cuento presenta una trama interesante, pero algunos elementos no están bien definidos o son predecibles.	El cuento desarrolla una trama, presenta situaciones y personajes que le dan sentido a la misma y presenta significados manifiestos, así como subtextos que producen más de un sentido.
Participantes	6			

Como se observa, los resultados demuestran que todos los participantes exhibieron un desempeño destacado al alcanzar el nivel 3 en sus narrativas, demostrando sus habilidades en

la construcción de tramas, la profundidad de los personajes y la incorporación de significados subyacentes. La particularidad de este apartado es que ninguno alcanzó el nivel 4, esto debe a que en todos los cuentos la trama no fue desarrollada a profundidad y los elementos fueron poco detallados.

El participante 1 imaginó un Guayaquil transformado, resaltando la belleza de la ciudad y desafiando percepciones comunes, mientras que, el participante 2 proyectó cambios significativos en San Lucas, evidenciando un deseo profundo de mejorar la calidad de vida y abordar diversas necesidades comunitarias. Ambos cuentos reflejan la esperanza de un futuro más próspero en cada ciudad. Si bien, el participante 3 también aspira a un mundo mejor, pero se centra en la vida animal revelando una preocupación por la convivencia con todas las especies. Por otra parte, el participante 4 plasma su ciudad ideal reflejada en las cuatro estaciones del año, reflexionando sobre la dualidad de la vida. Asimismo, el participante 5 y 6 proyectaron sus deseos centrados en la realización personal y proyecciones a futuro.

Figura 25. Cuento 2 "Mi ciudad de animales" del participante 3



Analizando a mayor profundidad, el cuento del participante 3 centra su trama en una ciudad donde los animales tienen la capacidad de hablar y comunicarse con los humanos. El narrador expresa “Hablaría con cada animal para que me cuente como es la vida de cada uno”, sensibilizándose con todas las especies animales y dándole importancia a su bienestar. Los personajes principales son los animales, tanto domésticos como salvajes, que habitan en esta ciudad. El narrador destaca el deseo de que los animales puedan comunicarse, mencionando

“podrían expresarse, hablar con nosotros y entendernos” demostrando su aspiración por vivir en un mundo donde la comunicación entre humanos y animales es posible, promoviendo la comprensión mutua. Los subtextos revelan la preocupación por la armonía en la convivencia entre especies y la búsqueda de un entorno más respetuoso con la naturaleza.

En conclusión, la diversidad de temas y enfoques en los cuentos demuestra la riqueza de la creatividad de los participantes. Cada narrativa refleja sus aspiraciones, deseos y preocupaciones, evidenciando la capacidad de expresión única de cada individuo. El desempeño en el criterio de contenido resalta la profundidad y originalidad de las visiones de un mundo ideal presentadas por los participantes. Aunque la introducción, el nudo y el desenlace de cada cuento fueron esmeradamente desarrollados, contribuyendo así a la calidad global de las historias y proporcionando las proyecciones de cada autor, es importante destacar que todos los cuentos necesitaron de una resolución satisfactoria de conflictos al final. Si bien cada relato logró establecer una premisa intrigante y desarrollar personajes interesantes, la falta de una resolución clara dejó a los lectores con una sensación de incompletitud y deseando más desarrollo en la trama.

- **Criterio de coherencia**

El análisis del criterio de coherencia en los cuentos se centró en describir una interrelación del tema central, subtemas e ideas en sus narrativas. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 26. Criterio de coherencia del cuento 2

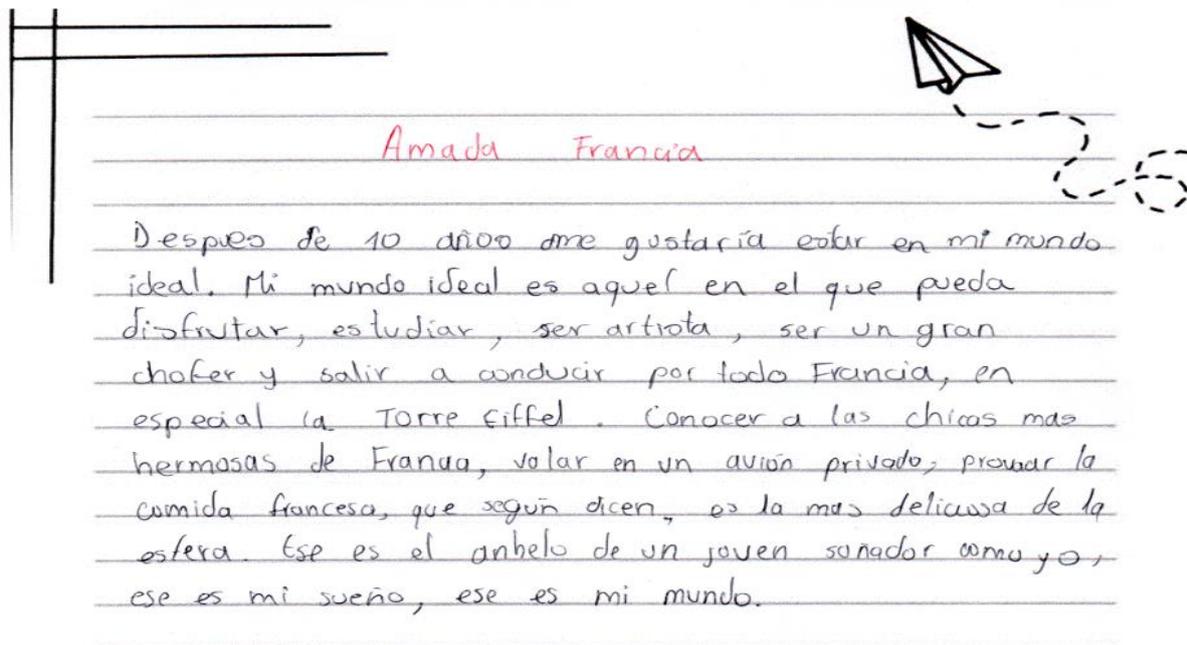
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	El cuento no interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, sin lograr una comprensión global del texto.	El cuento parcialmente interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando en parte una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona en gran medida de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto. No hay información irrelevante ni repetitiva.
Participantes	6			

Los resultados de este criterio revelan que todos los participantes lograron alcanzar el nivel 3. En cada cuento, se aprecia una interconexión notable y coherente entre el tema central, los subtemas y las ideas presentadas en cada párrafo, lo que contribuye

significativamente a una comprensión holística del texto, aunque, las ideas y la trama que engloban al tema central carecen de organización.

A manera de ejemplo, el cuento “Amada Francia” del participante 5, interrelaciona parcialmente los elementos. Pese a que contiene una estructura sólida, el orden de las ideas es confuso, cosa que no permite que la coherencia del texto sea sólida.

Figura 26. Cuento 2 "Amada Francia" del participante 5



El cuento presenta una lista de deseos y aspiraciones del protagonista, pero carece de desarrollo o narrativa que los respalde. Las ideas se presentan de manera abrupta y no hay una conexión clara entre ellas. Las diferentes aspiraciones del protagonista, como ser artista, chofer, conocer chicas hermosas y probar la comida francesa, parecen no estar relacionadas entre sí y se presentan de manera aleatoria. Esto puede hacer que la narrativa se sienta desorganizada y carente de conexión. En el desarrollo del cuento menciona “Mi mundo ideal es aquel en el que pueda disfrutar, estudiar, ser artista, ser un gran chofer y salir a conducir por todo Francia, en especial la Torre Eiffel”, ilustrando la variedad de aspiraciones que tiene el participante, pero también resalta la falta de conexión entre ellas y la necesidad de un desarrollo narrativo más sólido para respaldarlas.

En conclusión, todos los participantes demostraron cierta habilidad en la creación de narrativas coherentes, estableciendo conexiones parcialmente lógicas entre las ideas presentadas. La presencia de todos los participantes en el nivel 2 sugiere áreas potenciales de

mejora en términos de coherencia temática. Este análisis subraya la importancia de la coherencia en la construcción de cuentos y destaca la necesidad de atención específica a este aspecto en futuras intervenciones de escritura.

- **Criterio de cohesión**

En la descripción de los cuentos, se llevó a cabo un exhaustivo análisis de la cohesión textual, centrándose en los mecanismos lingüísticos que cada autor aplicó para mantener la coherencia y la fluidez en sus relatos. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 27. Criterio de cohesión del cuento 2

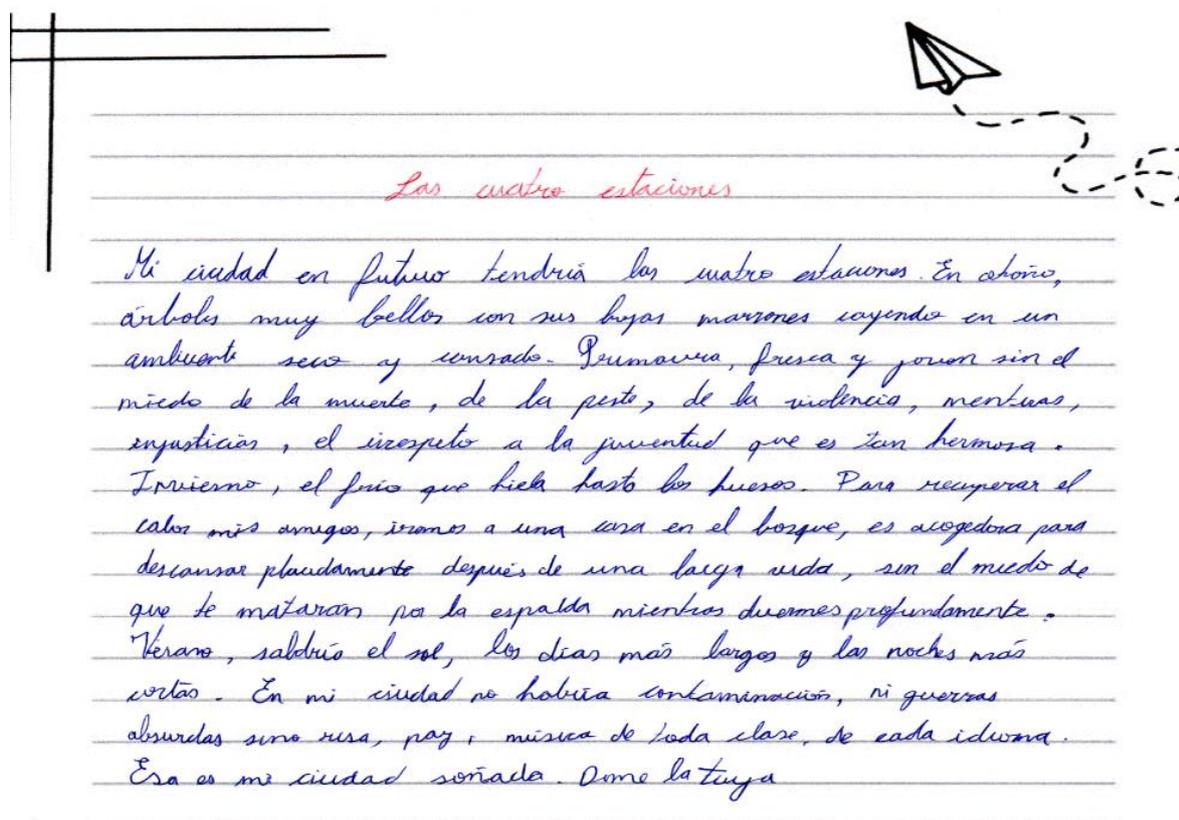
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Cohesión	El cuento no hace uso correcto de los conectores en ningún caso.	El cuento hace uso correcto de los conectores en escasos casos.	El cuento hace uso correcto de los conectores en algunos casos.	El cuento hace uso correcto de los conectores en todos los casos.
Participantes	6			

Los resultados de la evaluación de la cohesión en los cuentos mostraron un rendimiento parcialmente positivo, reflejando un desempeño regular por parte de los seis participantes. En cada cuento, se observó un uso adecuado de conectores en algunos casos, lo que garantizó una transición fluida entre las ideas. Sin embargo, aunque la aplicación de estos conectores en ciertos momentos contribuyó a la claridad y comprensión de parte de los cuentos, aún se identificaron áreas con margen de mejora.

En la mayoría de los cuentos, los mecanismos textuales predominantes se centran en el uso de conectores lógicos, los cuales, demostraron redundancia en su aplicación. Además, la repetición se erigió como otro recurso común, aunque su uso excesivo resultó perjudicial para la estructura de las ideas y la coherencia del texto en su conjunto. Los problemas surgieron tanto en la ubicación inadecuada de los conectores como en su empleo excesivamente repetitivo, evidenciando una falta de equilibrio que impactó negativamente en la construcción narrativa.

Para mejor comprensión se propone el siguiente ejemplo:

Figura 27. Cuento 2 "Las cuatro estaciones" del participante 4



En el texto se presentan escasos conectores lógicos, entre ellos "ni" y "sino". "Ni": Se emplea en la frase "En mi ciudad no habría contaminación, ni guerras absurdas sino risa, paz, música de toda clase, de cada idioma." Aquí, "ni" se usa para indicar una negación en relación con la contaminación y las guerras absurdas, estableciendo una contraposición con lo que seguirá a continuación, que es la afirmación de la presencia de risa, paz y música en la ciudad soñada. Este uso es correcto, ya que "ni" se utiliza para conectar elementos negativos y reforzar la idea positiva que se presenta a continuación. "Sino": Se utiliza en la misma frase que el conector "ni". Aquí, "sino" se utiliza para indicar una alternativa a lo que se ha negado anteriormente (contaminación y guerras absurdas), reforzando la idea que se presenta a continuación (risa, paz, música). El uso de "sino" es adecuado en este contexto, ya que se utiliza para introducir una alternativa a una negación previa. El cuento "Las cuatro estaciones" presenta diversos mecanismos lingüísticos y recursos de cohesión textual que contribuyen a su estructura y comprensión.

En primer lugar, se observa el uso de repetición en la enumeración de las cuatro estaciones ("otoño", "primavera", "invierno" y "verano"), lo que enfatiza la importancia de

cada una en la visión de la ciudad ideal. Se emplea la sustitución al describir detalladamente cada estación en lugar de utilizar solo sus nombres, lo que evita la repetición excesiva. Se evidencia una elipsis al omitir explícitamente detalles sobre cómo se lograrán ciertas condiciones ideales en la ciudad futura, como la ausencia de contaminación y guerras, dejando que el lector complete mentalmente la información. Los deícticos son utilizados para referirse a conceptos como "mi ciudad" y "tu ciudad", que sitúan al lector y al narrador en un contexto específico. Se emplean conectores lógico-textuales como "en otoño", "primavera", "invierno" y "verano" para establecer una secuencia temporal y una estructura coherente en el relato. Las relaciones anafóricas y catafóricas se presentan en el texto cuando se hace referencia a elementos mencionados previamente ("mis amigos") o se anticipa información que se revelará más adelante ("una casa en el bosque" para recuperar el calor en invierno). En cuanto a los aspectos verbales, se observa el uso de diferentes tiempos verbales para describir las estaciones y las acciones asociadas con ellas. La entonación no se puede percibir directamente en el texto escrito, pero juega un papel importante en la transmisión de emociones y enfatización de ciertas partes del relato cuando se lee en voz alta. En este sentido, Cassany (1993), destaca cómo los mecanismos de cohesión trabajan en segundo plano para garantizar una interpretación fluida del texto. Aunque los conectores a menudo pasan desapercibidos en los textos, son fundamentales para asegurar una interpretación fluida del texto.

Para mejorar todos los escritos, se podría agregar más conectores lógicos para optimar la transición entre ideas. Estos conectores ayudarían a establecer relaciones más claras entre las diferentes partes del texto, facilitando así la comprensión del lector y creando una narrativa más cohesiva. Al introducir conectores adecuados, se proporcionaría una guía más clara para el lector, permitiéndole seguir más fácilmente el desarrollo de las ideas presentadas en cada cuento. De esta manera, se fortalecería la estructura general de los textos y se enriquecería la experiencia de lectura.

6.2. Percepciones de los participantes en torno al proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia en contraste con los procesos que han desarrollado previo a la intervención

Se logró analizar las percepciones de los participantes en relación con el proceso de escritura creativa mediada por estrategias de arteterapia, contrastándolas con los procesos que habían experimentado antes de la intervención. Este análisis se llevó a cabo mediante la codificación de las entrevistas, permitiendo así obtener resultados significativos en términos de cambios observados en las actitudes y enfoques hacia la escritura creativa y el proceso de producción de textos. En el marco de la investigación, se examinaron tres ejes temáticos. La primera abordó el periodo previo a la intervención, explorando las experiencias pedagógicas previas de los participantes en relación con la escritura para comprender sus antecedentes educativos. La segunda categoría se centró en la producción de textos durante la intervención, evaluando la calidad y los cambios en el proceso creativo mediante estrategias de arteterapia. La tercera categoría analizó el periodo posterior a la intervención, destacando las reflexiones y el interés continuo de los participantes en el proceso de escritura para determinar la sostenibilidad de los cambios observados en sus actitudes y prácticas escritas. Este enfoque integral permitió una evaluación completa del impacto de la arteterapia en el desarrollo de habilidades de escritura y las percepciones a lo largo de las diversas etapas del estudio.

6.2.1. Proceso de escritura previo a la intervención

Tipo de actividades. – Las actividades relacionadas con la escritura previo a la intervención son descritas por los participantes como repetitivas y estrechamente relacionadas con la didáctica tradicional. Los testimonios revelan un patrón de clases centradas en la repetición y la rigidez, donde la escritura se limita a tareas específicas y las actividades están estrictamente dictadas por el profesor. Por ejemplo, el entrevistado 2 (2023), menciona: "todas las clases son así todas las veces, solo escuchar y copiar lo que nos dicen los profesores". La cita proporcionada ilustra claramente la perspectiva de Picado (2006) sobre la educación tradicional. En este enfoque, el entrevistado describe cómo las clases se caracterizan por un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos, donde el profesor actúa como el principal emisor de información, mientras que los estudiantes adoptan un papel pasivo de receptores. Este modelo refleja la idea de que la enseñanza se centra en la entrega de contenido por parte del profesor, con poca participación por parte de los estudiantes. Mientras que para el entrevistado 3 (2023), las actividades eran mayormente "escribir dictados, aunque en poca medida ya que solo mandaban guías y no se podía escribir

mucho, es decir, a través de un libro para luego transcribirlo en una hoja". Así se corrobora la afirmación de Cassany et al. (1994), que señala que, en las clases de lengua y literatura, una de las actividades predominantes son los dictados, lo que evidencia la necesidad de proponer nuevas estrategias para enseñar la lengua escrita. Ambas citas abordan la idea de que el proceso de escritura se limita principalmente a la transcripción de información, en lugar de fomentar la creatividad o la organización de ideas propias. La primera cita resalta esta noción al afirmar que no hay verdadera creación involucrada en el proceso, sino simplemente la tarea de copiar lo que se escucha de los profesores. Por otro lado, la segunda cita hace eco de esta idea al mencionar cómo la actividad de escribir dictados se reduce a copiar información de un libro a una hoja, sin dejar espacio para la expresión individual o la generación de ideas propias. Pese a que los dictados favorecen al desarrollo de la escritura y comprensión de esta, es una actividad arraigada a la repetición mecánica, lo que puede perpetuar un modelo educativo obsoleto que no se adapta a las necesidades cambiantes de los estudiantes ni promueve un aprendizaje activo y significativo. En este contexto, la transformación de estas prácticas hacia enfoques más participativos y dinámicos se destaca como un desafío importante para mejorar la calidad de la enseñanza.

El proceso de escritura. – Las respuestas de las entrevistas muestran una tendencia hacia la ejecución vertiginosa de las tareas escritas, con una aparente falta de énfasis en la planificación y revisión de textos. El entrevistado 1 (2023) es consciente de su falta de planificación afirmando que “No lo planificaba, simplemente me dictaban y lo volvía a escribir” limitándose a escribir lo dictado sin una consideración previa, así mismo asevera “No los revisaba la mayoría de veces”, refiriéndose a los textos que escribía. Evidentemente, desde la percepción de este entrevistado no se realizaba un proceso de escritura, ni previo ni posterior a la creación de textos. El entrevistado 2 (2023) indicó “No me interesa mucho revisar lo que escribo porque hay veces que solo me interesa eso de terminar la tarea y presentar y ya” remarcando el hecho de que no existe algún proceso antes ni después de escribir. Esta actitud revela una falta de valoración por la calidad del trabajo producido y una priorización de la finalización de la tarea sobre la reflexión y la mejora continua. Además, indica una visión instrumental de la escritura, donde el objetivo principal es cumplir con un requisito académico en lugar de aprovechar la oportunidad para desarrollar habilidades de expresión escrita.

En general, estas respuestas sugieren una tendencia hacia la ejecución rápida de las tareas escritas, con una falta de énfasis en la planificación y revisión de textos. Debido a que

no existe una motivación comunicativa real, el interés de los participantes se centra en terminar las actividades propuestas por el profesor para conseguir una calificación, sin interés en el aprendizaje significativo. Sobre esto, Montolío (2002), sostiene que los alumnos no están habituados a planificar lo que escriben, mucho menos a revisar. La falta de énfasis en estos aspectos fundamentales del proceso de escritura limita el desarrollo de habilidades críticas y la mejora de la calidad de los textos. Para esto, Cassany et al. (1998), sugiere que crear una representación mental esquemática es esencial para escribir. Lo que significa que saltarse ciertos pasos para redactar un escrito podría perjudicarlos. En contraste con los resultados encontrados, el hecho de haber llevado un proceso de producción de textos favoreció los escritos y les dio una estructura sólida, cosa que los participantes no habían experimentado según sus experiencias.

Motivación para escribir. – La falta de motivación para escribir fue un factor destacado en la percepción de los participantes en su experiencia previa al taller. Las respuestas enfatizan que la motivación no solo influye en la participación, sino también en la actitud hacia el aprendizaje. El entrevistado 1 (2023) afirma “no tenía interés ni en la lectura ni en la escritura [...] solo era más para estudio”, mostrando una falta de conexión con el proceso de escritura considerándolas simplemente como actividades académicas sin relevancia para su vida fuera del entorno académico. De manera similar, el entrevistado 2 (2023), sostiene “sí me sentía aburrido, pero es lo que toca en las clases”, lo que sugiere una visión instrumental y desmotivada de la escritura, relacionándola únicamente con la obligación académica. Estas observaciones resaltan la importancia del enfoque comunicativo en el proceso de escritura. Si los participantes no tienen una motivación intrínseca o una situación comunicativa real que les dé sentido a sus escritos, es probable que el proceso carezca de autenticidad y significado.

En concordancia con esta perspectiva, Cassany et al (1994) señala que la escritura es una actividad comunicativa contextualizada y significativa, destacando la necesidad de que los participantes encuentren un propósito y una conexión emocional con lo que escriben para que el proceso sea significativo. Sin embargo, la respuesta del entrevistado 3 (2023) “me sentía bien estudiando lo que decía el profesor, lo bueno que tengo es que me gusta aprender, aunque a veces no sé mucho”, contrasta con las anteriores al destacar una actitud positiva hacia el aprendizaje en general. Aunque reconoce que a veces no sabe mucho, muestra una disposición activa y una actitud abierta hacia el proceso de aprendizaje, lo que sugiere una motivación por adquirir conocimiento. Esta respuesta resalta la importancia de la motivación

en el proceso de aprendizaje. Mientras que los entrevistados 1 y 2 parecen carecer de una conexión emocional con la escritura, el entrevistado 3 muestra una actitud más positiva y comprometida hacia el aprendizaje, lo que puede influir en su disposición para participar activamente en actividades de lectura y escritura. En este sentido, la motivación juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje, impulsando a los individuos a comprometerse y participar activamente en actividades.

6.2.2. Proceso de escritura durante y posterior a la intervención

Concepción del proceso de producción de textos. – Las respuestas proporcionadas en la categoría de proceso de producción de textos subrayan la relevancia de incorporar la planificación, redacción y corrección como fases fundamentales durante la elaboración de textos. Los tres entrevistados describen detalladamente el proceso que siguieron para producir sus textos durante el taller. El entrevistado 1 (2023) menciona: “Sería como para planificar, corregir y volver a escribir”. Esta observación indica la importancia de una planificación inicial, seguida de revisiones y modificaciones posteriores, lo que sugiere una comprensión del carácter fluido y continuo del proceso de escritura, conforme se adquieren nuevas ideas o se reconsideran enfoques. Por otro lado, el entrevistado 2 (2023) destaca cómo desarrolló sus escritos:

Primero que todo como le digo, leer. De ahí me daba cuenta si mis palabras se relacionaban y si mi texto estaba bien estructurado y si mi actividad tenía que estar de acuerdo con lo que me mandaban a hacer.

Esta respuesta subraya la importancia de la relectura y la revisión como parte integral del proceso de escritura, lo que demuestra la conciencia de la participante sobre la necesidad de asegurar coherencia y estructura en sus textos. Por último, el entrevistado 3 (2023) menciona: “Hay que tener en cuenta primero lo que vamos a escribir para después anotarlo y poder cambiarlo según lo creamos que sea mejor”. Esta observación resalta la importancia de la planificación previa y la flexibilidad para ajustar el texto según se avanza en el proceso de escritura, lo que sugiere una comprensión profunda del proceso creativo y la capacidad de adaptarse a medida que se desarrolla. Los tres entrevistados coinciden en el proceso de producción de textos propuesto por Cassany (1987), que consta de planificar, textualizar y revisar, además demuestra la teoría Vygotskyana en la que se señala la escritura como un proceso de aprendizaje que desarrolla el pensamiento. Aunque no lo expresan de manera explícita, sus explicaciones apuntan hacia un proceso de producción efectivo, en contraste con

el proceso de escritura que llevaban anteriormente, concluyendo en que han experimentado un avance significativo después de participar en el taller.

Efecto de las técnicas de arteterapia. – Las respuestas proporcionadas en la categoría del efecto de las técnicas de arteterapia destacan el impacto positivo que estas actividades creativas tienen en la expresión emocional y el desahogo personal de los participantes. Los entrevistados 1 y 2 destacan la liberación de emociones, resaltan cómo se sintieron libres al expresar sus sentimientos y pensamientos. El entrevistado 1 (2023), reveló: “Hay veces que uno no se da cuenta que la escritura puede llegar a tener algo que te puede librar de tus sentimientos que es tan agobiante”. Por otro lado, el entrevistado 2 (2023) expresó:

Me dio sentimiento realizar la carta que iba dirigida a mí misma, pero de niña. Ha habido cosas de mi vida misma que si me han dado tristeza y otras alegría. Cuando nos trajeron esas noticias de que decían lo que había sucedido el día en que nacimos no me imaginé que se lo contaríamos al yo de la infancia. Fue una actividad que me permitió desahogarme un poco.

Este proceso de escritura le permitió confrontar sus pensamientos y emociones más profundos, posiblemente proporcionándole un sentido de alivio y claridad emocional. Así, la experiencia del entrevistado ejemplifica cómo el acto de escribir puede actuar como una herramienta terapéutica, permitiendo al escritor procesar y enfrentar sus emociones de manera constructiva, tal como lo señala García (2022) en su afirmación sobre el efecto de la escritura como una forma de liberación emocional en el escritor, quien puede experimentar un alivio al ver reflejados en el papel sus pensamientos y miedos más profundos.

Otro beneficio que los participantes han encontrado en las estrategias de arteterapia tiene que ver con la proyección hacia el futuro, por ejemplo, el entrevistado 3 (2023) mencionó: “Me sirvió mucho para expresar todos lo que yo quiero lograr un día de mi vida. Lo que quisiera tener y también unos recuerdos que tengo que me han marcado bastante”. Esta proyección hacia el futuro a través de la expresión artística sugiere que la arteterapia no solo aborda el pasado y el presente, sino que también fomenta la visualización y la planificación emocional para el futuro. Estas respuestas dan cuenta de una experiencia positiva de la escritura, donde los participantes le otorgan una utilidad distinta a la educación, viéndola como una herramienta para liberar emociones, expresar pensamientos profundos y proyectar aspiraciones. En función de lo mencionado, Fernández (2003) enfatiza que, el arte puede ayudar a las personas a resolver conflictos emocionales, fomentar la autoconciencia y

el desarrollo personal, y encontrar una relación más cómoda entre su mundo interior y exterior. La liberación de emociones, el bienestar emocional y la capacidad de expresar tanto las experiencias pasadas como las aspiraciones futuras son indicadores clave de la eficacia de la arteterapia en el ámbito emocional y personal de los participantes.

Valoración de logros. - La apreciación de logros por parte de los participantes revela respuestas positivas sobre cómo el taller ha contribuido a su desarrollo en el proceso de producción de textos. Dentro de estas entrevistas se han encontrado respuestas relacionadas con la utilidad de la escritura, en este sentido, el entrevistado 1 (2023) mencionó acerca del taller “me gustó por lo que dejé de escribir lo educativo, como para escribir mis ideas como mis ganas de escribir como también de imaginar”. Al mencionar que dejó de lado lo "educativo", indica que anteriormente se sentía limitado por convenciones o expectativas académicas en su escritura. El individuo se encontraba limitado en la producción de textos significativos debido a la naturaleza transcripcional de su escritura, en la cual reproducía instrucciones predefinidas en lugar de desarrollar sus propias ideas. Sin embargo, el taller proporcionó un entorno propicio para el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas al fomentar la capacidad de expresar y materializar sus propias ideas, así como de ejercitar la facultad de la imaginación.

Además, parte de las respuestas se enfocaron en valorar las posibilidades expresivas al momento de escribir, para ello, el entrevistado 3 (2023) señaló “Me ayudó bastante a mejorar mis letras y mi expresión, ahora creo que tengo más entusiasmo por escribir y saber qué escribir y cómo escribirlo para que quede bonito y tenga una buena forma de ver”, evidenciando la motivación para expresarse mediante las letras, demostrando más conciencia sobre cómo puede quedar un texto y los elementos que debe poseer.

A estos puntos los acompaña la percepción que tuvieron sobre el desenvolvimiento en cuanto a las habilidades de escritura, siendo el entrevistado 2 (2023) quien mencionó “Me gustó mucho ver que cada quién puede hacer bien sus textos. Ya cuando yo leía mis cuentos yo me daba cuenta de que sí había un cambio en lo que yo había escrito”. Esta respuesta refleja una percepción positiva del entrevistado hacia el taller o proceso de escritura en el que participó, ya que muestra su satisfacción al observar el progreso de los demás en la creación de textos. Los comentarios de los entrevistados reflejan mejoras concretas en la expresión escrita y un aumento en el entusiasmo por escribir.

Analizando estas respuestas a la luz de la teoría, se observa que la valoración de logros y la mejora en la percepción de habilidades escritas están intrínsecamente vinculadas a la

motivación para escribir. Según Lipstein y Renninger (2007), esta motivación está relacionada con el interés y la actitud hacia las actividades de escritura, lo que influye positivamente en el rendimiento de cada participante. Los hallazgos respaldan la idea de que el taller ha tenido un impacto significativo en la motivación, el compromiso y el desarrollo de habilidades escritas de los participantes.

Autorreflexión. – La conciencia por parte de los participantes sobre sus limitaciones en términos de conocimientos respecto a la escritura es parte de la autorreflexión. Entre las limitaciones identificadas por los participantes para escribir se incluyen la falta de planificación, la escasa atención a la revisión de textos, la dependencia de instrucciones predefinidas en lugar de la generación de ideas propias, y una percepción general de la escritura como una tarea mecánica más que como un proceso creativo y expresivo. El entrevistado 2 (2023) resaltó:

Me ha faltado mucho por aprender en las clases. Hay mucho que no conozco para escribir. Quizás sepa como que lo normalito que le enseñan a uno sobre los poemas, cuentos y esas cosas, pero, así como me indicaron en el taller es muy diferente. Creo que me falta saber cómo es la estructuración de cada cosa, como ordenar mis ideas, y algo de saber bien cómo escribir correctamente.

En este fragmento, la entrevistada expresa la necesidad de mejorar en el proceso de escritura y en el conocimiento de las características de cada tipología textual o género discursivo. Se destaca que la planificación es esencial para ordenar ideas, y la entrevistada hace hincapié en la importancia de comprender la estructura de cada texto. Por otra parte, el entrevistado 3 (2023) mencionó:

Me falta al aprender a escribir más, y todo eso, porque me ayuda a escribir más mejor, hasta ahora lo que yo he aprendido en mis clases normales es solo copiar, pero de lo que yo creo que me falta conocer más es todo lo que tiene que ver con los diferentes textos que existen y se pueden escribir.

En esta cita, el individuo destaca una carencia percibida en su aprendizaje de escritura, señalando que aún le falta adquirir habilidades adicionales para mejorar su escritura. Al referirse a "clases normales", el participante hace alusión a las lecciones de escritura convencionales que ha recibido en su trayectoria educativa, las cuales, según su percepción, se han limitado principalmente a tareas de copia. Esta noción sugiere una falta de enfoque en la enseñanza de habilidades más avanzadas de escritura, como la composición de diferentes tipos de textos. El participante reconoce la importancia de aprender sobre la diversidad de

géneros y estilos de escritura disponibles, sugiriendo una necesidad de ampliar su conocimiento y comprensión en esta área.

Ambos participantes reconocen la necesidad de un mayor aprendizaje y desarrollo en términos de escritura. La autorreflexión consciente de sus limitaciones, como señalan Bernal y López (2013), implica analizar de manera reflexiva las acciones y evaluar los propios logros o dificultades. En consecuencia, esta conciencia refuerza la importancia de fomentar un proceso continuo de aprendizaje y automejora en el ámbito de la escritura.

Elementos que los participantes destacan de sus propios escritos. – Las respuestas proporcionadas en la categoría de escritura creativa demuestran claramente la manifestación de elementos imaginativos y expresivos en la creación de textos por parte de los entrevistados. El entrevistado 1 (2023) toma las estaciones del año como elementos creativos para construir su escrito, argumentando: “Porque me gusta todos los climas y cada uno da un evento de felicidad como también de tristeza como recuerdos lejanos y cercanos”, así conecta conceptos abstractos con experiencias emocionales. El entrevistado 2 (2023) mencionó “La imaginación que utilicé para crear ese cuento fue de un mejor mundo real para todos nosotros, un lugar como quien dice digno para todos vivir en él”. Este acto creativo implica la capacidad de concebir una realidad diferente, que puede ser utópica o representar mejoras significativas en comparación con la realidad actual. Mientras que el entrevistado 3 (2023) expresa:

Yo conté mi historia diciendo que la montaña para mí es un lugar inseguro, por eso yo le puse de nombre la montaña embrujada. Eso yo digo porque mi abuela me sabía contar de que aparecían duendes y cosas extrañas y desde niño a mí me da miedo.

Se demuestra la utilización de elementos simbólicos, experiencias familiares y emociones desde la infancia para dar vida a la percepción de la montaña como un lugar inseguro y misterioso para su historia. Todo esto se relaciona con lo que afirma Valdivia (2012), aludiendo que este tipo de textos ofrecen acontecimientos reales o imaginarios, centrándose en suscitar la emotividad y la sensibilidad estética del lector. Es así como cada participante manifiesta la capacidad de conectar ideas, transformar entornos y experiencias personales en narrativas significativas. Estas observaciones resaltan cómo los participantes se conectan con sus emociones y experiencias personales para dar forma a sus narrativas, lo que demuestra el papel crucial que juegan las emociones en el proceso de escritura creativa. Además, estas respuestas también reflejan la idea de que la escritura puede ser una forma de terapia o expresión emocional, donde los individuos pueden explorar y procesar sus

sentimientos a través de la creación artística. Estos hallazgos están en línea con la práctica de la arteterapia, que utiliza actividades artísticas como medio para explorar emociones.

7. Discusión

En esta sección, se abordarán los resultados derivados de la evaluación de los textos según criterios fundamentales como adecuación, estructura, contenido, coherencia y cohesión. Posteriormente, se explorarán las percepciones de los participantes en relación con su proceso de escritura antes, durante y después de su participación en el taller.

En el análisis de los textos producidos durante la investigación, se destacó la importancia del criterio de adecuación a la instrucción y la situación comunicativa propuesta. Se observó que los participantes demostraron una notable habilidad para ajustar su lenguaje y estilo de escritura según el propósito de las actividades planteadas, ya sea en la creación de cuentos, cartas o poemas, logrando así adaptarse de manera efectiva a las exigencias específicas de cada situación comunicativa. Este hallazgo sugiere que los participantes fueron capaces de comprender y aplicar las instrucciones proporcionadas, demostrando una competencia situacional más elevada. Este resultado se relaciona con la investigación de Marrero (2006), que aborda los aspectos situacionales, conceptuales y lingüísticos repetitivos que se deben a rasgos convencionales de género textual, concluyendo que estos provienen del propio emisor y el tipo de situación comunicativa en relación con los contextos situacionales en los que se realizan interpretaciones dentro de los textos. En este caso, los resultados obtenidos en la presente investigación apuntan hacia una conclusión similar, evidenciando que los participantes lograron satisfactoriamente adecuarse a la situación comunicativa planteada, lo que sugiere un aumento en su competencia situacional debido a la sensibilización acerca de la importancia de considerar el contexto en la producción textual. Asemejándose en los rasgos convencionales y lingüísticos donde el texto se sirve de un propósito comunicativo para estructurar su escrito. En el caso de los cuentos la presencia de personajes, trama y ambientación. En poesía el uso de versos, estrofas, uso de figuras retóricas y uso de imágenes y simbolismos para transmitir significados, y por parte de la carta informal, el formato en cuanto a lenguaje y contenido dependiendo del remitente y el receptor.

Por otra parte, en los resultados de los criterios de estructura y contenido se pudo evidenciar que los participantes son capaces de organizar la estructura externa de cada escrito. Sin embargo, se identificaron dificultades significativas en el contenido implícito de los

mismos, revelando deficiencias en su estructura interna. Aunque la creatividad fue evidente en el desarrollo de ideas, se notó que la conexión con el tema principal o asunto fue incompleta en muchos casos, dejando al lector con un deseo de más contexto o una mejor elaboración. En los poemas, se apreció una falta de profundidad en las figuras estéticas utilizadas, así como en la identificación clara del hablante y el objeto lírico. Por otro lado, en las cartas, se echó en falta una identificación clara del emisor y el receptor, así como la voz y los motivos que impulsaban la comunicación. El objetivo de cada escrito era seguir una secuencia temporal y progresiva, sin embargo, se evidenció una falta de cohesión en este aspecto. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Sotomayor et al. (2013), que señala que, si bien muchos estudiantes tienen un buen manejo de la progresión temporal y el desarrollo de ideas, un porcentaje significativo muestra un desarrollo abrupto o mal resuelto. Este hecho se le atribuye principalmente a la falta de planificación, revisión y corrección. Este hallazgo subraya la necesidad imperante de dedicar más esfuerzos al fortalecimiento de las habilidades escriturales entre los participantes. Es evidente que la capacidad de estructurar externamente un texto es solo una parte del proceso de escritura; la cohesión interna, la profundidad temática y la claridad en la comunicación son aspectos igualmente cruciales para lograr una comunicación significativa.

Los resultados derivados del análisis de los criterios de cohesión y coherencia sobresalieron en la evaluación de los escritos. Se observó una tendencia notable entre los participantes a emplear los mismos conectores lógicos de manera constante en todos sus textos. No obstante, este patrón reveló una propensión hacia el uso excesivo de estas palabras. Asimismo, se destacó la reiteración como otro aspecto textual relevante, dado que la mayoría de los participantes recurrieron a esta estrategia para enfatizar ideas, generando redundancias que afectaban la coherencia del texto en su totalidad. Estos hallazgos presentan afinidades con las conclusiones de Machetti (2022), insinuando que los errores principales podrían derivar de dificultades en la memorización. Los participantes tienden a confundirse al asociar un marcador con un significado específico o al intentar recordar la estructura precisa de la construcción deseada, lo que posiblemente los lleve a inventar marcadores o emplearlos de forma incorrecta. En resumen, se atribuye esta problemática a una falta de comprensión sobre la estructura y la naturaleza semántica de ciertos marcadores que los participantes aún no han asimilado por completo, en lugar de atribuirla a dificultades generales en el uso de estas construcciones discursivas y sus elementos constituyentes. Estos resultados también tienen similitud con el estudio de Sotomayor et al (2013), en el cual también analiza las propiedades

de textos existentes en cuentos, concluyendo que donde existió mayor dificultad por parte de los estudiantes fue en los criterios de coherencia y cohesión. Pese a que los textos lograban ser comprendidos, presentaban información incompleta, desviaciones del tema o ideas que no estaban relacionadas. Además, los mecanismos utilizados para crear conexiones entre oraciones o enunciados eran escasos y en ciertas partes no eran utilizados adecuadamente. Estos hallazgos sugieren enfatizar por medio de la teoría y la práctica la importancia de las propiedades de textos para la construcción de escritos organizados y lógicos.

En cuanto al proceso de escritura previo a la intervención, algunos participantes expresaron sentir cierta incertidumbre y falta de confianza en sus habilidades escritas, sugiriendo que estas condiciones podrían estar influenciadas por las prácticas educativas tradicionales. Esta afirmación coincide con la investigación de Yáñez (2020), donde muestra que las metodologías utilizadas para impulsar el desarrollo de la lectura y escritura se mantenían en prácticas tradicionales. Luego de haber obtenido los resultados de las percepciones de los estudiantes se pudo destacar que efectivamente la educación tradicional obstaculiza de cierto modo la libertad de expresión de los participantes, corroborando la aseveración de Yáñez donde señala que las prácticas tradicionales siguen en vigencia. Asimismo, Chávez (2011), describe a la educación tradicional como opresiva y causante de la formación de estudiantes nada creativos y sin iniciativa. Afirmaciones que se relacionan con la presente investigación, puesto que, desde las perspectivas de los entrevistados, han basado su vida académica en actividades guiadas por textos, dictados, copia de materia y demás tareas que no generaban interés en ellos.

Sin embargo, durante el transcurso del taller, se observó un cambio significativo en estas percepciones. La mayoría de los participantes reportaron un aumento notable en su confianza y competencia en la escritura. Este cambio se manifestó en una mayor conciencia sobre la importancia de la planificación, redacción y revisión de los textos. Los participantes reconocieron la relevancia de estos procesos para mejorar la calidad de sus escritos. Estos hallazgos están en línea con la investigación realizada por Rivera (2019), quien destacó el impacto positivo de los talleres de escritura en el desarrollo de habilidades escritas. Rivera sugiere que los estudiantes se beneficiarían de talleres de escritura creativa que fomenten su motivación para leer y redactar con un enfoque crítico. Este estudio subraya la importancia de la revisión y corrección de las producciones escritas individuales como parte integral del proceso de escritura.

En el análisis de la percepción de la función de la escritura y la motivación por escribir, tanto antes como después de la intervención del taller, se observaron cambios significativos en las actitudes y creencias de los participantes. Antes de la intervención, algunos participantes expresaron una visión utilitaria de la escritura, considerándola como una tarea necesaria pero poco placentera, o, en otros términos, obligatoria. Sin embargo, después de la intervención, la mayoría de los participantes mostraron una mayor valoración de la escritura como medio de expresión personal y comunicación efectiva. Se observó un aumento en la motivación por escribir, así como una mayor disposición para enfrentar desafíos y explorar diferentes géneros y estilos de escritura. En este contexto, los hallazgos de Concha y Espinosa (2022) sugieren que la motivación por escribir está intrínsecamente ligada a la capacidad de expresar emociones y construir la identidad a través de la escritura. La capacidad de emocionarse al escribir sobre temas personales y relevantes para los estudiantes, así como la oportunidad de utilizar la escritura con funciones más allá del ámbito académico, como una forma de liberación. Estos hallazgos refuerzan la conclusión planteada por Tinta (2020), quien señala que uno de los desafíos principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura radica en la falta de estrategias efectivas de motivación. Además, esta tendencia plantea una contradicción señalada por Martínez et al. (2009) y Pajares et al. (2007). Según estos autores, aunque los conocimientos y habilidades de escritura tienden a aumentar con el tiempo, la motivación por escribir disminuye a medida que los individuos avanzan en su desarrollo académico. No obstante, en la presente investigación se pudo evidenciar un cambio significativo en la motivación hacia la escritura, esto debidamente guiado por actividades creativas y estrategias de arteterapia que permitieron la libre expresión dentro de los escritos.

En relación con la percepción del proceso de escritura mediado por estrategias de arteterapia, se destacó una diversidad de experiencias y opiniones entre los participantes. Los resultados obtenidos en el marco de esta investigación sugieren que las estrategias de arteterapia, como el collage, la escritura automática y la carta terapéutica, demostraron una notable eficacia en la generación de cuentos, cartas y poemas, según lo informado por los propios participantes. Los individuos participantes expresaron haber experimentado un significativo alivio emocional gracias a estas actividades, las cuales facilitaron un proceso de desahogo emocional y autoexpresión. Esta experiencia emocionalmente liberadora influyó de manera positiva en su percepción y disposición hacia la escritura, fomentando un mayor gusto y compromiso con esta práctica creativa. Estos hallazgos se alinean con la investigación de

Bassols (2006), quien concluye que, mediante la arteterapia, la escritura se convierte en una plataforma que posibilita la exploración de nuevas formas de juego con la imaginación. A partir de las propias experiencias y vivencias, surgen situaciones imaginarias que culminan en la creación de escritos únicos y personales. En concordancia con lo anterior, Fernández (2016) realizó un estudio en el que relacionaba la escritura terapéutica y la escritura creativa, esto con el objetivo de fomentar la escritura, creatividad y el desarrollo personal. Esta investigación obtuvo resultados positivos, donde el grupo estudiado logra integrar las distintas disciplinas arteterapéuticas y creativas para crear un espacio abierto de comunicación significativa. Estos hallazgos respaldan la efectividad de la arteterapia como una herramienta para potenciar la expresión escrita, tanto en términos de liberación emocional como de desarrollo creativo y personal.

8. Conclusiones

La investigación se desarrolló a lo largo de ocho semanas en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe PCEI "Yachay Ñan" sector rural, centrándose en explorar el proceso de producción de textos creativos mediado por estrategias de arteterapia entre personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa. Después de llevar a cabo la exposición de los resultados, utilizando tablas y considerando las pertinentes reflexiones basadas en el juicio de valor personal y el marco teórico, es posible derivar las siguientes conclusiones:

La aplicación de la secuencia didáctica guiada por estrategias de arteterapia ha demostrado ser una herramienta efectiva para potenciar el proceso creativo y terapéutico de los participantes. A través de técnicas como el collage, la escritura automática y la creación de cartas terapéuticas, se logró la generación de material significativo y personalizado. Sin embargo, es importante destacar que la baja asistencia de los participantes a los talleres puede haber afectado la representatividad de los datos recopilados. Solo la mitad de los estudiantes del curso asistieron con regularidad, lo que limita la generalización de los resultados obtenidos.

La aplicación de estrategias de arteterapia en la creación de textos creativos ha demostrado ser una herramienta efectiva para fomentar la escritura y la expresión personal de los participantes. A pesar de que al inicio del taller algunos participantes mostraban inhibiciones para expresarse verbalmente, el uso de la escritura les proporcionó una vía más accesible y cómoda para canalizar sus ideas y emociones. Este hallazgo resalta la arteterapia

como facilitadora del proceso creativo, incentivando la participación y motivación de los individuos en su propio crecimiento.

Con respecto a las propiedades del texto relacionadas con la adecuación, estructura y contenido, los participantes demostraron un notable dominio, aunque se detectaron algunas deficiencias en este último aspecto. Si bien los textos exhibían un contenido implícito creativo y único, la falta de detalles y contexto en los elementos presentes afectaba la coherencia global de los escritos. Es evidente que la habilidad para generar ideas originales estuvo presente en cada texto; sin embargo, la carencia de una explicación más detallada de estos elementos limitó la comprensión y la efectividad comunicativa de los mismos.

La coherencia y la cohesión son los criterios que más impacto han tenido en los resultados, presentando bajos puntajes en las rubricas utilizadas. En cuanto a la coherencia, se identificaron fragmentos de información dispersa a lo largo de los textos, lo que dificultaba la fluidez y generaba desviaciones del tema principal. Estas desviaciones conducían a una falta de dirección en el desarrollo del texto y afectaban la comprensión global del mensaje. Por otro lado, con relación a la cohesión, se observó un uso de mecanismos textuales, especialmente conectores lógicos, aunque su empleo no siempre fue adecuado, lo que resultaba en redundancia y discontinuidad en los escritos. Estos hallazgos revelan una carencia de recursos para establecer adecuadamente las conexiones entre las diferentes partes del texto, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas para mejorar estos aspectos en la producción escrita de los participantes.

Con respecto a la existencia de significativas deficiencias en el proceso de producción de textos entre los participantes, destacando particularmente la falta de familiaridad y el limitado interés en las etapas de planificación y revisión de sus escritos. Esta situación inicial evidencia una carencia importante en el desarrollo de habilidades fundamentales para una escritura competente. Sin embargo, tras recabar las percepciones de los participantes posterior al taller, se pudo concluir que estos habían experimentado un cambio significativo en su comprensión y habilidades relacionadas con la creación de textos. Los resultados muestran que la introducción de nuevas estrategias ha resultado provechosa al brindar a los participantes herramientas prácticas que contribuyen a perfeccionar sus destrezas en la escritura, siendo los mismos participantes quienes al final del taller describen indirectamente el proceso de planificación, redacción y revisión de textos.

En relación con la reflexión y autoevaluación sobre el desempeño académico previo y posterior al taller de los participantes, se reveló un renovado interés y motivación por la

escritura, impulsado por la percepción de nuevas posibilidades y la sensación que experimentaron al adquirir nuevas habilidades y herramientas. Sin embargo, se reconoce la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de estas habilidades, así como en la implementación de mejoras y ajustes en futuros programas o talleres para maximizar su efectividad y beneficios para los participantes. En definitiva, este estudio subraya el potencial transformador de las estrategias de arteterapia en el ámbito de la escritura, destacando la importancia de seguir explorando y promoviendo enfoques innovadores para el desarrollo de habilidades literarias y creativas.

9. Recomendaciones

Para un investigador interesado en integrar la arteterapia al proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura, es crucial considerar varios aspectos fundamentales. En primer lugar, es esencial comprender en profundidad tanto los principios teóricos como las prácticas concretas de la arteterapia, así como su aplicabilidad dentro del contexto educativo de lengua y literatura. Además, el investigador debería tomar en cuenta las características y necesidades específicas de los estudiantes, adaptando las actividades de arteterapia de manera que promuevan el desarrollo lingüístico, literario y creativo de los alumnos. Es importante también establecer una conexión coherente entre las actividades de arteterapia y los objetivos curriculares de lengua y literatura, garantizando que estas contribuyan de manera significativa al proceso de aprendizaje y al logro de competencias comunicativas y literarias. Por último, se recomienda mantener una actitud reflexiva y abierta, fomentando la experimentación y la innovación en la integración de la arteterapia en el aula, con el fin de enriquecer y diversificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Para investigar en áreas rurales y con población que retorna a la escolaridad, es esencial realizar un análisis exhaustivo de las necesidades de la comunidad, abarcando aspectos socioeconómicos, culturales y educativos. Se deben adaptar las estrategias pedagógicas al entorno rural, considerando las limitaciones de acceso a recursos educativos y tecnológicos. Es recomendable establecer alianzas con instituciones locales y actores comunitarios para garantizar el apoyo y la participación de la comunidad en el proceso de investigación y aprendizaje. Además, se debe mantener una actitud flexible y de sensibilidad cultural, reconociendo las experiencias previas de los estudiantes en contextos rurales.

Con respecto a las limitaciones metodológicas, la muestra utilizada podría ser ampliada y diversificada para mejorar la representatividad de los hallazgos. Además, el diseño

del estudio podría beneficiarse de la inclusión de un grupo de control o la utilización de métodos mixtos de recopilación y análisis de datos para una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Asimismo, se podría considerar una mayor atención a la estandarización de los procedimientos y la utilización de instrumentos de medición validados para garantizar la consistencia y comparabilidad de los datos recopilados. Por último, se sugiere una reflexión crítica sobre las posibles sesgos y limitaciones inherentes al enfoque metodológico utilizado, así como la exploración de nuevas estrategias y enfoques que puedan enriquecer y mejorar la calidad de la investigación.

10. Bibliografía

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Universidad de Granada. <https://n9.cl/2p1jh>
- Alfonzo, N. (2022). La escritura en la producción de un texto. *Escritura Creativa*, 3(2).
- Añino, M. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo: un acercamiento a la actividad plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, (15), 135-152.
- Arnáez, P. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *Educere*, 13(45), 289-298.
- Ayala, R. y Messing, H. (2013). Comprender los enunciados en un examen escrito: ¿dónde está el problema? *Educación Médica Superior*, 27(2), 211-219.
- Bañaes, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 56(1), 59-84.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Beaugrande, R. y Wolfgang, D. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Benavides, M., y Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *En Blanco y Negro*, 6(1), 1-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>
- Benejam, P. (s.f.). *La Selección y Secuenciación de los Contenidos Sociales*
- Bernal, E., y López, A. (2013). Autonomía y autorreflexión en un proceso de formación por competencias. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bernández, E. (1993). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología* 34, 9-32.

- Bolton, Carolina del Sur (2005). *Gestión de las emociones en el lugar de trabajo* (Vol. 190). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Calleja, R. (2010). Un nuevo modelo educativo para el siglo XXI. *Comunidad Escolar*, periódico digital de información educativa. Número 88°, Digital 251.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Candeira, M. (2020). Los autores como lectores: lógicas internas de la literatura española contemporánea. *RILCE*, 36(2), 816-821.
- Cárdenas, B. (2004). Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de ELE. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Case, C. y Dalley, T. (2014). *El manual de arteterapia*. Rutledge.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Lectulandia. [file:///C:/Users/test/Downloads/Describir-el-escribir-Daniel-Cassany%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/test/Downloads/Describir-el-escribir-Daniel-Cassany%20(3).pdf)
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia)*. ISSN:0120-5587.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, W. (2021). *La tradición poética peruana: Un acercamiento a su modelización esteticista en la poesía del siglo XX (1920 1950)*.
- Chávez, M. (2011). Las mejores prácticas de la educación a distancia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 301-306.
- Cohen, N., y Gómez, G. (2019). La producción de los datos y los diseños. NC Rojas, *Metodología de la investigación, ¿ para qué*, 15-38.
- Comparato, D., Vazquez, P., y Alonso, P. (1993). *De la creación al guión*. Instituto Oficial de Radio y television.

- Concha, S, Espinosa, María. y Reyes, J. (2022). Actitud y Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura en Estudiantes Chilenos de 3º Básico a 3º Medio. *Psykhe* (Santiago), 31(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>
- Concha, S., y Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-15.
- De Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. *El saber didáctico*, 23-39.
- De Expertos, E. (2022). *Qué escribir en toda circunstancia*. Parkstone International.
- De La Hoz, S., & Argotte, D. (2022). Resignificación del sistema institucional de evaluación (SIEE) para el mejoramiento del desempeño académico en estudiantes con discapacidad intelectual. *Resignificación Del Sistema Institucional De Evaluación (SIEE) Para El Mejoramiento Del Desempeño Académico En Estudiantes Con Discapacidad Intelectual*.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. Barcelona: Octaedro.
- De Ramírez, R. A. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Educere*, 4(11), 147-150.
- Dijk, T. (1980). *Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso*. Cátedra. Madrid.
- Durango, J., Santamaria, J., & Castro, M. (2022). OVA para el mejoramiento de la coherencia y la cohesión en la producción escrita de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Departamental Rural el Hato del municipio de Choachí (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Espinoza, M. (2009). La escritura creativa en la clase de E/LE. In *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (Vol. 2, pp. 959-968).
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L., Loyola, J., y Cruz, S. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.

- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(1-10).
- Fernández, D. (2016). Arteterapia y escritura para el autocuidado en un grupo de mujeres. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, M., y Martínez, N. (2012). Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística. Ediciones Tutor, SA.
- Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget . Siglo XXI.
- Flores Aguilar, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación educativa* (México, DF), 14(65), 43-60.
- García, C. (2022). Gestión emocional y escritura. El potencial terapéutico de hábitos literarios creativos en adolescentes. Universidad de La Laguna.
- García, F. y Doménech, F. (2002). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Motivación y Emoción*. 1(6), 24-36.
- Gómez, M. D. P., Guío de Alzate, C., & Trujillo Rojas, A. (1986). El collage de imágenes de revista como método de evaluación proyectiva en terapia ocupacional. *Revista de la Facultad de Medicina*.
- González, M., & Palma, G. (2019). Evaluación de la educación literaria en la formación de docentes. *VI Jornadas Internacionales De Investigación Y Prácticas En Didáctica De Las Lenguas Y Las Literaturas*, , 199.
- Halliday, M. y Ruqaiya, H. (1976). *Cohesión in English*. London: Longman.
- Hasán, R. (1985). La estructura de un texto. En MA Halliday, y R. Hasan, *Lenguaje, contexto y texto: aspectos del lenguaje en una perspectiva sociosemiótica* (págs. 52-69). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Huari, D. E. (2014). La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos. *Lengua y Sociedad*, 14(1), 227-244.
- Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.

- Isla, C., y Carolina, R. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes de primaria en Bolivia.
- Johnson, A. P. (2003). Desarrollo de las habilidades de pensamiento. El. Editorial Pax México.
- Lacon de De Lucia, N., y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255.
- Lipstein, R, y Renninger, K. (2007). Interés por la escritura: cómo los profesores pueden marcar la diferencia. *Revista inglesa*, 79-85.
- Londoño, E., Y Pérez, J. (2022). 18.-Pedagogía por proyectos como estrategia metodológica de motivación para la enseñanza. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 389-409.
- López, A., & Díaz, J. (2022). Proyecto de intervención “Viendo, pensando y preguntando a través de cartas me voy expresando”.
- López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. *Areté: Revista Digital Del Doctorado En Educación De La Universidad Central De Venezuela*, 5(9), 145-167.
- López, R. (2017). Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula. Universidad de La Salle.
- Lorca, F. G. (1984). *Poema*. Universidad de Granada.
- Machetti, J. (2022). El uso de los marcadores textuales en producciones escritas de estudiantes sinohablantes de E/LE. Universidad de Lleida. Barcelona.
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, E., Humberto, W., & Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de lev vygotsky. CIEG. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 51, 25-35.
- Marrero, A. (2006). Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- Martínez, B., de Caso Fuertes, A. y García, J. (2009). *Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo*. Aula Abierta, 37(1), 129-140. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1041/137>.
- Mayer, R. (1985). *Materiales y técnicas del arte*. Madrid, Hermann Blume, 385.
- Mederos, M. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife.
- Mejía, M. (2020). Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo. *Didáctica de la escritura creativa Revista ingeniería, Investigación y Desarrollo (I2+D) Vol. 20 - No. 2, 2020* 91.
- Mejía, R. (2023). Articulación de la formación ciudadana en el currículo de educación básica primaria.
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica. Volúmenes II y III*. Barcelona. Ariel.
- Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan, & B. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Neale, D. (2016). El cuento en la academia: mimesis, diégesis y el rol del drama y el cine. En M. Ángel y G. Argüelles. (Eds.), *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa* (pp. 47-67). Anthropos.
- Niño, V. (2009). *Cómo formar niños escritores*. Universidad del Azuay. <https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/79085>
- Nodals García, C. L., Quesada Cabrera, R. D., y Suarez Vivas, L. (2017). Las cartas en la enseñanza de la construcción e interpretación textual. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 168-172.
- Ong, W. J. (2006). *Oralidad y escritura Tecnología de la palabra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, E. (2007). La autoevaluación estudiantil: una práctica olvidada. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, (22), 107-119.

- Pajares, F., Valiante, G. y Cheong, Y. (2007). Autoeficacia en la escritura y su relación con el género, la motivación y la competencia en la escritura: una perspectiva del desarrollo. En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Escritura y motivación* (pp. 141-162). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9781849508216_009.
- Pérez, C. (2002) Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones*, 32: 105-121. <http://hdl.handle.net/10481/23945>
- Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias para la producción de textos: pruebas masivas en Educación Básica en Colombia. *Alegría de enseñar*, (38), 52-61.
- Picado, F. (2006). *Didáctica General, una perspectiva integradora*. San José, Costa Rica. EUNED.
- Praun, A, y De la Torre, S. (2006). Creatividad y arte. Un nuevo camino para la inclusión social. *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 9, 19-31.
- Quille, G. y Ulloa, N. (2014). *Percepciones de las alumnas de 6to grado de primaria de un colegio privado de Lima metropolitana sobre la producción de textos creativos literarios y funcionales con el uso de la Plataforma EDU 2.0*. [Tesis para optar por el grado de Magister]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quilodrán, E. (2020). La carta formal y la carta informal. Los trigales. <https://www.lostrigales-temuco.cl/wp-content/uploads/2020/10/La-carta-formal-y-carta-informal.pdf>
- Quilumbango Espinosa, E. L. (2023). La enseñanza-aprendizaje de la oralidad para el fortalecimiento cultural estudio de caso en el centro educativo comunitario intercultural bilingüe “Hatun Sacha” cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbíos. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26244>
- Quintanilla, R. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y Pensamiento*, 2(3), 73-84. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/6397/5607>
- Ramírez, G. (2023). Utilidad clínica de la confrontación con fundamento cognitivo conductual para favorecer nuevas formas de pensar y sentir en el proceso psicoterapéutico de un adulto con duelo complicado.

- Riquelme, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales.
- Rivera, C. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria. *Revista Espacios*, 40(41).
- Rodríguez-Santero, J., Gil Flores, J., & Torres Gordillo, J. J. (2010). El sistema de rúbricas: un ejemplo práctico. *Seminario internacional las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia (2010)*, p 1-13.
- Romero, E., y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo: *Revista de la Facultad de Educación*, 27 (62), 201-240.
- Salomon, C., Romero, C., Malsam, D., Cornelis, S., y Abbona, A. (2019). Pueblos Indígenas y migraciones en La Pampa. Provincia de La Pampa. Ministerio de Educación
- Sánchez, J., y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(2), 117-141.
- Santillán, J., Jaramillo, E., Santos, R., & Cadena, V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo Del Conocimiento*, 5(8), 467-492.
- Simone, R. (1993). Fundamentos de lingüística. Barcelona, Ariel, 342-343.
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, (27), 53-77.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*. (pp. 63-93).
- Timbal, L. (1993). Escritura creativa (Vol. 3). Edaf.

- Tinta Aruquipa, M. R. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de la realidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 553-568.
- Tovar, R. Ortega, N. Camero, Y. Alezones, J. Frantzis, L. y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598. Recuperado en 19 de agosto de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400023&lng=es&tlng=es.
- Valdivia, M. (2012). Guía del curso Organización textual. Diplomatura de Especialización en Didáctica de la Lectura y Producción de Textos Funcionales en la Educación Primaria. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Van Dijk. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*, Barcelona: Paidós.
- Van Dijk. (1980). *Texto y contexto*, Cátedra: Madrid.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122.
- Vázquez, M., Mora, F., & Acedo, A. (2020). *Escritura creativa y neurociencia cognitiva*. Arbor: Ciencia, Pensamiento Y Cultura, 196 (798),
- Viegas, D. (2021). *Transpersonalismo y decolonialidad: Espiritualidad, chamanismo y modernidad*. Editorial Biblos.
- Vitória, M. (2019). *La escritura académica: en la formación universitaria* (Vol. 49). Narcea Ediciones.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyades.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- White, M., y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (pp. 53-87). Barcelona: Paidós.

- Yáñez, E. (2020). Análisis de la propuesta de enseñanza de la lectura y escritura de la oferta educativa del Ciclo Básico Acelerado. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Yáñez, R., León, G., y Araya, J. (2020). Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de ingeniería: Una experiencia de alfabetización académica. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 5(2), 13-23.
- Yin, R. (1994). Descubriendo el futuro del estudio de caso. *Método en la investigación evaluativa. Práctica de evaluación*, 15 (3), 283-290.
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica (lengua y literatura)*.

11. Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica guiada por estrategias de arteterapia

 <p>COLEGIO MUSHUK RIMAK - YACHAY ÑAN SAN LUCAS - LOJA – ECUADOR</p>					
<p>PLANIFICACIÓN DE TALLER SESIÓN DE MEDIACIÓN LECTORA N°1</p>					
Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Mediación lectora	Sesión:	N.º 1
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	9
Fecha:	22/04/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.				
Tema	Cuando mi espacio se quiebra				
Momentos del taller	Anticipación				

	<p>Saludo: Presentación del objetivo de la sesión</p> <p>Prelectura - Dinámica visual: Imagen de la detonación de una bomba nuclear, la imagen de un lugar desértico en la que alguna vez hubo una civilización o una ciudad en ruinas y desolada.</p> <p>Comentario: ¿Qué tienen en común las imágenes?</p> <p>Dibujo: Objeto de su casa que consideran que pueda perdurar ante un apocalipsis.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>Conceptualización: la estructura de un texto narrativo (inicio, desarrollo, nudo y desenlace) y sus elementos (personajes, espacio, tiempo y narradores).</p> <p>Lectura: “Vendrán lluvias suaves” de Ray Bradbury</p> <p>Modalidad de lectura: Dada la extensión del texto se lo dividirá en tres partes. Para ello, se sugiere formar 3 grupos de 4 participantes de lectura.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>Poslectura: Después de la lectura cada se debe preguntar a los participantes: ¿qué crees que pasó después? y ¿qué crees que pasó antes? dependiendo del fragmento del cuento asignado</p> <p>Una vez contestadas las preguntas, todos los grupos deben reunirse para formar una línea cronológica en la pizarra, donde acorde a la estructura del texto consten todos los elementos y acontecimientos del cuento.</p> <p>Recordatorio: Material para realizar un <i>collage</i> sobre nuestra comunidad y los espacios seguros y de riesgo.</p>
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ● Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. ● Interviene activamente en los procesos de lectura, demostrando reconocer el tipo texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto. ● Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta.
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos, formatos impresos, pizarra, marcadores.

PLANIFICACIÓN DE TALLER					
ESCRITURA CREATIVA N°1					
Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Escritura creativa	Sesión:	N.º 2
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	6
Fecha:	29/04/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.				
Tema	Habitamos los espacios ¿a qué le temo?				
Momentos del taller	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>Saludo: Presentación del objetivo de la sesión</p> <p>Dinámica: La frase interminable: consiste en crear una historia o frase de manera colectiva, donde cada participante debe agregar una palabra o una frase corta para construir una narración continua. La característica principal de esta dinámica es que la historia no tiene un final predeterminado, y los participantes deben improvisar sobre la marcha para mantenerla en constante desarrollo.</p> <p>Comentario: Los participantes reflexionarán y analizarán los riesgos que pueden existir en diferentes entornos, así como la identificación de espacios seguros en contraposición a los espacios de riesgo. Después de esto responderán las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los lugares que considero de riesgo? ¿Cuáles son los lugares que considero más seguros? ¿Cómo se imaginan un <i>mapa collage</i> que recoja la información con espacios de seguridad y riesgo?</p>				

	<p>Realización: cada participante representa de manera visual y creativa aquellos lugares o espacios que considera seguros y aquellos que percibe como riesgosos en su entorno personal y cotidiano. Utilizarán recortes de distintos espacios para producir un <i>mapa collage</i>.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>Los participantes escribirán momentos o sucesos que consideren importantes para señalar a un espacio como seguro o riesgoso.</p> <p>Teniendo en mente las diferentes situaciones, lo comenzamos a relacionar con otros aspectos significativos de nuestra vida y nos preguntamos ¿cómo se relacionan estos hechos conmigo mismo o con las personas que me rodean? A partir de esta actividad, los participantes volverán a la actividad del <i>mapa collage</i> donde identificaron sus lugares seguros y de riesgo.</p> <p>Una vez teniendo las ideas esclarecidas y una actitud más lógica y objetiva, los participantes crearán un cuento en el que el escenario utilizado sea el lugar que consideraron seguro o de riesgo, siendo este el punto de partida para desarrollar la historia. La dinámica se enfoca en la escritura creativa y la estructura narrativa del cuento, donde los participantes deben seguir los elementos básicos de inicio, desarrollo o nudo y desenlace.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>Los participantes compartirán las sensaciones que les causó el haber realizado una historia.</p> <p>Retroalimentación y revisión: Del proceso y los aspectos esenciales del texto producido se realizarán comentarios constructivos que aporten a su mejora.</p>
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Describe el espacio seleccionado al planificar la estructura de su texto. • Desarrolla situaciones y personajes produciendo un texto que se desenvuelve en el escenario seleccionado. • Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada.
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos, formatos impresos
Técnica de arteterapia	Collage
<p>PLANIFICACIÓN DE TALLER</p> <p>SESIÓN DE MEDIACIÓN LECTORA N°2</p>	

Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Mediación lectora	Sesión:	N.º 3
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	6
Fecha:	06/05/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.				
Tema	Historias de esta y otras ciudades				
Momentos del taller	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>Saludo: Presentación del objetivo de la sesión</p> <p>Prelectura - Dinámica visual: Paseo en taxi</p> <p>Los participantes simularán estar subidos en dos taxis (dos grupos), uno de los participantes simulará ser el chofer y el resto pasajeros. Cada pasajero deberá darle características al chofer de cómo es el lugar a donde quiere ir.</p> <p>Comentario: A partir de la descripción de lugares mencionados en la dinámica, se inicia un conversatorio guiado por el facilitador, donde se discuten los lugares mencionados. Los participantes pueden compartir por qué eligieron esos lugares, qué los atrae de ellos y qué experiencias esperarían vivir allí. Para ello, se plantean las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué actividades les gustaría realizar en esos lugares? ¿Cómo se imaginan que sería el ambiente o la atmósfera en esos lugares? ¿Qué emociones o sensaciones les generaría visitar esos lugares?</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>Lectura: <i>¿Cómo es el país del que vinieron mis padres?</i> de María Fernanda Ampuero.</p>				

	<p>Modalidad de lectura: Lectura individual por turnos y en voz alta.</p> <p>Los participantes comparten y mencionan los elementos que consideran representativos del Ecuador, como animales emblemáticos, lugares icónicos, comidas típicas, etc.</p> <p>Se plantean preguntas de reflexión que inviten a los participantes a relacionar estos elementos con su propia comunidad y cultura: ¿Qué animales representarían a su comunidad y por qué? ¿Qué lugares o monumentos consideran emblemáticos en su entorno local? ¿Qué comidas típicas destacarían para describir su comunidad y su cultura?</p> <p>Después de esto, se destaca la importancia de reconocer y valorar los elementos que representan la identidad cultural tanto del Ecuador como de su propia comunidad.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>Poslectura: Se les pedirá que piensen en qué otros elementos serían importantes para completar la imagen del Ecuador. Se hará una lista de lo que propongan los participantes y se generarán preguntas a partir de esas respuestas para saber por qué esos elementos propuestos son relevantes para los participantes. Al final se elabora una reflexión sobre por qué es importante hablar del país de sus padres para estos niños que viven fuera y cómo quisiéramos que se imaginen el país en que vivimos.</p> <p>Recordatorio: Recoger las fechas de nacimiento de cada participante y buscar noticias que suscitaron en cualquier parte del mundo el día en que nacieron.</p>				
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. • Interviene activamente en los procesos de lectura, demostrando reconocer el tipo de texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto • Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta. 				
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos, formatos impresos, pizarra, marcadores.				
<p>PLANIFICACIÓN DE TALLER</p> <p>ESCRITURA CREATIVA N°2</p>					
Ejecutor	María Zabala	Taller:	Escritura creativa	Sesión:	N.º 4

responsable:					
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	4
Fecha:	13/05/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.				
Tema	Érase una vez en esta ciudad				
Momentos del taller	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>Saludo: Presentación del objetivo de la sesión</p> <p>Dinámica: La carta secreta. Esta dinámica está diseñada para ser realizada en un grupo donde los miembros ya se conocen y han trabajado juntos durante un largo tiempo. El coordinador o coordinadora de la actividad prepara papeles individuales con los nombres de todos los integrantes del grupo y los coloca en una bolsa. Cada participante saca un papel de la bolsa, sin revelar el nombre que le tocó a nadie más. Si alguien saca su propio nombre, debe devolverlo a la bolsa y tomar otro papel.</p> <p>A continuación, se les da un tiempo a los participantes para que, de manera individual, escriban una carta dirigida a la persona cuyo nombre les ha tocado en el papel. En la carta, deben resaltar y elogiar las cualidades y capacidades de esa persona.</p> <p>Comentario: Recuerda lo que sabes del día en que naciste y responde ¿Cómo crees que hubiera sido tu nacimiento si hubiese pasado en el mismo lugar que la noticia que leíste? ¿Cómo imaginas que tu mamá se transportaría en medio de ese acontecimiento hasta el hospital? Ahora cuéntenos qué cosas pasaron en tu familia el día en que naciste ¿Cómo creen que fue? ¿Qué emociones, sentimientos y pensamientos habrán sentido cuando abrieron sus ojos? ¿Qué creen que sentían sus padres y sus familiares cercanos? ¿A quién les hubiera gustado ver por primera vez y por qué?</p>				

Después de haber dialogado con los participantes se les hará la entrega de las noticias que contienen los acontecimientos que suscitaron el día en el que cada participante nació. Leerán y reflexionarán acerca de los hechos y compartirán la noticia con sus demás compañeros.

Construcción

Para este taller, los participantes recordarán la dinámica propuesta y responderán: ¿Alguna vez han escrito o recibido una carta? ¿Saben qué es una carta y para qué se utiliza?

Partiendo de sus respuestas se dialogarán los propósitos de una carta como expresar emociones, compartir noticias, hacer peticiones o mantener la comunicación con alguien que está lejos.

Luego de esto, se hará conocer la estructura de la misma: lugar y fecha, saludo, cuerpo y despedida.

Los participantes escribirán una carta a su yo de la infancia donde le contarán los acontecimientos que suscitaron el día en que nacieron y cómo ha sido su vida hasta la actualidad.

Para redactar la carta se tienen que imaginar el escenario. El día en que nacieron ¿qué estaba pasando en el mundo? ¿qué estaban haciendo sus padres? ¿cómo se sienten ahora al imaginar las situaciones que se vivieron ese día?

Esta actividad será realizada desde el sentir de los participantes, es decir, desde sus pensamientos, sentimientos y emociones. Es la mejor manera para reflexionar sobre todo lo que tenemos, queremos y hasta dónde hemos llegado.

Ejemplo de estructura de la carta:

Lugar y fecha:

Querido/a (nombre del participante) del pasado (o de la infancia).

Seguro no tienes idea de (acontecimiento del día en que nací), yo tampoco lo sabía hasta el día de hoy.

Ya que estamos, me gustaría contarte muchas cosas (espacio para hablar sobre experiencias, sentimientos, anhelos).

Ha sido formidable poder contarte todo. Me despido, un fuerte abrazo en el tiempo.

Consolidación

Los participantes compartirán las sensaciones que les causó el haber realizado la carta.

Retroalimentación y revisión: Del proceso y los aspectos esenciales del texto producido se realizarán comentarios

	constructivos.				
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Describe el contexto de su historia de nacimiento y los hechos noticiosos que acontecieron el mismo día planificando la estructura de su carta. • Desarrolla los acontecimientos suscitados durante su vida produciendo una carta a su yo de la infancia. • Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada. 				
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos				
Técnica de arteterapia	La carta terapéutica				
PLANIFICACIÓN DE TALLER					
SESIÓN DE MEDIACIÓN LECTORA N°3					
Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Mediación lectora	Sesión:	N.º 5
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	7
Fecha:	20/05/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.				
Tema	Mis lugares favoritos de la ciudad. ¿Qué escucho?, ¿qué veo?, ¿qué pienso?				
Momentos del taller	Anticipación				
	Saludo: Presentación del objetivo de la sesión				

	<p>Dinámica: Cadena de palabras. Los participantes se sientan en círculo. El tallerista propone un tema y elige un voluntario para que empiece. Este individuo dice una palabra relacionada con el tema propuesto. El siguiente participante dice otra palabra y repite la del anterior. Esto se repite con el resto de las personas que deben ir mencionando una nueva palabra e ir recordando las que dijeron sus demás compañeros.</p> <p>En la presente sesión el tallerista dará la bienvenida a todos los participantes y retroalimentará la actividad realizada en la sesión anterior, las actividades que desarrollaron y las emociones que causaron los resultados, enfatizando nuevamente en la importancia que tiene cada uno en este momento y en este espacio.</p> <p>Prelectura: Posteriormente el tallerista indicará una serie de imágenes postales de la ciudad, y preguntará lo siguiente: - ¿Qué pueden identificar en esta imagen? ¿Qué situaciones podrían darse en ese contexto? ¿Qué sensación les causa? - ¿Con quién se visualizan en esa foto? ¿Por qué creen que escogí esta imagen para presentarles? El tallerista mencionará que son los lugares que más le agradan de la ciudad, porque le causa tranquilidad, felicidad, paz, etc.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>Lectura: “Casa tomada” de Julio Cortázar</p> <p>Modalidad de lectura: Los estudiantes desarrollarán la lectura de manera individual, subrayando lo que más les llama la atención de esta.</p> <p>Una vez terminada la lectura, los participantes emitirán interpretaciones de la lectura realizada, se pedirá que intenten ponerse en la piel de los protagonistas, y procederán a realizar un rolling playing, en donde dos participantes voluntarios dramatizarán un extracto de la obra</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>Poslectura: A modo de conversación se preguntará a todos los participantes ¿Qué hizo que los protagonistas no pudieran salir antes de la casa por voluntad propia? ¿Qué hubieran hecho en su lugar? ¿Creen que los objetos generacionales son valiosos? ¿Por qué?</p> <p>Recordatorio: El tallerista solicitará a los participantes que se formen en grupos para que seleccionen el lugar en donde deberán obtener las fotografías para el siguiente taller.</p>
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ● Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Focaliza su atención en todo el proceso de la lectura realizada. • Opina libre y reflexivamente sobre el contenido del texto. 				
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos, formatos impresos, pizarra, marcadores.				
PLANIFICACIÓN DE TALLER					
ESCRITURA CREATIVA N°3					
Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Escritura creativa	Sesión:	N.º 6
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	4
Fecha:	27/05/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.				
Tema	La comunidad corre				
Momentos del taller	Anticipación				
	<p>Saludo y presentación del objetivo: El tallerista dará la bienvenida a los estudiantes y les explicará que en esta sesión van a explorar qué es un poema, su estructura y los elementos que lo hacen único.</p> <p>Dinámica: Fotógrafo ciego. En esta nueva sesión el tallerista entregará a cada uno de los estudiantes una bufanda para que procedan a vendarse los ojos, seguidamente les pedirá que describan primeramente como sienten el ambiente de trabajo, posteriormente les pedirá que comenten acerca de las características, texturas, etc., de un objeto que tengan en su mano.</p>				

Comentario: El tallerista solicitará a los participantes que describan las características de las fotos del cantón presentadas.

El objetivo de la actividad es fomentar la creatividad y la expresión artística de los participantes al describir las fotos utilizando un lenguaje poético en lugar de una descripción literal y objetiva. Se busca que los participantes utilicen metáforas, imágenes sensoriales, comparaciones y otros recursos literarios para transmitir sus percepciones y emociones en relación con las imágenes.

Por ejemplo, en lugar de simplemente decir "en la foto hay una montaña", el participante podría describir la imagen como "una majestuosa montaña se alza orgullosa hacia el cielo, su cumbre acariciada por las nubes blancas".

Mediante esta actividad, se invita a los participantes a adentrarse en un mundo poético y a utilizar su imaginación y sensibilidad para interpretar y transmitir lo que ven en las fotos. Al utilizar un lenguaje poético, se enriquece la experiencia de observar las imágenes y se permite una mayor conexión emocional con el entorno retratado.

Además, esta actividad puede servir como una forma de acercar a los participantes al mundo de la poesía y mostrarles cómo el lenguaje puede ser una herramienta para expresar y comunicar sentimientos y pensamientos de una manera artística y única.

Construcción

En el pizarrón, el tallerista mostrará la estructura básica de un poema: verso, estrofa y rima. Explicará cada uno de estos componentes y cómo contribuyen a la forma del poema.

Después de esto los participantes se reunirán en parejas o grupos de tres de acuerdo el número de celulares que dispongan y se dirigirán a los lugares que escogieron y que les llaman la atención para proceder a tomar las fotografías de paisajes u objetos que les transmitan algún tipo de pensamiento, sentimiento o emoción

Una vez teniendo las fotografías, van a escribir un poema donde se reflejen los pensamientos o emociones generados al observar la imagen, dejando fluir la imaginación y transmitiendo ideas según surgen en la mente de cada autor.

Para empezar, deberán anotar las primeras cinco palabras que les vengan a la cabeza al ver la imagen, sin importar orden o lógica. Cuando tengamos las palabras escritas comenzaremos a formar el poema con ellas.

Consolidación

	Los participantes compartirán las sensaciones que les causó el haber realizado el poema. Retroalimentación y revisión: Del proceso y los aspectos esenciales del texto producido se realizarán comentarios constructivos.				
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Describe la fotografía tomada al planificar la estructura de su poema. • Desarrolla emociones y pensamientos produciendo un texto. • Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada. 				
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos				
Técnica de arteterapia	Escritura automática				
PLANIFICACIÓN DE TALLER					
SESIÓN DE MEDIACIÓN LECTORA N°4					
Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Mediación lectora	Sesión:	N.º 7
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	7
Fecha:	17/06/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5. (1, 2) Interpretar un texto literario (tradiciones, novelas y obras de teatro) a partir de la indagación de las características del tema, género y contexto al que pertenece para debatirlo críticamente.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.				
Tema	Nuevo mi espacio				
Momentos del taller	Anticipación				

	<p>Saludo: Presentación del objetivo de la sesión</p> <p>Dinámica: Nombres y adjetivos. Los participantes piensan en un adjetivo que describa cómo se sienten. El adjetivo debe empezar con la misma letra con la que empieza su nombre. Por ejemplo, “Soy María y me siento maravillosa”.</p> <p>Prelectura: El tallerista comenzarán con la explosión de un grupo de fotos seleccionadas por ellos donde se podrán observar a personas usando al espacio como su medio de identificación. Una vez que se hayan observado las imágenes se solicitará a los alumnos la selección de una. Deben recordar ¿Cuál le llamó más la atención? Una vez que los alumnos han realizado este ejercicio de forma mental se les dará un pedazo de papel y van a escribir la razón por la cual eligieron de forma anónima. El tallerista recogerá los papeles en una funda y luego dará lectura de forma aleatoria. De esta forma se busca inferir imágenes y se da libertad a los alumnos de expresarse o defender su selección.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>Lectura: <i>La</i> <i>casa</i> <i>nueva</i> de Silvia Molina</p> <p>Modalidad de lectura: Lectura de roles por parte de los talleristas.</p> <p>Antes de leer el texto se pedirá a los participantes que infieran de qué se va a tratar el texto y por qué creen que la autora lo llamó de esta manera.</p> <p>El texto será leído por dos personas. La primera leerá las partes que corresponden a la madre y la segunda a la niña.</p> <p>A su vez que se termine la lectura los alumnos se reunirán en grupos y escribirán una historia alternativa basada en la siguiente premisa ¿qué habría pasado si ganaban la casa?</p> <p>Luego se leerán los finales alternativos viendo cómo se jugó con el espacio.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>Poslectura: Una vez que escuchamos los diversos planteamientos de los alumnos se invitará a los participantes a trabajar en un esquema para construir su propia historia.</p> <p>Planificación de la escritura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me imagino a mi personaje principal? 2. ¿En qué lugar se desarrolla mi historia?
--	--

	<p>3. ¿Cuáles son las acciones más relevantes?</p> <p>4. ¿Para qué quiero que sirva mi historia? (denuncia, reflexión, entretenimiento, entre otros)</p> <p>5. ¿Cuál es el problema que atraviesa mi personaje principal?</p> <p>Para esto es muy importante que los participantes comprendan que la forma como ven al personaje debe ser verosímil por lo tanto estará presente la identificación personal.</p>				
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en la dinámica y conversación propuesta. • Interviene activamente en los procesos de lectura, demostrando reconocer el tipo texto, elaborando preguntas y señalando los aspectos importantes del texto • Desarrolla un comentario sobre el contenido del texto retomando puntos clave, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana, y siguiendo el hilo de la conversación propuesta. 				
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos, formatos impresos, pizarra, marcadores.				
PLANIFICACIÓN DE TALLER ESCRITURA CREATIVA N°4					
Ejecutor responsable:	María Zabala	Taller:	Escritura creativa	Sesión:	N.º 8
Grado/Curso:	10mo E.G. B	Paralelo:	A	Participantes:	7
Fecha:	24/06/2023	Hora en la que se ejecuta: 13: 40 pm – 15:00 pm			
SECUENCIA DIDÁCTICA					
Bloque curricular	Literatura				
Destrezas con criterio de desempeño	LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.				
Objetivos de aprendizaje	OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.				

Tema	Redacto mi historia
Momentos del taller	<p style="text-align: center;">Anticipación</p> <p>Saludo: Presentación del objetivo de la sesión</p> <p>Dinámica: Crea un cuento con el abecedario. Los participantes se sientan formando un círculo. Uno de los participantes inicia diciendo una palabra con la primera letra del abecedario, el segundo participante con la segunda letra del abecedario y así sucesivamente hasta llegar a la última letra del abecedario y haber construido un cuento.</p> <p>Luego de esto, los alumnos pasarán a la revisión del material elaborado en la sesión anterior. Haciendo una pausa, se expondrá el esquema de cómo producir una historia corta. Y a su vez irán despejando las interrogantes que los participantes vayan presentando.</p> <p style="text-align: center;">Construcción</p> <p>Cuento ¿cómo me imagino mi ciudad en 10 años? Según la vida que me gustaría vivir. Es una propuesta creativa y de reflexión que invita a los participantes a imaginar y expresar cómo visualizan su ciudad en un futuro cercano, específicamente en 10 años. La actividad combina elementos de escritura narrativa con el ejercicio de proyección personal, donde los participantes plasman sus deseos y aspiraciones para la ciudad en la que viven o en la que les gustaría vivir.</p> <p>Para la redacción de la historia, los participantes deberán recordar las ideas anotadas en el anterior taller con respecto a su historia. Con base en estas ideas, los participantes podrán realizar cambios según les parezca. Una vez analizados los datos, podrán empezar a redactar la historia en su respectivo orden: planteamiento, nudo y desenlace.</p> <p>Cabe mencionar que, el cuento, nace del pensamiento y anhelo de cada participante. Esta actividad promueve la expresión de deseos y esperanzas para el futuro, estimula la creatividad y la escritura narrativa, y permite a los participantes explorar sus aspiraciones personales en relación con el entorno urbano en el que viven. Además, ofrece la oportunidad de compartir ideas y perspectivas, lo que enriquece la experiencia colectiva y puede inspirar acciones concretas para el desarrollo y mejora de la ciudad en el futuro.</p> <p style="text-align: center;">Consolidación</p> <p>Los participantes hacen una reflexión sobre las ideas y aprendizajes obtenidos a través de la actividad. Se destaca la importancia de tener una visión positiva y propositiva sobre el futuro de la ciudad y cómo las acciones individuales pueden contribuir a hacer realidad esa visión.</p> <p>Retroalimentación y revisión: Del proceso y los aspectos esenciales del texto producido se realizarán comentarios</p>

	constructivos.
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Describe sus ideas al planificar la estructura de su texto. • Desarrolla sus pensamientos produciendo un texto que refleje sus aspiraciones. • Corrige su escrito demostrando receptividad a la retroalimentación presentada.
Recursos	Lápices, borradores, sacapuntas, esferográficos
Técnica de arteterapia	Escritura automática

Anexo 2. Grilla de entrevistas

Eje temático	Segmentos de la entrevista	Categoría	Observaciones
Previo a la intervención	<p>E1: “Era bastante complicado conmigo ya que varias veces he dejado de estudiar y esas partes no sabía en el momento que me equivocaba y que si estaba correcto”.</p> <p>E2: “Cuando yo dejé de estudiar durante algunos años fue cuando me olvidé de muchas cosas de escribir y eso, ya que tocaba trabajar para salir adelante”.</p>	Deserción escolar	Ambos testimonios ilustran las consecuencias negativas asociadas con abandonar los estudios.
	<p>E1: “Solo realizaba actividades del estudio, ya que, no tenía interés ni en la lectura ni en la escritura mucho que digamos, solo era más para estudio nada más”.</p> <p>E2: “La verdad en las clases si me sentía aburrida, pero es lo que toca en las clases”.</p> <p>E3: “Yo si me sentía bien estudiando lo que decía el profesor, lo bueno que tengo es que me gusta aprender, aunque a veces no sé mucho”.</p>	Falta de motivación	Estas respuestas enfatizan que la motivación no solo influye en la participación, sino también en la actitud hacia el aprendizaje. Si las actividades de lectura y escritura fueran más allá de lo tradicional habría motivación por parte de ellos.
	<p>E2: “Más escribo tareas que me envían y es cansado por lo que siempre se escribe lo mismo, todas las clases son así todas las veces solo escuchar y copiar lo que nos dicen los profes”. “Las actividades que hacemos en las clases normales son muy estrictas y siempre es como dice el profesor”.</p> <p>E3: “Antes me hacían escribir dictados, pero así pocos porque solo mandaban las guías y no se podía escribir mucho, o sea, se podía escribir, pero, o sea, a través de un libro para pasar a una hoja”.</p>	Educación tradicional	Ambos testimonios revelan un patrón de clases centradas en la repetición y la rigidez, donde la escritura se limita a tareas específicas y las actividades son estrictamente dictadas por el profesor.
	<p>E1: “No lo planificaba, simplemente me dictaban y lo volvía a escribir”. “No los revisaba la mayoría de veces”.</p> <p>E2: “Cuando me mandan a hacer alguna tarea solo la hago y ya, no le hago muchas vueltas a lo que escribo”.</p> <p>“No me interesa mucho revisar lo que escribo porque hay veces que solo me interesa eso de terminar la tarea y presentar y ya”.</p>	Proceso de escritura previo a la intervención	Los criterios muestran una tendencia hacia la ejecución rápida de las tareas escritas, con una aparente falta de énfasis en la planificación y revisión de textos.

	<p>E2: “Me ha faltado mucho por aprender en las clases. Hay mucho que no conozco para escribir. Quizás sepa como que lo normalito que le enseñan a uno sobre los poemas, cuentos y esas cosas, pero, así como me indicaron en el taller es muy diferente. Creo que me falta saber cómo es la estructuración de cada cosa, como ordenar mis ideas, y algo de saber bien cómo escribir correctamente”.</p> <p>E3: “Mi desempeño, o sea, me falta al aprender a escribir más, y todo eso, porque me ayuda a escribir más mejor, hasta ahora lo que yo he aprendido en mis clases normales es solo copiar, pero de lo que yo creo que me falta conocer más es todo lo que tiene que ver con los diferentes textos que existen y se pueden escribir”.</p>	Autorreflexión	Ambos participantes reconocen sus limitaciones en términos de conocimientos y técnicas específicas de escritura.
Durante la intervención	<p>E1: “Me parece que solo lo corregí una vez, porque no había más como para corregir otra vez”. “Sería como para planificar, corregir y volver a escribir”.</p> <p>E2: “Para yo corregir mi cuento también con las observaciones supe ver que tenía que conectar bonito mis ideas y darle una mejor impresión. Así pues, le añadí algunas de más palabras para que se entendiera mi cuento. Yo mi problema creo que fue que no estaba acostumbrada a revisar lo que yo escribía entonces no me daba cuenta de si lo que había escrito se entendía”. “Primero que todo como le digo, leer. De ahí me daba cuenta si mis palabras se relacionaban y si mi texto estaba bien estructurado y si mi actividad tenía que estar de acuerdo con lo que me mandaban a hacer”.</p> <p>E3: “Hay que tener en cuenta primero lo que vamos a escribir para después anotarlo y poder cambiarlo según lo creamos que sea mejor”.</p> <p>E1: “Tomé en cuenta las estaciones, el frío, el calor y en sí las cuatro estaciones. Porque me gusta todos los climas y cada uno da un evento de felicidad como también de tristeza como recuerdos lejanos y cercanos”.</p> <p>E2: “Para mi cuento yo escogí un lugar que era inseguro para mi y que no me gustaba como es la casa mía. Recuerdo que de lo que escribí los personajes prefirieron irse de su casa en la que viven y se van al campo que es un lugar que a mí me gusta estar”.</p> <p>“La imaginación que utilicé para crear ese cuento fue de un mejor mundo real para todos nosotros, un lugar como quien dice digno para todos vivir en él”.</p>	Proceso de producción de textos	En su conjunto, las respuestas destacan la importancia de incluir la planificación, redacción y corrección durante el proceso de elaboración de textos.
		Elementos que los participantes destacan de sus propios escritos	Estas respuestas pertenecen a la categoría de escritura creativa debido a la manifestación de elementos imaginativos y expresivos en la creación de textos. Cada participante demuestra un enfoque creativo al abordar sus escritos.

E3: “Yo conté mi historia diciendo que la montaña para mí es un lugar inseguro, por eso yo le puse de nombre la montaña embrujada. Eso yo digo porque mi abuela me sabía contar de que aparecían duendes y cosas extrañas y desde niño a mí me da miedo”.

“A mí me gusta tomar fotos y cuando salí yo tomé foto de una rosa. La rosa me inspiró así bastante para escribir un poema. Yo puse en mi poema que le regalé una rosa a una chica”.

E1: “Me sentía libre de expresar mis sentimientos como también mis ideas”.
“Mis equivocaciones como también la forma de que era más antes y hubiese deseado de no hubiese ser hubiese sido así. Tristeza, ira y enfado. Hubiese querido desearle que no sea tan negativa a sí misma”.

“Hay veces que uno no se da cuenta que la escritura puede llegar a tener algo que te puede librar de tus sentimientos que es tan agobiante”.

E2: “Me dio sentimiento realizar la carta que iba dirigida a mí misma, pero de niña. Ha habido cosas de mi vida misma que si me han dado tristeza y otras alegría. Cuando nos trajeron esas noticias de que decían lo que había sucedido el día en que nacimos no me imaginé que se lo contaríamos al yo de la infancia. Fue una actividad que me permitió desahogarme un poco”.

E3: “Me sentía bien en el taller, bastante mejor, me llenaba de alegría al escribir. Y cuando recortamos y pegamos imágenes en la cartulina yo me sentí libre de expresión para poder demostrar cómo me siento así en mi comunidad”.

“Me sirvió mucho para expresar todos lo que yo quiero lograr un día de mi vida. Lo que quisiera tener y también unos recuerdos que tengo que me han marcado bastante”.

Posterior a la intervención

E1: “Yo creo que he de tener que trabajar el de lectura, y también para llegar a tener un texto bastante bien desarrollado con todo lo que se lleva de tildes, como también la imaginación. Y eso para que mi texto llegue a tener sentido y lleguen a poderlo leer”.

E2: “Me ha hecho dar de cuenta de que a veces escribo por escribir y no le presto atención a si lo he hecho bien o no, así me doy cuenta de que hay muchas cosas que debo poner en práctica como hacer que lo que escribo

Efecto de las técnicas de arteterapia

Las respuestas revelan el impacto positivo que las técnicas de arteterapia y actividades creativas tienen en la expresión emocional y el desahogo personal.

Autorreflexión

Los participantes evalúan críticamente sus habilidades y buscan maneras de mejorar, demostrando así un compromiso consciente con su desarrollo en el proceso de producción de textos.

tenga sentido”.

E3: “Hubo un buen cambio, yo creo que sí estuvo bastante diferente de que antes habían cosas por cambiar y después me agradó totalmente lo que estaba escrito”.

E1: “En el taller era más activo, llegar a dar nuestras ideas sin ser criticados. También me gustó por lo que dejé de escribir lo educativo, como para escribir mis ideas como mis ganas de escribir como también de imaginar”.

E2: “Me gustó mucho ver que cada quién puede hacer bien sus textos. Ya cuando yo leía mis cuentos yo me daba cuenta de que sí había un cambio en lo que yo había escrito”.

E3: “Me ayudó bastante a mejorar mis letras y mi expresión, ahora creo que tengo más entusiasmo por escribir y saber qué escribir y cómo escribirlo para que quede bonito y tenga una buena forma de ver”.

Valoración de logros

Estas respuestas se relacionan al evidenciar la percepción de los participantes sobre cómo el taller ha contribuido a su desarrollo como escritores, mejorando su confianza, habilidades técnicas y motivación para escribir.

El bosque encantado

Un día Lucía salió a caminar en el bosque donde habían muchos animales. Lo que no se acordó era que su mamá le había contado que en aquel bosque habían muchos animales salvajes y extraños. Como Lucía no se acordó entró al bosque y se puso muy feliz al ver a los animales. Lucía se iba acercando más y más hasta llegar junto a los animales, hasta se tomó fotos para tener un recuerdo. De pronto apareció un elefante y Lucía se puso muy nerviosa y no sabía cómo regresar a casa. Así que al final se quedó perdida en el bosque junto a los animales para siempre.

La casa desolada

En una casa vivíamos cinco hermanas. Una de ellas se sintió bastante aburrida y quería salir a divertirse en el campo así que se fue. Ella se quedó en ese lugar porque era muy bonito y podía jugar siempre que quería. Su hermana fue tras ella y salió a buscarla, sin embargo, se dio cuenta que el lugar era perfecto para sembrar sus verduras y también se quedó. Luego la tercera hermana salió a buscarlas e inmediatamente prefirió vivir en el campo porque era el lugar perfecto para cuidar de sus vacas. La cuarta se preocupó por sus hermanas y salió en busca de ellas y se quedó encantada con el lugar porque podía tomar aire puro todos los días. La última, al encontrarse sola en casa decidió irse junto a sus hermanas. Así, la casa se quedó completamente desolada.

CASA RUIDOSA

No me gustaba la casa porque era muy pequeña y ruidosa. La casa se encontraba en una montaña, habían bastantes animales que hacían ruido, especialmente en la noche. Claudia (mi hermana) no le gustaba dormir sola porque su habitación estaba cerca donde provenía mucho más ruido. Hubo un día que decidimos salir de la casa para observar aquello que hacía tanto ruido por las noches. Caminamos y caminamos pero no encontramos nada. A medida que nos íbamos acercando, el ruido ya no se alejaba y cuando llegamos, vimos que se trataba de una familia de osos. Se habían detenido allí para comer un animal que estaba muerto. En cuanto ya vimos de donde provenían los ruidos, corrimos a la casa y ya no salimos al bosque nunca más por miedo.

De la princesa tirana a la princesa deseada

Siendo una tirana de nacimiento, mi vida es un completo desastre. Creí en un hombre que al final me dio la espalda cuando más lo necesitaba. El día de mi condena fue cuando maté a mi padre y a mi madre para que el susodicho se quedara a mi lado, pero eso no sirvió de nada y morí como la princesa maldita. Al cerrar mis ojos y volverlos a abrir eso fue como un sueño, mejor dicho, una pesadilla. Aunque al parecer algo había cambiado, mi sirviente ya no era impaciente. Era extraño porque esa sirvienta me odiaba sin dudarle. Además, habían rumores de que la reina, quien era mi madre, engañó a mi padre con mi propio tío el duque. Esos rumores no me afectaban a mí, sino a mi hermano, aunque ella siempre fue la princesa querida.

Fin

La montaña embrujada

Hace mucho tiempo se decía que una montaña llamada Morroñ estaba embrujada por indígenas que protegían terrenos antiguos. Un día un grupo de exploradores que decidieron ir al lugar para afirmar lo que decían que pasaba en ese lugar y asegurarse si eso era real. Cuando llegaron tuvieron que acampar ahí y esperar a la noche. Cuando la luna salió todos prefirieron dormir. Justamente a las 3:38 un ruido los despertó y cuando salieron escucharon muchos cantos indígenas a lo lejos, lo que no sabían era que cuando escucharan un canto a lo lejos significaba que estaban cerca y llegarían a llevárselos a un lugar que nadie nunca supo.

Pista embrujada

Participé en una carrera mundial de motos en los Alpes. Había muchos competidores. Sin embargo, yo no me iba a dar por vencido.

Cuando la carrera comenzó yo salí muy veloz, no me rendí y seguía corriendo. Al llegar a la última vuelta muchos se resbalaron y se cayeron por querer rebasar en la pista a los demás.

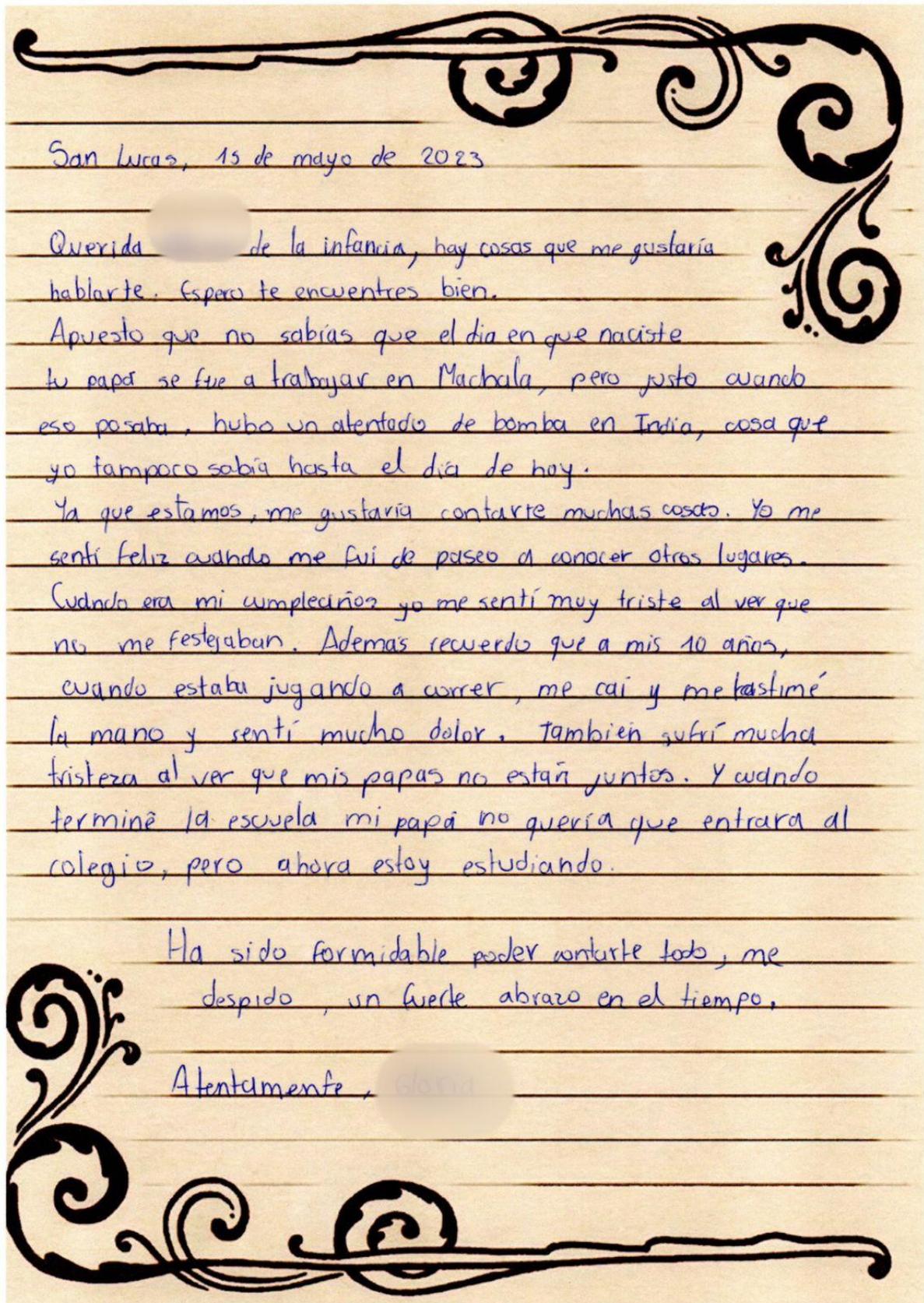
Uno de los competidores se lastimó el pie y tuvo que ser llevado al hospital. Otros siguieron participando hasta el final de la carrera. Muchos se caían en la pista pero de nuevo se levantaban y seguían corriendo. Al final de la pista, misteriosamente se dañaron las motos y nadie pudo ganar la carrera en la pista embrujada.

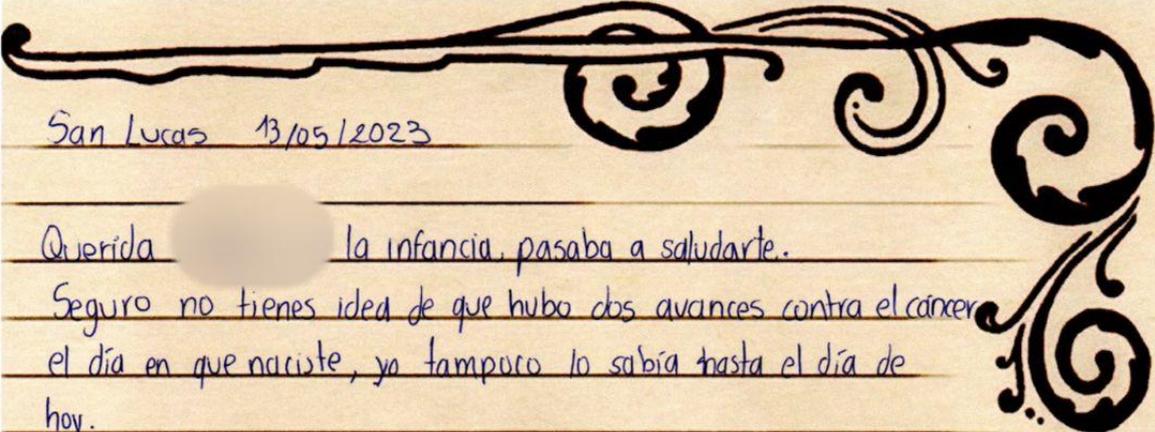
San Lucas 13/05/2023

Querida [redacted] del pasado es bueno saludarte. Me gustaría mucho saber como has estado y contarte unas cosas. Al parecer el día en que naciste hizo una erupción un volcán en la Isla de Montserrat, hoy lo vi en una noticia.

Aprovechando este pretexto me gustaría comentarte algunas cosas. Ahora estoy estudiando mucho para superarme y ser una gran profesional. Aunque han habido algunos problemas en la familia yo podido superarlos. A veces me pongo triste pero me gusta salir al campo y admirar el paisaje. Casi olvido contarte que tengo amigas que son muy importantes y me han ayudado mucho.

Me gustaría escribirte mas seguido.
Me despido y gracias por leerme
Con cariño, [redacted]





San Lucas 13/05/2023

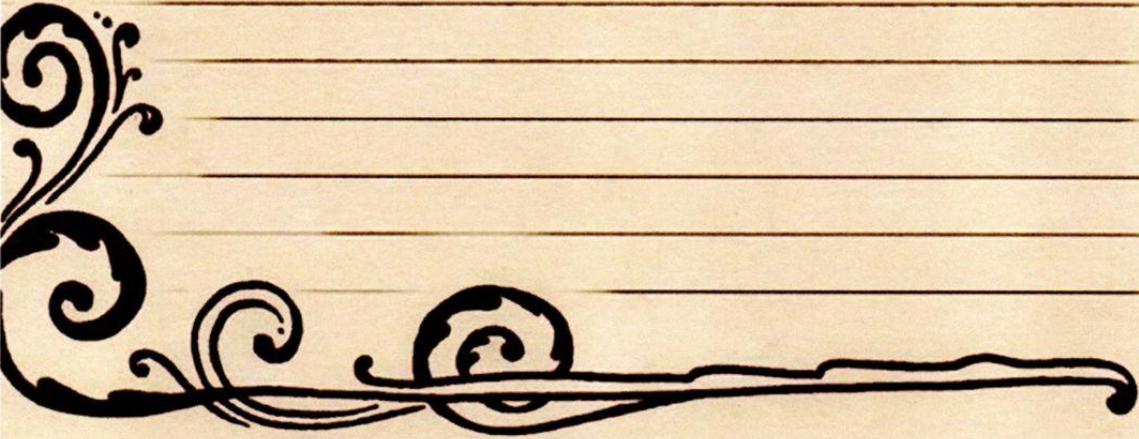
Querida [redacted] la infancia, pasaba a saludarte.

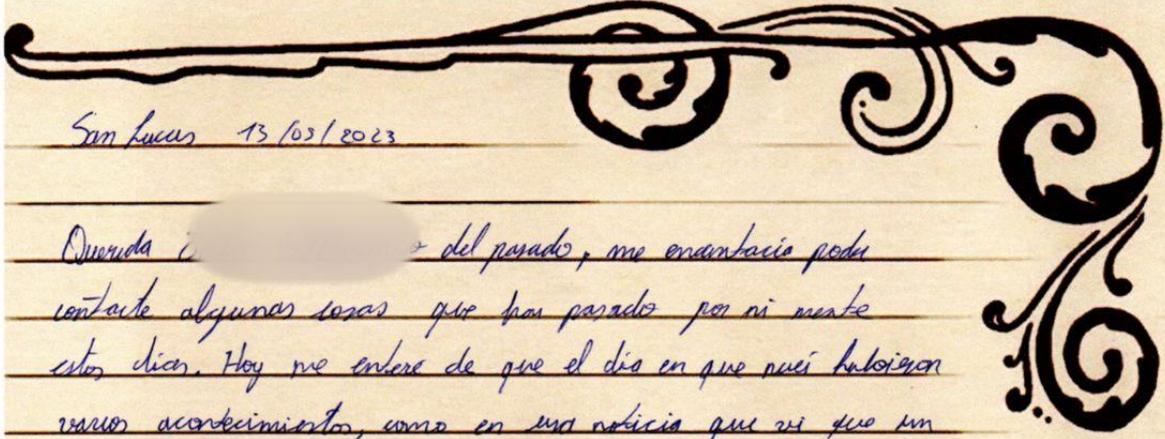
Seguro no tienes idea de que hubo obs avances contra el cáncer el día en que naciste, yo tampoco lo sabía hasta el día de hoy.

Ya que estamos, me gustaría contarte muchas cosas, como que no me han celebrado mis cumpleaños hace mucho tiempo. Hace poco estuve aprendiendo a manejar moto con mi hermano y nos caímos, a causa de ese pequeño accidente me quedo una cicatriz en la rodilla y moretones en el brazo.

Ha sido formidable poder haberte contado todo. Me despido, un fuerte abrazo en el tiempo.

Atentamente: [redacted]





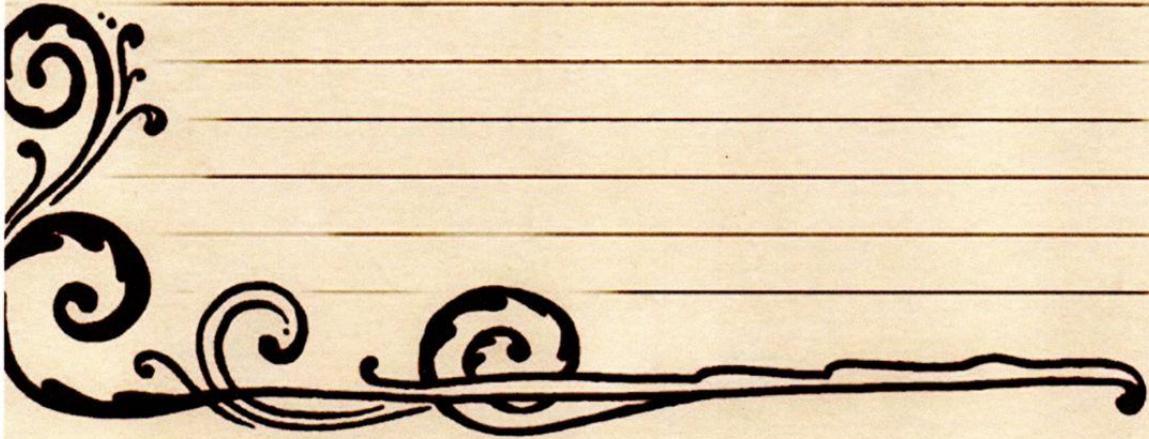
San Lucas 13/03/2023

Querida [redacted] del pasado, me encantaría poder
contactarte algunas cosas que has pasado por mi mente
estos días. Hoy me entero de que el día en que nací hubo
varios acontecimientos, como en una noticia que vi que un
submarino tuvo un accidente catastrófico.

Ya que estamos, me gustaría contactarte muchas cosas. He llegado
a compararme tanto con mi hermana, me comencé a comparar
tanto que me llegué a comparar como ella, cosa que no es
bueno porque a muchas personas les gusta que sea yo misma.

Ah, y algo más, nunca llegues a llorar al frente de nadie,
ya que, te creerán débil y te lastimarán.

Buenos, me despido, un fuerte abrazo



San Lucas

13 de mayo del 2023

Es un placer hablar contigo [redacted] mi infancia yo quiero hablar de muchas cosas que han pasado hasta hoy. Descubrí en una noticia que unos astrónomos de Estados Unidos y Francia encontraron el primer asteroide triple y aprovechando que te estoy escribiendo quisiera contarte que hasta hoy me ha gustado mucho mi vida y quisiera tener un trailer y conducir siempre. Eso de conducir es algo que me gusta mucho y ahora tengo una moto para ir siempre donde quiero. Una vez tuve un perrito que me regalaron y siempre me gustaba jugar con él. Una vez mi perrito se escapó de la casa y ya no volvió y si me puse triste.

Un abrazo, me despido

Fecha: 13/05/2023

Lugar: San Lucas

Querido [redacted] del pasado, seguro no tienes idea de que el día que naciste hubo una explosión de fuegos artificiales en Tenerife, yo tampoco lo sabía hasta hoy.

Han pasado muchos años junto a mi hermano mayor y siempre pasamos jugando desde pequeños. Hemos llorado y peleado por unos juguetes que hasta hoy tenemos de recuerdo para siempre divertirnos. Ahora pasamos jugando en la cancha siempre felices y nos vamos a ver el ganado para ayudar a mi mamá. Siempre será un sueño tener una moto para salir a divertirnos hasta el día de hoy.

Adiós mi yo del pasado

Atentamente [redacted]

La Palomita encantadora



Linda paloma,
hermosa, encantadora
que lindo es tu color
que lindo es tu tamaño

Eres libre cuando vuelas sobre las alturas
Eres paciente cuando comes tu comida.
Yo me siento bastante feliz
al ver que la paloma es libre

Tan libre que me gustaría volar con ella
Todo por sentir la paz que ella siente
Y así poder deslumbrar el cielo
con tantos bonitos destellos

Hermoso Palmiro



Mari salió a dar un paseo
Mientras caminaba, se alegraba.
De repente se encontró con un palmiro
tan bello que le recordó a Ramiro

Una flor tan colorada
que la hizo suspirar con su belleza
y con su aire de grandeza
La dejó completamente admirada

Se la llevó a su casa
Quería adornar su cuarto
Pues con su belleza natural
El cuarto iba a iluminar

Flor Amarilla



Al amarillo, amarillo
cuatro pétalos florecen
luminosos sus colores
son lo que esta flor ofrece

Pequeña flor amarilla
cómo es que tu belleza se marchita
flor amarilla eres tan dorosa
y cuando te ven estas preciosa

Aun no puedo creer como una florecita tan chiquita
haya producido en mi tanta fascinación
quien diría que esta amarillita llegaría a la destrucción
seca como una ramita

Colores de mi vida



Era tan tranquila como aquel árbol
Aquel que reposar en las serenas aguas de mi vida
Cuando llegaste con tu amargura y sequía
Tanta fue mi desdicha que acabaste con mi risa
Esa que decías que te gustaba día con día
Tan hermosa como aquella rosa roja que crecía en mi jardín de la dicha

Aquel rosado de felicidad se convirtió en violeta de soledad
Para no regresar a esa verde y gran felicidad que tenía antes de amar
Amar a algo que le iba a lastimar
Pero no por ello me voy a terminar
Tal vez me marchite, pero, así como dice el dicho "mala yerba nunca muere"

El color violeta se presenta pero jamás se queda
Así como aquellos miradas intranquilas que giran sin medida en tu vida
A lo lejos se mira la desdicha que muere en chiquilla
Chiquilla de ojos tristes sin medida

La rosa enferma



Oh rosa, esta enferma
tiene un gusano invisible
gusano que vuela sobre ella
esta así toda la noche.

Tu alrededor te mira
Así como estás marchitada
Oh qué te ha pasado
hermosa rosa

Te voy a regalar
a esta hermosa chica
es la chica dueña de mis sonrisas
mirala cuando quieras ser feliz y sonreír

Oh cielo



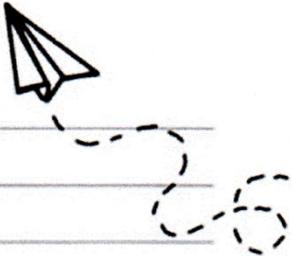
Miro tus colores
Y colmas mi corazón de maravillas
Me pregunto si esta es la forma
forma en que me dejas saber que también me miras .

Otro día ha terminado
me siento mas enamorado
quiero estar a tu lado
cada vez que veo el cielo

Miro al cielo imagino
que a tu lado vuelo yo

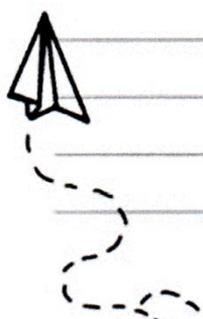
El otro Guayaquil

Me llamo Gloria y esta es mi ciudad. Es muy hermosa, se llama Guayaquil, pero es diferente al Guayaquil que conocemos. Aquí verás volar aviones con tu familia, igual que yo. La ciudad es muy bella. Hay muchas personas caminando por todos lados, hay un parque muy divertido, viviendas muy acogedoras, amplios prados, aunque el clima es muy caluroso. En el ambiente hay árboles muy grandes, animales peculiares y muchas cosas más que te gustaría conocer. Verás edificios y el mar, te sentirás muy feliz en el recorrido de estos lindos y hermosos lugares. Te invito a conocer las edificaciones de mi Guayaquil.



Mi ciudad de Quito en San Lucas

Hola me llamo Blanca y mi pensamiento en 10 años es que mi ciudad puede cambiar. Habrá un terminal para los buses y un aeropuerto para los aviones. Se seguirá manteniendo nuestra cultura y vestimenta, que es la que nos distingue. Aquí habrá un mirador, un parque zoológico, un centro comercial, un hospital y también una casa para los niños discapacitados, un centro de rehabilitación para los adultos que tienen problemas de alcohol, una casa hogar para las mujeres embarazadas y un asilo para los adultos mayores. Asimismo habrá colegios y universidades. En el parque habrá juegos y en la plaza una pantalla gigante para proyectar películas. Los invito a todos ustedes a que conozcan mi ciudad, vengan y disfruten.



Mi ciudad de animales

En mi ciudad imaginaria habria animales que pudiesen hablar para así dialogar con ellos. Hablaría con cada animal para que me cuente como es la vida de cada uno. En mi ciudad no habria incendios, todos los árboles estarían bien. En mi ciudad imaginaria estaria todo tipo de animales salvajes o domesticos y los animales salvajes no serían llamados de esa forma, sino que ellos se autodenominen, podrían expresarse, hablar con nosotros y entendernos. No habria muertes entre ellos. Este sería mi mundo imaginario o como yo quisiera vivir, poder tener comunicación con los animales.



Las cuatro estaciones

Mi ciudad en futuro tendría las cuatro estaciones. En otoño, árboles muy bellos con sus hojas marrones cayendo en un ambiente seco y cansado. Primavera, fresca y joven sin el miedo de la muerte, de la peste, de la violencia, mentiras, injusticias, el incógnito a la juventud que es tan hermosa. Invierno, el frío que hiela hasta los huesos. Para recuperar el calor mis amigos, iremos a una casa en el bosque, es acogedora para descansar placidamente después de una larga vida, sin el miedo de que te mataran por la espalda mientras duermes profundamente. Verano, saldrá el sol, los días más largos y las noches más cortas. En mi ciudad no habría contaminación, ni guerras absurdas sino una paz, música de toda clase, de cada idioma. Esa es mi ciudad soñada. Dame la tuya

Amada Francia

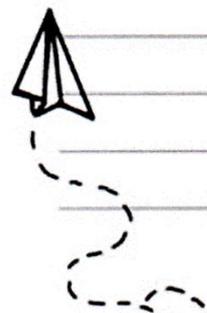
Después de 10 años me gustaría estar en mi mundo ideal. Mi mundo ideal es aquel en el que pueda disfrutar, estudiar, ser artista, ser un gran chofer y salir a conducir por todo Francia, en especial la Torre Eiffel. Conocer a las chicas más hermosas de Francia, volar en un avión privado, probar la comida francesa, que según dicen, es la más deliciosa de la esfera. Ese es el anhelo de un joven sanador como yo, ese es mi sueño, ese es mi mundo.



La ciudad de mis sueños

Estoy volando en las nubes con mis amigos, nos vamos a otra ciudad, a la ciudad que tanto soñábamos en un pasado. Los carros vuelan, hay robots que trabajan limpiando las vías, no hay personas que trabajan porque ahora eso solo lo hacen los robots. Los perros ahora llevan un aparato que les permite volar, también hay máquinas del tiempo. La comida sabe igual a la que podemos consumir ahora, pero solo es polvo. Ahora se puede volver a la vida a las personas que han muerto. Mi abuela tiene la apariencia de una señorita de 20 años, no hay ancianos porque hay cremas que te hacen lucir joven.

Ojalá no solo fuera un sueño.



CERTF. N° 11.2 – 2024
Loja, 22 de junio del 2024

El suscrito Franco Guillermo Abrigo Guarnizo.
Lcdo. En Ciencias de la Educación Mención Idioma Inglés

A petición de la parte interesada y en forma legal.

CERTIFICA:

Que **María de los Ángeles Zabala Jiménez** con cédula de identidad número **Cedula: 1150643086**, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja, completó satisfactoriamente la presente traducción de español a inglés del Trabajo de Integración Curricular denominado **Estrategias de arteterapia en la producción de textos creativos de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, un caso de estudio en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Bachillerato PCEI "Yachay Ñan"**

Traducción que fue guiada y revisada minuciosamente por mi persona. En consecuencia, se da validez a la presentación de la misma. Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, pudiendo la interesada hacer uso del presente documento en lo que estimare conveniente.

Atentamente,



.....
Franco Guillermo Abrigo Guarnizo

Lcdo. En Ciencias de la Educación Mención Idioma Inglés

Número de Registro Senescyt: 1008-2021-2368808

Cédula: 1104492127

email: franco.abrigo@hotmail.com

celular:0990447198