



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 read 'María de los Ángeles Zabala Jiménez', with a long horizontal stroke extending to the right.

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 será 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 Huari (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 la carta terapéutica 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

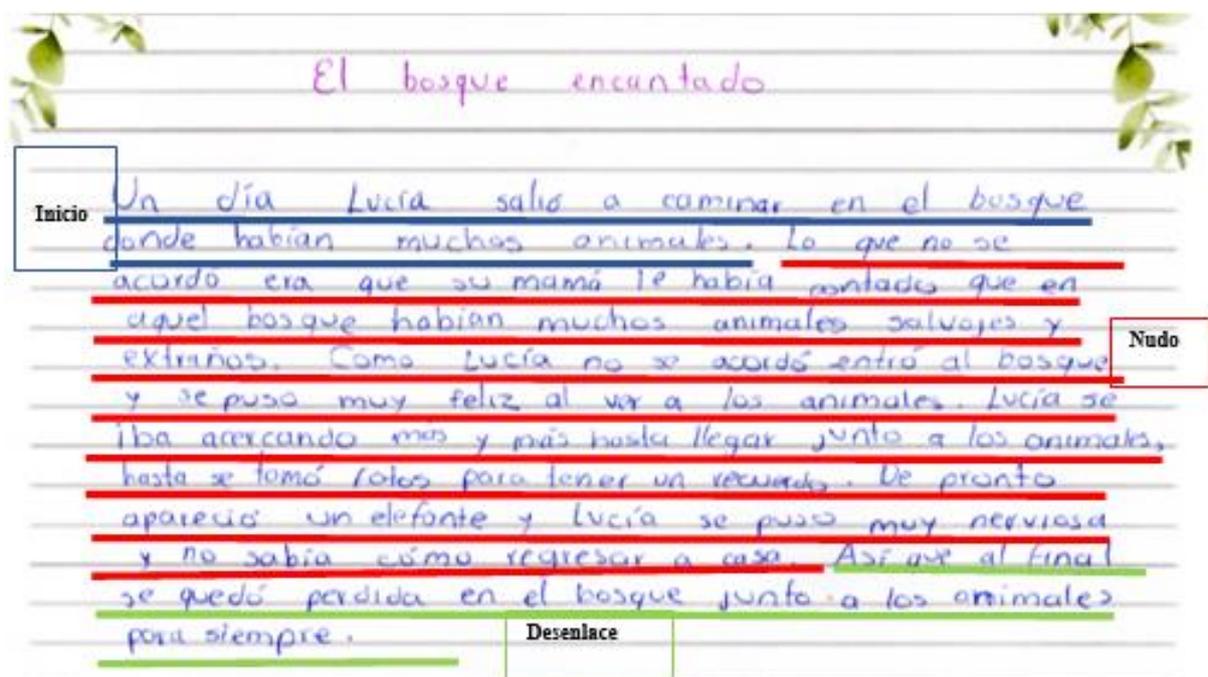
Los participantes 1, 2, 3 y 5 fueron capaces de estructurar sus cuentos completamente. En cada caso, la introducción estableció el contexto inicial, el nudo desarrolló la trama de manera escalonada, presentando conflictos y desarrollos significativos, y el desenlace resolvió la historia, cerrando el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

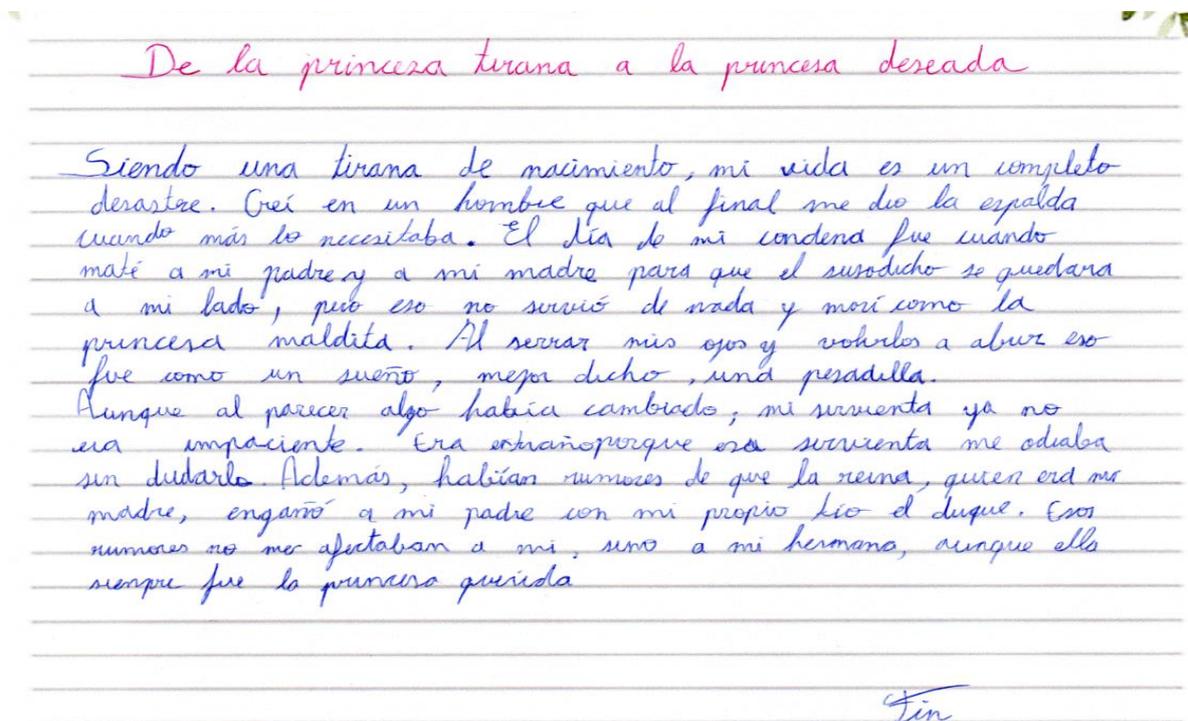


La narrativa comienza con la introducción, donde se presenta a la protagonista, Lucía, y se establece el escenario inicial de la historia. En esta parte, se delinea quién es Lucía y cuál es su situación. El nudo se desarrolla a medida que la historia avanza, y aquí es donde se produce el conflicto principal. 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	

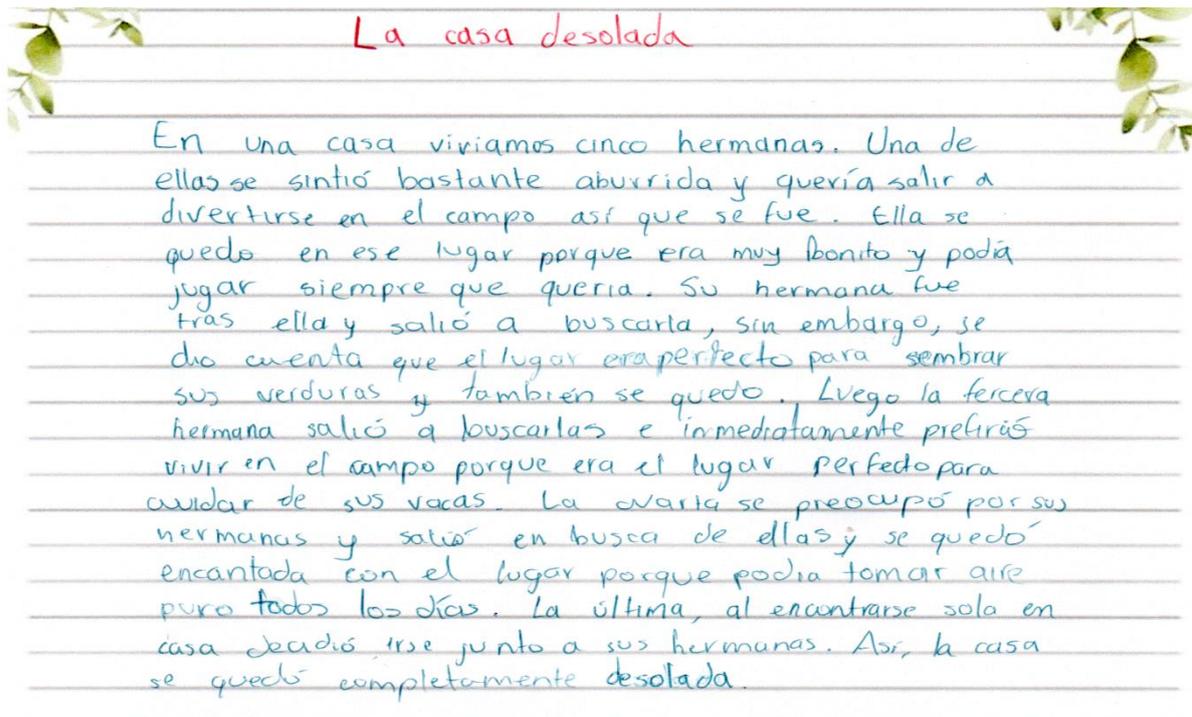
En este contexto, se observa que los participantes 1, 2, 3, 5 y 6 lograron alcanzar el nivel 3. Dentro de esta categoría, es importante destacar que los cuentos presentaron tramas, situaciones y personajes que, si bien están presentes, no se encuentran completamente definidos. Por otro lado, solamente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

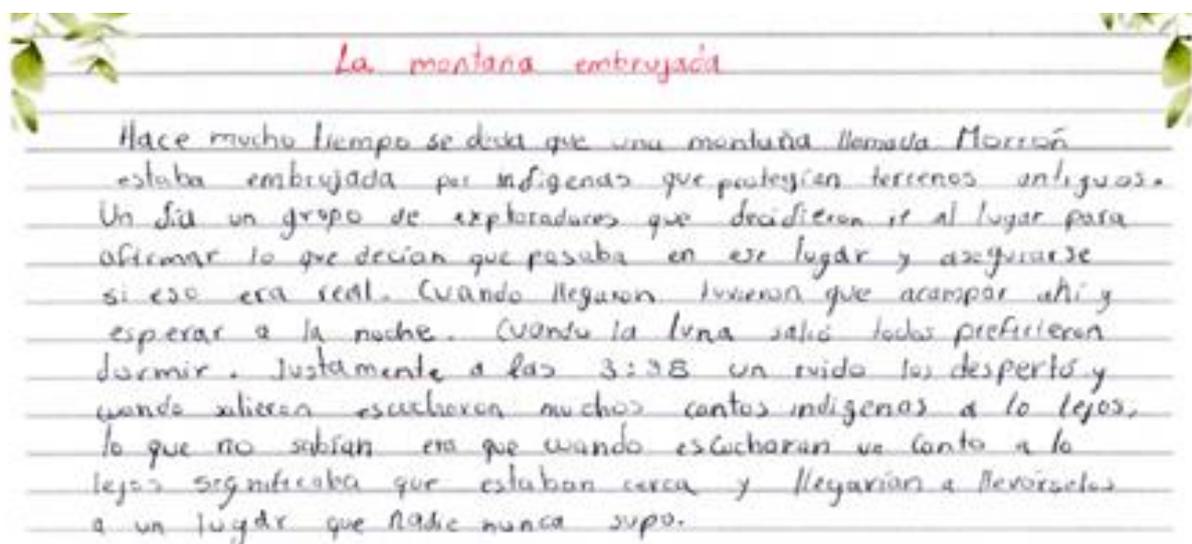
Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	El cuento no interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, sin lograr una comprensión global del texto.	El cuento interrelaciona de manera lógica y ordenada el tema central, subtemas e ideas de 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:

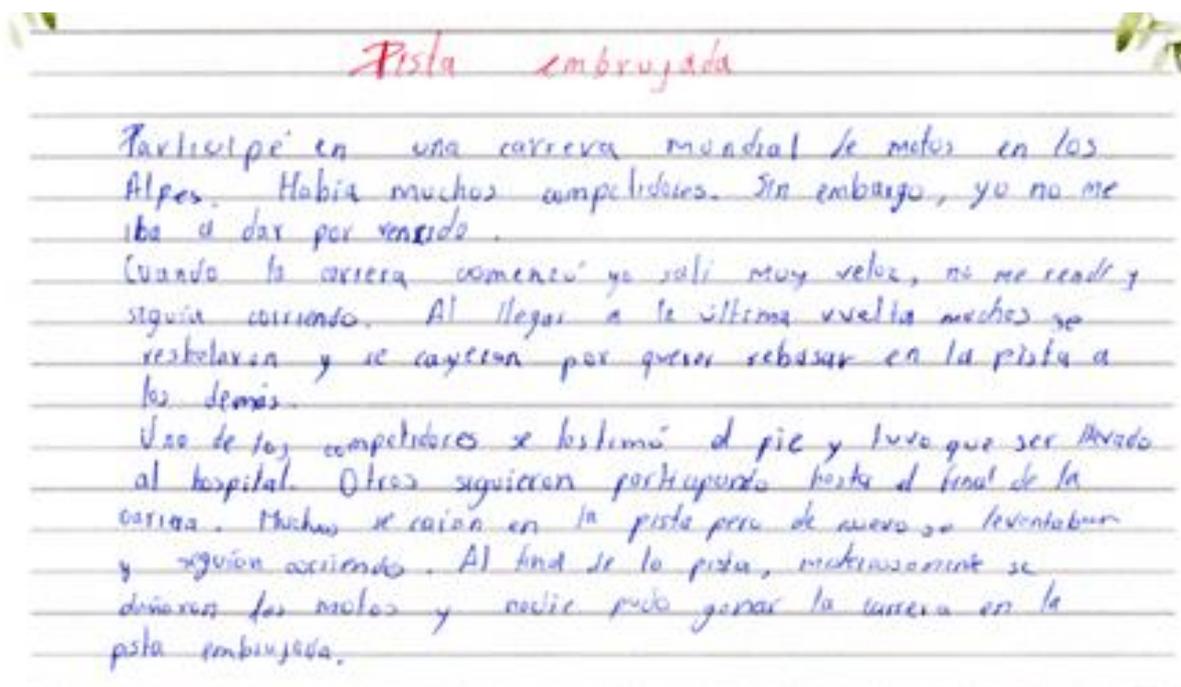
Figura 4. Cuento "La montaña embrujada" del participante 5



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			

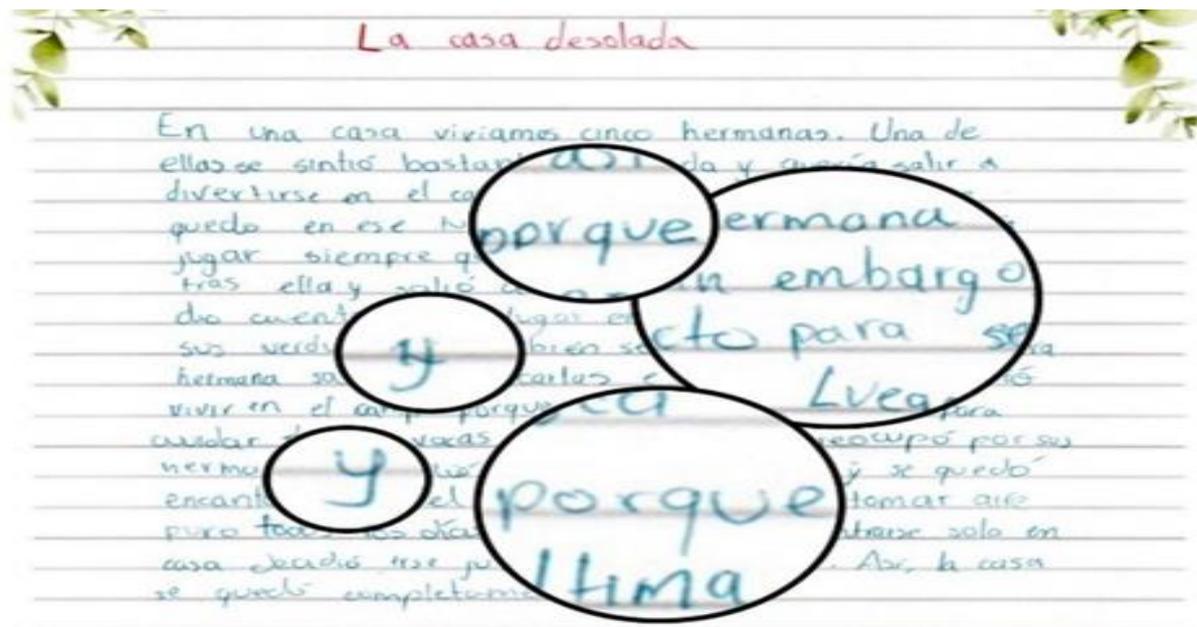
Todos los participantes destacaron al alcanzar el nivel 3, indicando que sus cuentos hicieron un uso correcto de los conectores en algunos casos. Aunque estos participantes demostraron una competencia notable en la aplicación de conectores, la presencia selectiva de estos elementos podría indicar momentos 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



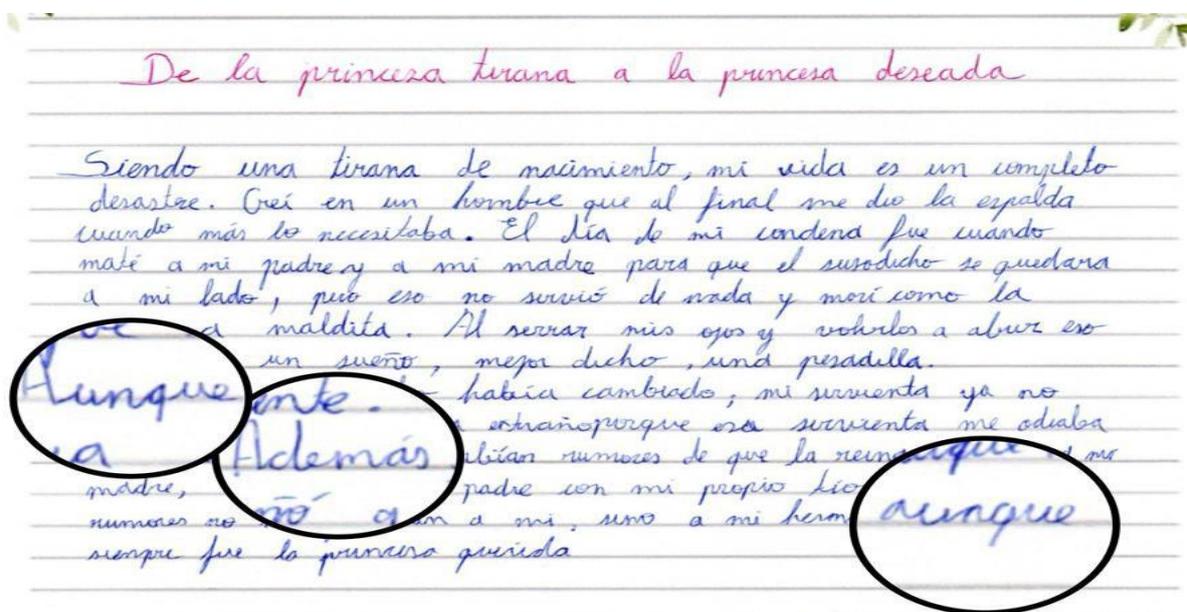
El cuento presenta diferentes mecanismos textuales. En primer lugar, se emplea la repetición para enfatizar la decisión individual de cada hermana de quedarse en el campo. Esta repetición se evidencia cuando se describe la situación de cada una de ellas, como en el caso de la primera hermana que decide 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:

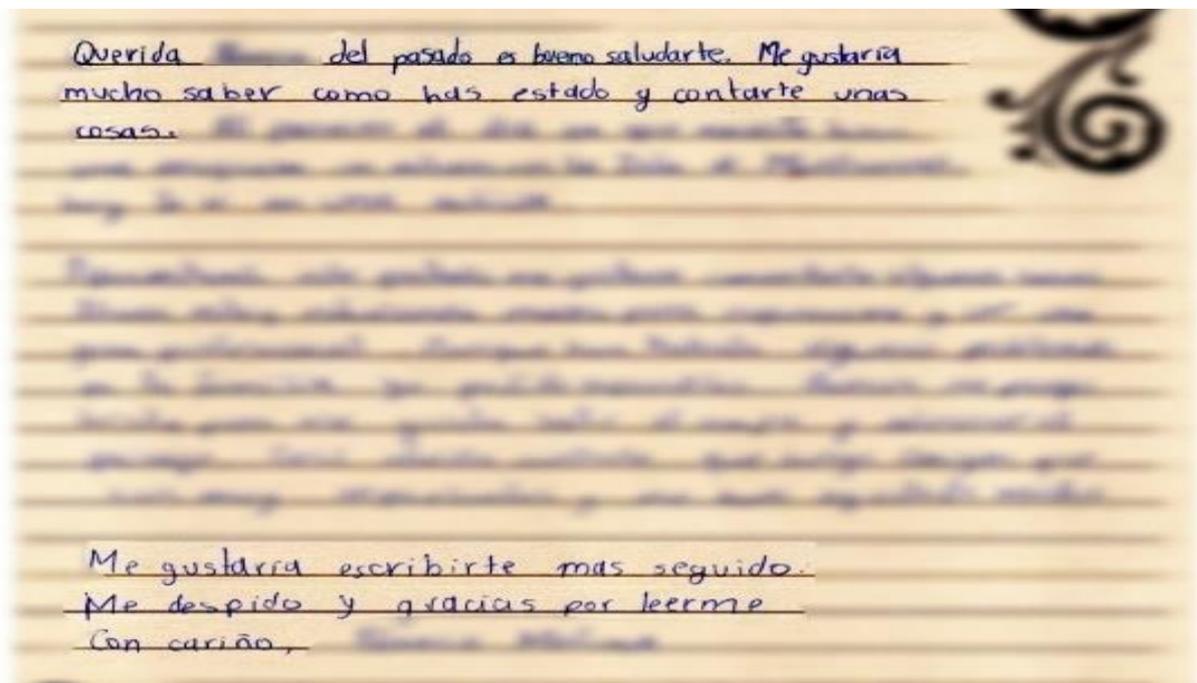
Tabla 13. Criterio de adecuación a la instrucción y la situación comunicativa de la carta

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

Como se observa, todos los participantes (1, 2, 3, 4, 5 y 6) han alcanzado el nivel 4, demostrando una notable comprensión tanto de la instrucción dada como de la situación comunicativa planteada. En este contexto, se destaca que los participantes han logrado adaptar hábilmente sus textos al tipo e intención comunicativa especificados, teniendo en consideración la relación con el destinatario, quien en este caso es su yo de la infancia. Además, han demostrado la capacidad de emplear un lenguaje informal con el fin de construir un ambiente íntimo y cercano en la carta, lo cual contribuye significativamente a fortalecer el vínculo emocional con el destinatario y a transmitir efectivamente el mensaje deseado.

A manera de ejemplo se presentan las cartas de los participantes 2 y 6. Pese a que los dos participantes se han guiado por las mismas directrices de la actividad y han tomado como ejemplo la estructura propuesta para escribir la carta, cada uno elige dirigirse a su yo de la infancia con un tono diferente.

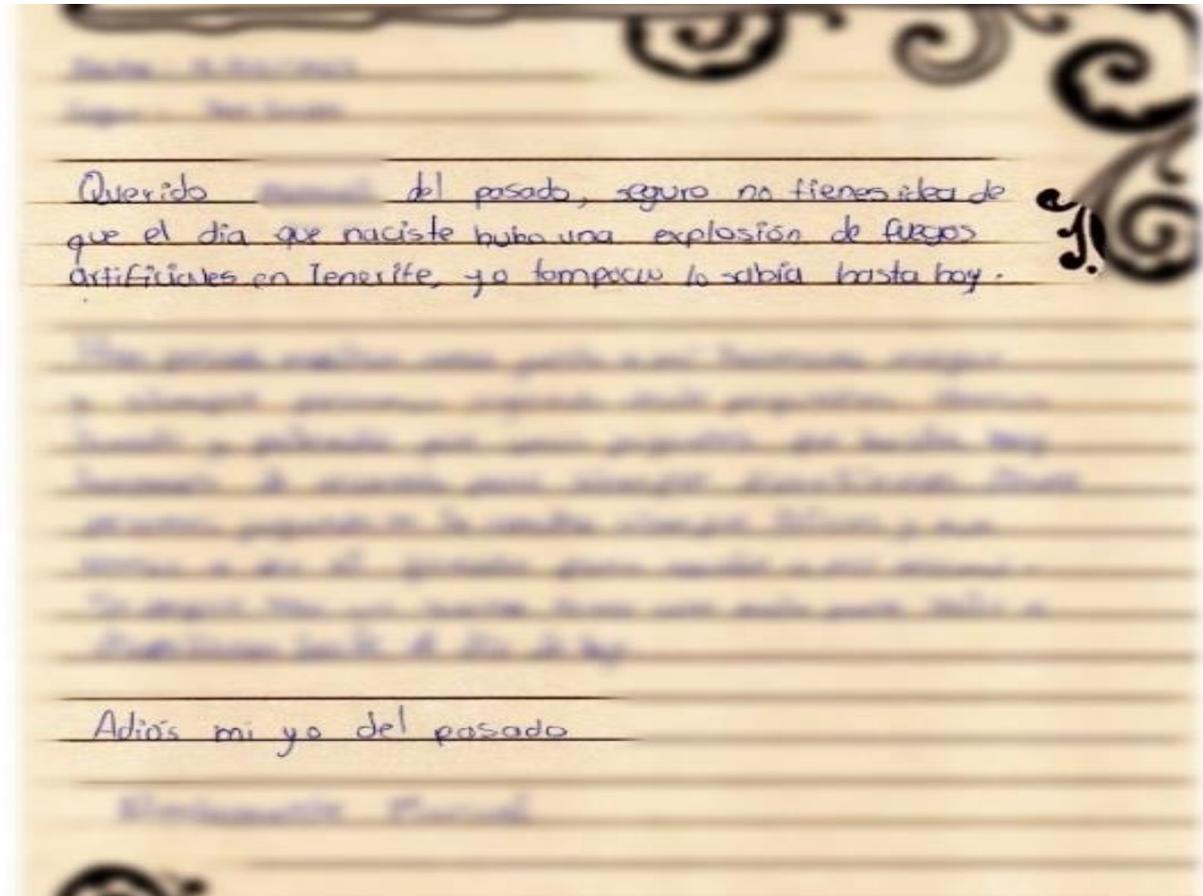
Figura 8. Carta del participante 2



Mientras que el participante 2 opta por demostrar un tono afectuoso y cordial, utilizando palabras cariñosas y expresiones que reflejan una conexión emocional con su yo más joven como: “Me gustaría escribirte más seguido”, el participante 6 sigue la estructura directamente sin agregar alguna otra palabra que demuestre afectividad, despidiéndose de

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:

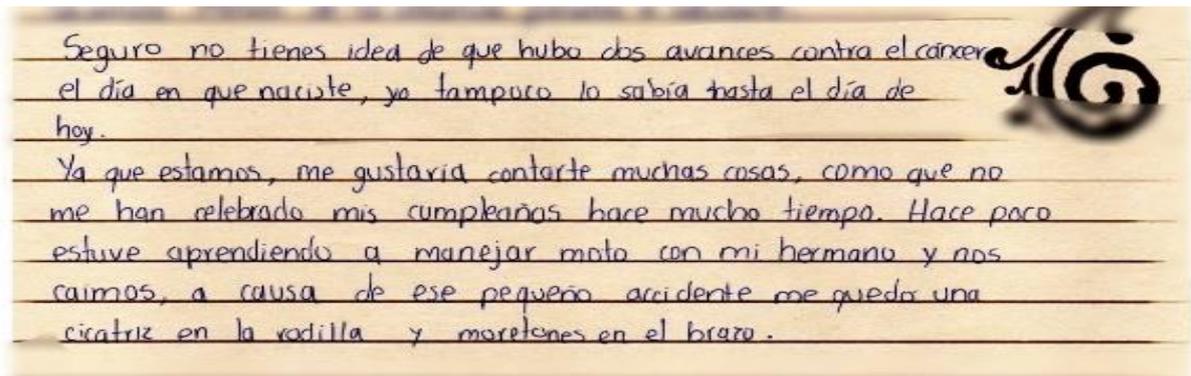
Tabla 14. Criterio de contenido de la carta

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

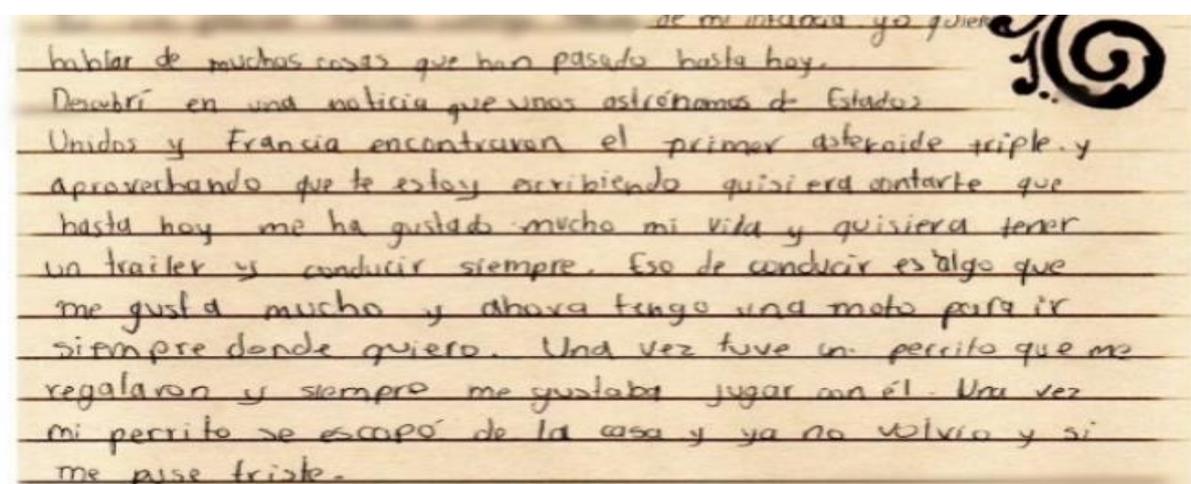


Seguro no tienes idea de que hubo dos avances contra el cáncer el día en que naciste, yo tampoco lo sabía hasta el día de hoy.

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 quiero. 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**

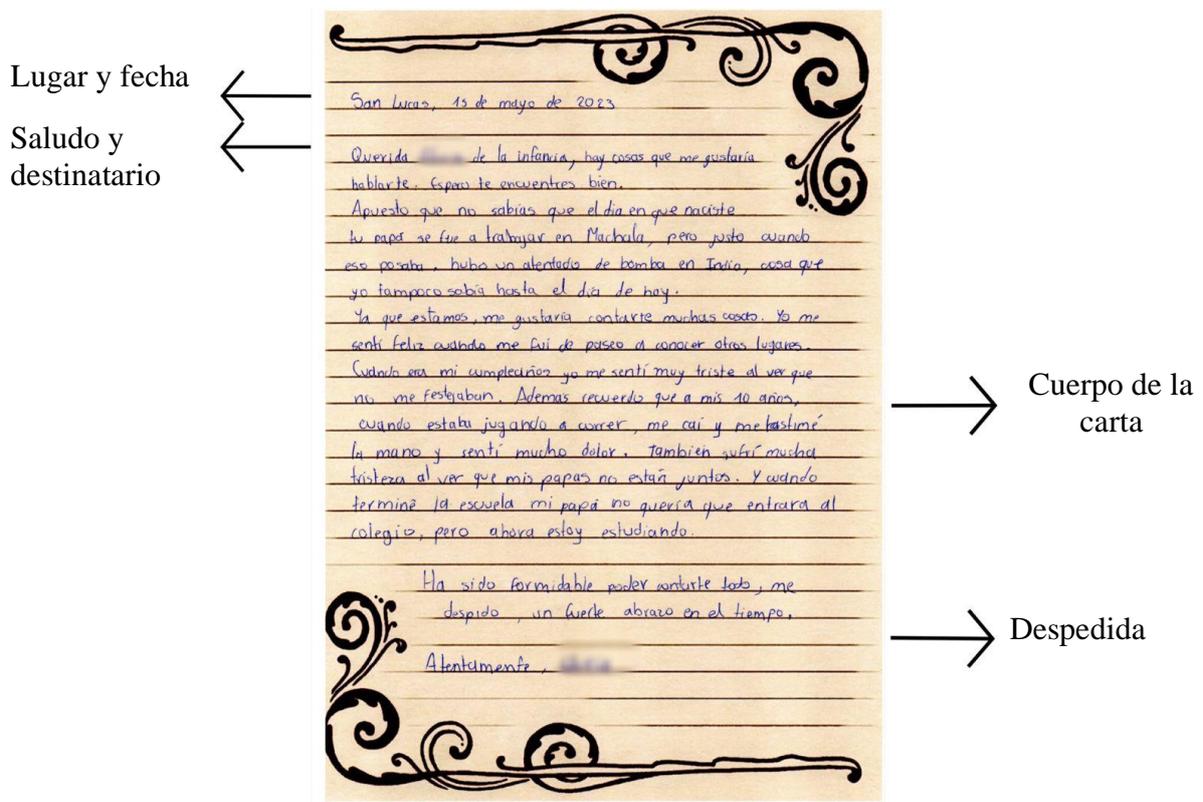
En el presente criterio, se esperó que los participantes sean capaces de estructurar su carta según la organización que respecta a una carta informal. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

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:

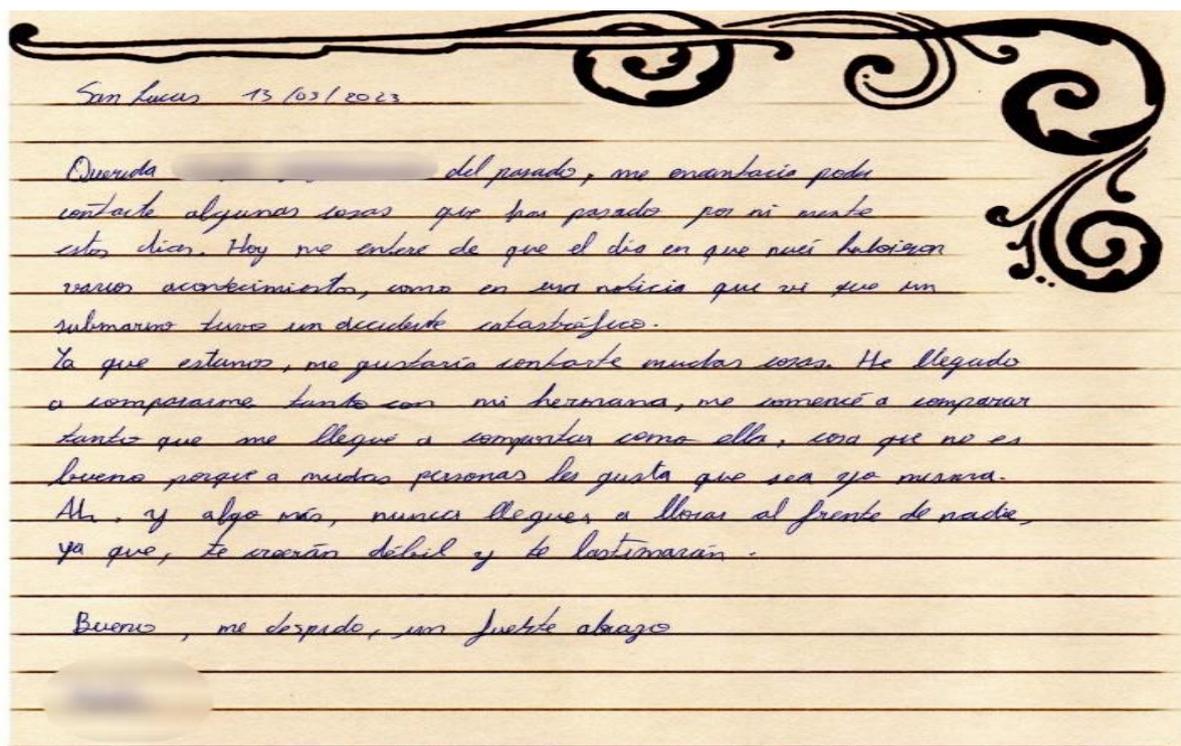
Tabla 16. Criterio de coherencia de la carta

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:

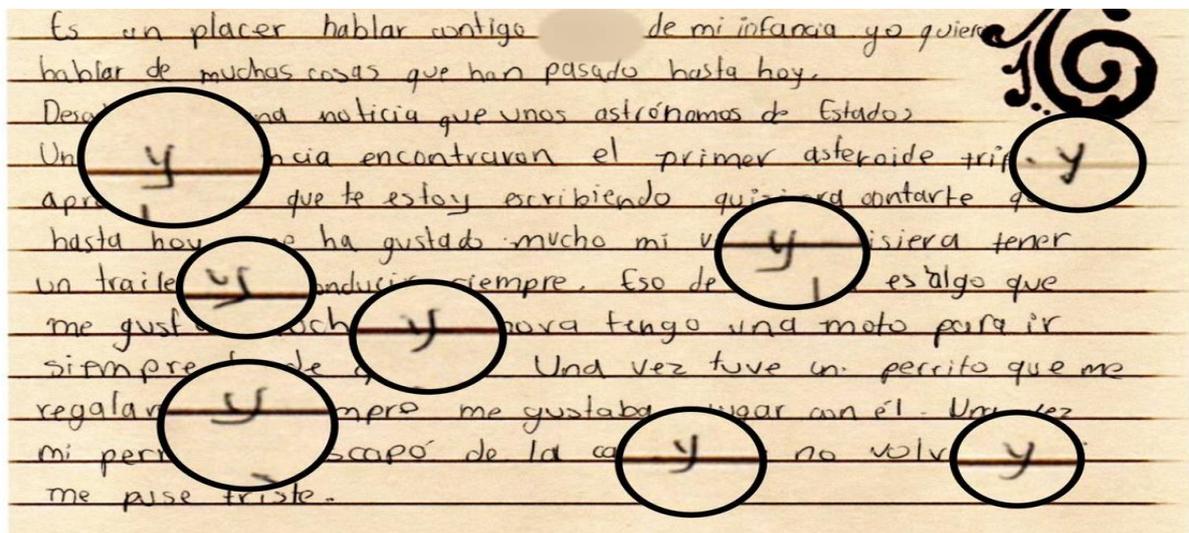
Tabla 17. Criterio de cohesión de la carta

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

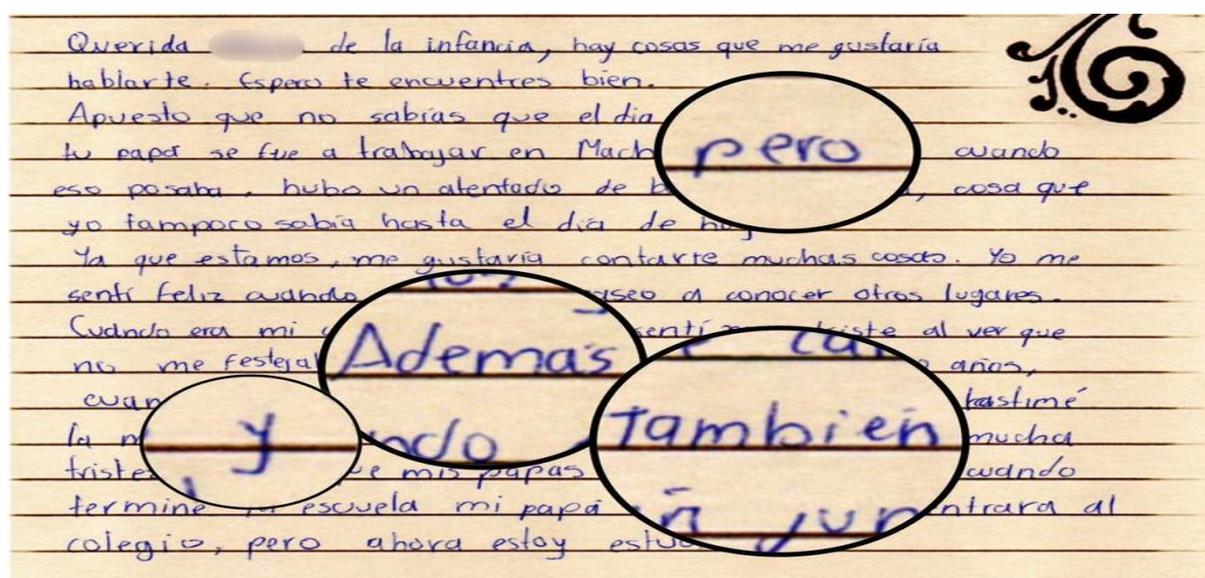


Se identificaron varios mecanismos de cohesión. Uno de ellos es la repetición, evidenciada en la reiteración del tema de la conducción, como se muestra en el siguiente fragmento: “quisiera tener un trailer y conducir siempre. Eso de conducir es algo que me gusta mucho y ahora tengo una moto para ir siempre 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:

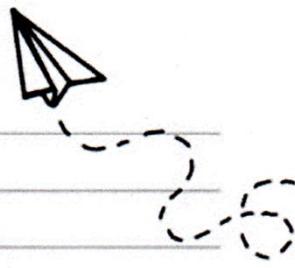
Tabla 18. Criterio de adecuación a la instrucción y a la situación comunicativa del poema

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:



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.

