



**Procesos de iniciación de la lectoescritura: Implementación de estrategias para promover
la escritura creativa en estudiantes del primer ciclo de educación básica en el colegio
Cosmo Schools, Sede Cristo Rey, Medellín**

Carolina Herrera Velásquez
Mónica Paulina Orozco Estrada

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

Asesora
Dora Beatriz Céspedes Olarte, Magíster (MSc) en educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Herrera Velásquez & Orozco Estrada, 2024)
Referencia	Herrera Velásquez, C., & Orozco Estrada, M. P. (2024). <i>Procesos de iniciación de la lectoescritura: Implementación de estrategias para promover la escritura creativa en estudiantes del primer ciclo de educación básica en el colegio Cosmo Schools, Sede Cristo Rey, Medellín</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo, en primer lugar, a mi abuela, por su amor incondicional y sus innumerables enseñanzas; a mi madre, por su entrega, sus actos de amor día tras día y por

acompañarme con paciencia durante todo este proceso; a mi padre, por impulsarme siempre a aprender más y por sus constantes reflexiones; y a mi hermana, por escucharme y estar presente en los días difíciles. A todos, infinitas gracias por ser mi motor y mi mayor inspiración. Su amor, apoyo incondicional y la confianza que han depositado en mí lo han significado todo.

También a quienes suman a la amistad y al amor, que estuvieron presentes con un abrazo, una mirada, una palabra de aliento o un gesto amable. Fueron luz en el camino y me dieron el impulso para seguir adelante.

Mónica Paulina Orozco Estrada.

A mi padre y madre, raíces profundas que sostienen mi ser, cuyas manos, como alas, me han elevado cuando el viento corre en mi contra y cuyo amor ha sido mi luz en los momentos de oscuridad. A mis hermanas, constelaciones que iluminan mi camino, trazando líneas de esperanza e inspiración en cada tramo de mi vida. A ti, mi compañero de vida, mi ancla y mi cielo, que recoges mis pedazos cuando el mundo se fragmenta, y me haces levantar después de cada caída. A mis maestros, alquimistas de sabiduría, que con su luz han forjado mi destino, y a los niños, pequeños soles, cuya pureza y risa alimentan el fuego en mi corazón, dándome la certeza de que la educación especial es mi brújula, mi misión y mi pasión.

Carolina Herrera Velásquez

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que acompañaron y posibilitaron el desarrollo de esta propuesta investigativa.

En primer lugar, agradecemos a nuestra asesora de grado, Dora Beatriz Céspedes Olarte por su acompañamiento constante, por sus palabras de aliento en los días difíciles, por su comprensión y paciencia en cada paso de este recorrido. Su saber, compromiso y dedicación fueron indispensables para la culminación de este trabajo investigativo.

Al Colegio Cosmo Schools, sede Cristo Rey de la ciudad de Medellín por abrir las puertas de sus instalaciones y sus aulas para el desarrollo de esta propuesta metodológica, a los Mentores y Mediadores que apoyaron fuertemente desde la gestión de aula y a los estudiantes que, con su entusiasmo, curiosidad, disposición, creatividad y deseo de aprender se convirtieron en una fuente de inspiración durante esta investigación.

A Nuestra querida Alma Mater, la Universidad de Antioquia, por ser un espacio en el que nuestros sueños académicos pudieron tomar forma y por inspirarnos a seguir creciendo y transformándonos constantemente.

Tabla de contenido

¹Dedicatoria 2

Agradecimientos.....**¡Error! Marcador no definido.**

Tabla de contenidos	¡Error! Marcador no definido.
Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	¡Error! Marcador no definido.
1 Planteamiento del problema	¡Error! Marcador no definido.
Antecedentes internacionales	14
Antecedentes Nacionales	18
2 Justificación.....	24
3 Objetivos.....	25
3.1 Objetivo general	25
3.2 Objetivos específicos.....	25
4 Marco teórico.....	27
4.1. Lectura.....	27
4.2. Escritura	28
4.2.1 La comprensión y la producción textual:	28
4.2.2. ¿Qué significa que los niños(as) reconstruyan la lengua escrita y que comprendan las leyes que explican el sistema de escritura?	30
4.3 Importancia de la lectoescritura en los grados iniciales.....	31
4.4 Lineamientos curriculares de lengua castellana en Colombia	34
Currículo y proyecto educativo institucional	35
4.4 Concepción del lenguaje	39
4.5 Hacia la significación.....	41
4.6 Formulación de la teoría de la psicogénesis en la escritura	43
5 Metodología.....	48
6 Análisis	56
6.1 Grado 1°	57

6.1.1 Taller #1: “Tarjetas de presentación”	57
6.1.2 Taller #2: “Rompecabezas de animales”	60
6.1.3 Taller #3: “Emojicine”	62
6.1.4 Taller #4: “La mejor mamá del mundo”	66
6.1.5 Taller #5: “Rimas con imágenes”	69
Objetivo:	69
6.1.6 Taller #6: “Inventa una rima”	72
6.1.7 Taller #7: “Diálogos extraterrestres”	76
6.1.8 Taller #8: “la piel de cocodrilo”	81
6.1.9 Taller #9: “Cuenta tú cuento”	84
6.2 Grado 2°	89
6.2.1 Taller #1: “Tarjetas de presentación”	89
6.2.2 Taller #2: “Escribiendo a Pepito y Pepita”	92
6.2.3 Taller #3: “Acrostico de dinosaurio”	95
6.2.4 Taller #4: “Cuentos para dibujar”	99
6.2.5 Taller #5 “Salvemos el mundo”	103
Objetivo:	103
6.2.6 Taller #6: “Adivinanzas”	107
6.2.7 Taller #7: “Fábrica de pociones”	110
6.2.8 Taller #8: “Se vende casa embrujada”	113
6.2.9 Taller #9: “Fábrica de personajes”	117
6.2.10 Taller #10: “Viaje al mundo de la escritura creativa”	121
6.3.1 Taller #1: “Tarjetas de presentación”	124
6.3.2 Taller #2: “Acróstico de dinosaurio”	127
6.3.3 Taller #3: “Cuentos para dibujar”	131

6.3.4 Taller #4: “Salvemos la tierra”	134
6.3.5 Taller #5: “La asamblea de los ratones”	138
6.3.6 Taller #6: “Dos imágenes, una historia”	141
6.3.7 Taller #7: “Adivina adivinador”	144
6.3.8 Taller #8: “Un cadáver exquisito”	146
6.3.9 Taller #9: “Fábrica de pociones”	150
6.3.10 Taller #10: “Fábrica de personajes”	154
6.3.11 Taller #11: “Viaje al mundo de la escritura creativa”	158
7 Conclusiones.....	163
8 Recomendaciones	164

Resumen

Este ejercicio investigativo nace de las reflexiones en torno a las metodologías empleadas para la enseñanza de las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura, y las experiencias de aula de las maestras en formación. El objetivo estuvo orientado en la implementación de una estrategia metodológica de escritura creativa en los grados del primer ciclo escolar (1º, 2º y 3º) del colegio Cosmo Schools de la ciudad de Medellín, sede Cristo Rey, estructurando una propuesta de talleres que promovieron una conexión más cercana con la escritura de manera que permitiera que los estudiantes exploraran diferentes experiencias e iniciativas con portadores textuales que les encaminaran a imaginar, pensar, leer, releer, revisar y corregir sus escritos. Llevar a la práctica esta estrategia metodológica intencionada posibilitó que los y las estudiantes adquirieran más seguridad al momento de plasmar sus ideas, el desarrollo de la expresión escrita incrementó en gran medida el interés por escribir bien y, asimismo, se evidenció la valoración de los escritos como uno de los elementos motivadores para su participación en cada una de las actividades desarrolladas. Finalmente se invita a continuar materializando esta propuesta en la institución educativa, tanto en los grados del primer ciclo escolar como en los siguientes niveles educativos con el propósito de seguir potenciando las habilidades escriturales de los estudiantes.

Palabras clave: escritura creativa, iniciación lecto - escritural, primer ciclo, cosmo Schools, creatividad, estrategias metodológicas, experiencia innovadora.

Abstract

This research emerged from reflections on the methodologies employed for teaching communicative skills, particularly reading and writing, and the classroom experiences of pre-service teachers. The study aimed to implement a creative writing methodological strategy in the early primary grades at Cosmo Schools, Cristo Rey campus, in Medellín. The proposal was structured around a series of workshops designed to foster a deeper engagement with writing, enabling students to explore diverse textual experiences that encouraged them to imagine, think critically, read, reread, revise, and edit their work. The implementation of this intentional strategy facilitated the development of students' confidence in expressing their ideas, significantly increasing their interest in writing with accuracy and purpose. Furthermore, the recognition and validation of their written production emerged as a key motivator for active participation in the proposed activities. The research concludes with an invitation to continue applying this methodological approach throughout the educational institution, not only in early grades but also in subsequent levels, to further promote the development of students' writing competencies.

Keywords: creative writing, early literacy development, primary education, Cosmo Schools, creativity, methodological strategies, innovative experience.

Introducción

Los procesos de iniciación de la lectoescritura en los estudiantes de los primeros grados del ciclo escolar en las diversas instituciones educativas de la ciudad de Medellín presentan desafíos significativos para los docentes. Estos retos se agravan al enfrentarse a grupos heterogéneos que provienen de hogares con diferentes niveles culturales, económicos y sociales. Cada estudiante se convierte en un agente activo del aprendizaje, con características únicas que influyen en su comprensión y uso del lenguaje en contextos amplios, más allá del entorno escolar.

Al adquirir la expresión escrita, los estudiantes enfrentan exigencias tanto de competencia como del entorno. En este sentido, el rol del maestro es esencial para facilitar este aprendizaje, evitando la sobrecarga cognitiva y adaptándose a los intereses, necesidades, capacidades y habilidades individuales de cada alumno. Las habilidades comunicativas son fundamentales y transversalizan la vida académica a lo largo de los diferentes ciclos de formación que ofrece la educación formal.

El primer ciclo, que abarca los grados primero, segundo y tercero de básica primaria, es crucial para determinar si la enseñanza de la lectoescritura permite a los estudiantes otorgar pertinencia y significado a su aprendizaje. Por ello, es necesario centrar la atención en cómo motivar e implementar proyectos pedagógicos que utilicen estrategias de escritura creativa, permitiendo a cada estudiante expresar sus ideas, conocimientos, emociones y vivencias. Esto no solo afianza su aprendizaje, sino que también genera un proceso educativo más significativo.

Es importante destacar que los procesos de lectura y escritura no deben limitarse al reconocimiento de un código convencional. Se requiere un acceso natural a las letras, donde los niños encuentren elementos y recursos atractivos que les permitan realizar sus propias construcciones escriturales. Para ello, es fundamental que los docentes implementen estrategias que faciliten y enriquezcan el desarrollo de habilidades comunicativas, respondiendo a las demandas de la enseñanza en contextos específicos.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la afinidad de las metodologías, estrategias e instrumentos utilizados para la enseñanza de la escritura, buscando aquellas que actúen como factores motivacionales para los estudiantes en la creación de textos que sean atractivos y relevantes para sus intereses y situaciones cotidianas de aprendizaje. En particular, se pretende examinar las alternativas metodológicas que favorezcan los procesos de iniciación de la expresión escrita en la institución educativa Cosmo School, sede Cristo Rey, a través de la implementación de estrategias de escritura creativa que se alineen con las motivaciones y expectativas de los estudiantes en entornos de aprendizaje reales.

Desde esta perspectiva, se proponen una serie de talleres pedagógicos que buscan estimular la escritura creativa en los niños de la primera etapa escolar, promoviendo el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades comunicativas. Estos insumos servirán como guía para los maestros, facilitando la implementación de estrategias en su práctica docente.

Es relevante mencionar que, desde hace más de cuatro décadas, se han planteado inquietudes sobre cómo enseñar a leer y escribir con sentido, dejando atrás prácticas de silabeo y las tradicionales planas. Sin embargo, estas prácticas aún persisten en las escuelas, lo que resalta la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lectoescritura. Según Jiménez (2020), “este trabajo no se centra en criticar esas prácticas, sino en explorar alternativas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escritura” (p.99)

En síntesis, la transformación de las prácticas de enseñanza en la iniciación escritural es esencial para responder a las demandas contemporáneas del proceso educativo. La implementación de metodologías que prioricen la creatividad y la contextualización del aprendizaje no solo enriquecerá la experiencia de los estudiantes, sino que también facilitará su integración en un entorno comunicativo más amplio. Al fomentar un enfoque reflexivo y colaborativo entre docentes, se podrán identificar y aplicar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, permitiendo a los alumnos desarrollar competencias que trasciendan el ámbito escolar. Este cambio de paradigma es crucial para garantizar que la educación responda efectivamente a las necesidades de una sociedad en constante evolución, asegurando así una formación integral y de calidad para todos los estudiantes.

1 Planteamiento del problema

Los procesos de iniciación de lectura y escritura de niños y niñas en el primer ciclo académico, son direccionados por la escuela desde las diversas prácticas y dinámicas que cada una asume de acuerdo a la experiencia y formación de sus docentes; han existido diferentes formas de enseñar a leer y a escribir, y con el tiempo estas metodologías se han transformado con el fin de ser un poco más flexibles esperando dar respuesta a unos estudiantes que llegan con saberes preconcebidos dados por el acceso temprano a nuevas tecnologías.

Tras conocer la existencia de tantos métodos para enseñar a leer y a escribir surgen dudas, principalmente relacionadas con el proceso escritural y su uso práctico; Debido a la gran diversidad de estudiantes no se logra identificar con claridad qué método puede ser más ameno, cómodo y amigable para acceder a las letras de manera práctica. A propósito de ello, es importante cuestionar: ¿Las metodologías de iniciación en la lectura y escritura permiten que los niños se apropien de este proceso como una forma de codificar el lenguaje hablado? Esta pregunta permite pensar si los niños encuentran sentido a este proceso y si lo identifican como una herramienta importante para su vida o si, al contrario, se convierte en una actividad basada en la decodificación de letras, sílabas y frases que pueden carecer de sentido y no expresar nada que les permita relacionarse con una intención comunicativa con los que están a su alrededor.

Los lineamientos curriculares de la lengua castellana planteados por el Ministerio de Educación en Colombia (1998), indican que la escritura es:

Un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27).

Por consiguiente, escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de unas reglas lingüísticas, sino en un proceso que permite al individuo expresar su comprensión del mundo, en situaciones y contextos específicos.

Otros factores, como la diversidad de estudiantes junto con la falta de unificación de metodologías para iniciar procesos de lectura y escritura, crean un panorama que, aunque aparentemente claro en los lineamientos curriculares, parece relegado a la realidad de las

instituciones. Todo esto plantea interrogantes significativos acerca de la manera adecuada de presentar a los estudiantes el mundo de la escritura. Es esencial reconocer que el éxito futuro de los estudiantes depende en gran medida de la apropiación que cada niño o niña tenga de una lectura y escritura que le resulte funcional.

Lo mencionado anteriormente tiene que ver con lo que se ha experimentado en las aulas de clase de estudiantes de grados iniciales (1°, 2° y 3°), en los que estos procesos de lectura y escritura apenas están comenzando. Es allí donde se encuentran niños que no tienen ideas claras o que se sienten inseguros cuando se les indica que deben producir un texto. Se notan dificultades para aprender estas habilidades que forman parte fundamental de la vida académica, situaciones que se reflejan en las realidades de la enseñanza y en el aprendizaje de estos conocimientos por parte de los estudiantes.

“Cuando hablamos, escribimos, leemos o escuchamos, estamos construyendo textos. Para lograr esto, es necesario conocer reglas como la adecuación, la coherencia y la cohesión que nos permiten formar los enunciados o discursos con los que nos comunicamos. Escribir es equivalente a conversar, pero es un sistema completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Cuando lo adquirimos, significa que además de aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, podemos utilizar los signos para representar ideas y utilizarlo de manera constructiva o receptiva en diversos contextos socioculturales y situaciones con diferentes propósitos” (Jiménez 2020 p. 99)

En este contexto, el lenguaje escrito es independiente del oral, pero se asemeja en cuanto a medio de comunicación, significación e interacción social. Aprender el lenguaje escrito implica aprender a desenvolverse en él, es decir, adiestrarse en los diversos usos sociales de sus modalidades, teniendo en cuenta las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas, y adoptando sus propiedades textuales, como la adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

La inquietud es que en la etapa inicial no se adquieren las competencias necesarias para un efectivo desempeño al redactar un texto, asunto que se va perpetuando y se ve reflejado posteriormente, incluso, en educación superior aparecen vacíos, que hacen que algunos estudiantes sientan la necesidad de buscar alternativas para mejorar un proceso que la educación precedente no supo resolver.

Debido a lo anterior, es necesario realizar un análisis y una reflexión sobre las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y escritura, identificando en qué aspectos se requiere mayor

acompañamiento. Se ha evidenciado que, al no adquirir las competencias y habilidades necesarias, la escritura de textos no se hará de una forma consciente provocando la carencia de sentido, pues la intención comunicativa no será clara, desencadenando vacíos conceptuales, actitudinales y aptitudinales que es importante revisar para que el proceso de lectura y escritura se instale con naturalidad y se cumpla el objetivo comunicativo que tiene en sí mismo.

1.1 Antecedentes

La revisión de antecedentes es un componente primordial para la investigación, dado que permite situar el estudio en un contexto más amplio y fundamentar la importancia del tema que se va a tratar. En el caso de la escritura creativa, es crucial considerar tanto antecedentes nacionales como internacionales, dado que estos aportan diversas perspectivas y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la expresión comunicativa escrita. La literatura existente enseña cómo la escritura creativa no solo fomenta la expresión personal y la imaginación en los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. Con estos antecedentes, se busca establecer un marco teórico sólido que respalde la investigación actual, permitiendo identificar el conocimiento existente sobre el tema y ampliar y reflexionar sobre futuras intervenciones pedagógicas en el primer ciclo escolar.

Antecedentes internacionales

En la investigación “*Escritura creativa en educación primaria en España*” (2023), realizada por Sara Palacio Martín, se analiza cómo la escritura creativa emerge como un enfoque pedagógico significativo en la educación primaria, facilitando el acceso a los procesos de lectura y escritura a los niños; resalta además, cómo la escritura creativa se convierte en una herramienta que permite a los estudiantes explorar ideas y sentimientos, lo que favorece a que el aprendizaje sea más significativo y motivador. El objetivo de este estudio fue analizar la importancia de la escritura creativa en el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria y, al mismo tiempo, identificar estrategias pedagógicas que fomenten esta práctica en las aulas de clase. Esto implica no solo profundizar en el concepto de escritura creativa, sino también reflexionar sobre su relación con la motivación y la creatividad de los estudiantes, así como diseñar propuestas

didácticas que faciliten su implementación en el currículo educativo. Este estudio proporciona un análisis relevante que expone la importancia de la escritura creativa como una práctica técnica, que se convierte en un medio para la expresión personal y el desarrollo de la imaginación en los estudiantes.

La autora destaca que, a través de actividades diseñadas para estimular la creatividad, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje que favorezca la participación y la colaboración entre los estudiantes. Este enfoque se refleja en una disposición del aula que promueve la interacción, facilitando así la expresión de la creatividad individual.

La metodología empleada, se basa en un enfoque cualitativo, que permite una exploración profunda de las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con la escritura creativa. La autora utilizó técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas y grupos focales, lo cual facilitó la obtención de información apta para el análisis y contextualizada sobre las prácticas de escritura en el aula. Además, se llevó a cabo un estudio de contenido de los textos producidos por los estudiantes, lo que permitió identificar patrones y tendencias en la expresión creativa. Esta metodología permitió a la autora comprender cómo los estudiantes se relacionan con la escritura creativa, a la vez que proporcionó una base empírica para evaluar el impacto de este enfoque pedagógico en su desarrollo lingüístico y emocional. La combinación de estas técnicas de investigación contribuyó a una comprensión holística de lo estudiado, destacando la relevancia de la escritura creativa como práctica enriquecedora en la enseñanza de la expresión escrita en la educación primaria.

Además, la investigación abordó la complejidad de los procesos cognitivos implicados en la escritura, sugiriendo que estos son flexibles y adaptativos. Este aspecto es crucial, ya que permite a los niños experimentar con la escritura de manera no lineal, lo que puede reducir la ansiedad asociada con el aprendizaje de la escritura. La relación entre creatividad y motivación se presenta como un elemento clave, indicando que un entorno educativo que valore la creatividad puede resultar en un aprendizaje más significativo y enriquecedor.

Este estudio es un antecedente valioso para la presente investigación, al evidenciar cómo la escritura creativa puede actuar como un puente que facilita la iniciación de los niños en la expresión escrita, promoviendo un acceso más ameno y motivante a la escritura.

En este sentido, Esther Parra Córdoba en su investigación *“Escritura creativa como herramienta didáctica en Educación Primaria”* (2020), realizada en España, afirma que la escritura creativa es una herramienta didáctica esencial que aún no se utiliza lo suficiente en las aulas. Su enfoque destaca tanto el producto como el proceso de escritura, lo que permite a los estudiantes aprender de sus errores y participar activamente en su aprendizaje, para esto realiza una serie de actividades de escritura creativa dirigidas a estudiantes de 5º y 6º de educación básica y secundaria. Este estudio se fundamenta en la premisa de la escritura creativa que, a pesar de su potencial como herramienta didáctica, sigue siendo poco utilizada en las aulas, lo que limita su capacidad para promover el desarrollo personal y emocional de los estudiantes.

La metodología de este estudio se basó en una propuesta educativa llamada "ConocerTe" que se orienta hacia el autoconocimiento y la mejora de la autoestima, sugiriendo que estas actividades pueden integrarse en el currículo escolar para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Además, la autora destaca la versatilidad de la escritura creativa como recurso aplicable en diversas asignaturas, lo que refuerza su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito.

Por lo anterior, relacionamos ambos estudios, debido a que resaltan la necesidad de integrar la escritura creativa en la educación primaria, no sólo como un medio para mejorar las competencias lingüísticas, sino como un vehículo para el desarrollo integral de los estudiantes. Esta interacción permite que los alumnos adquieran habilidades técnicas en la escritura, a la vez que fortalecen su autoconocimiento, autoestima y capacidad de expresión emocional. Además, permite un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, donde los estudiantes pueden explorar sus capacidades, habilidades y potencialidades, lo que les facilita el desarrollo del pensamiento crítico. Al considerar la escritura creativa como parte fundamental del currículo, se promueve un enfoque educativo que valora el proceso de aprendizaje y la subjetividad de cada estudiante, contribuyendo así a su formación como personas capaces y seguras de sí mismas.

En relación con las anteriores investigaciones Fátima Aguilar Díaz en su estudio titulado *“Taller de escritura creativa en educación primaria, a partir de una melodía existente”* (2021), se centra en un taller de escritura creativa en educación primaria en España, utilizando melodías musicales para inspirar la creación de relatos. Este estudio introduce la innovación en la enseñanza de la escritura, al integrar la música como una herramienta para motivar la creatividad y mejorar la competencia lingüística.

Este estudio complementa los anteriores, al abordar la importancia de la expresión escrita como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación efectiva en el aula. Se destaca la importancia de crear e implementar métodos innovadores en la enseñanza de la escritura, resaltando cómo la creatividad puede ser un móvil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes.

La investigación establece que la escritura creativa se aleja de las convenciones académicas tradicionales, permitiendo a los estudiantes explorar su imaginación y expresar sus ideas de manera espontánea. El taller tiene como objetivo incentivar la escritura y promover la lectura, con el fin enriquecer el vocabulario de los participantes. Al integrar la música como fuente de inspiración, busca motivar la creatividad de los niños, facilitando así un acceso más significativo y útil a la expresión escrita.

La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque práctico y participativo. Se implementan sesiones en las que los estudiantes escuchan diversas melodías y, a partir de estas, generan relatos creativos. Este proceso incluye la reflexión sobre las emociones y sensaciones que la música evoca, lo que permite a los estudiantes conectar sus experiencias con la escritura. Además, se fomenta la lectura en voz alta y el debate sobre los relatos producidos, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración entre los compañeros. La misma refuerza las habilidades de escritura y contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y sociales en el aula.

En esta misma línea, Carmela Reyna Hervias Quiñones (2022) en Perú, realiza una investigación llamada "*Escritura creativa en estudiantes en Educación Primaria*" aborda la importancia de la escritura creativa en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Este trabajo se suma a los anteriores antecedentes, al explorar las bases teóricas de la creatividad en el ámbito educativo, estableciendo que la escritura creativa permite a los estudiantes inventar historias, además, les da la oportunidad de expresar sus sentimientos y pensamientos de manera estructurada. Esta investigación identifica cinco dimensiones de la escritura creativa: originalidad, fluidez, elaboración, verificación y comunicación, elementos fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas en los niños.

La metodología empleada en esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de observación y análisis de contenido para evaluar las prácticas de escritura creativa en el aula. Se llevaron a cabo entrevistas con docentes y se realizaron grupos focales con estudiantes, lo que permitió obtener una comprensión profunda de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en

torno a la escritura creativa. Además, se implementaron diversas actividades, como árboles de relatos y microcuentos, que facilitaron la recolección de datos sobre la efectividad de estas estrategias en la iniciación de la escritura.

Esta investigación ofrece aportes teóricos sobre la escritura creativa a través de experiencias prácticas que permiten analizar y reflexionar sobre su implementación en el aula. Al evidenciar la relación entre la escritura creativa y el desarrollo integral de los estudiantes, se resalta la importancia de que los educadores adopten enfoques innovadores que promuevan la expresión personal y la creatividad. Este trabajo invita a una reflexión continua sobre las metodologías de enseñanza, destacando la escritura creativa como un componente esencial para el desarrollo de competencias comunicativas, lo cual puede tener un impacto duradero en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Antecedentes Nacionales

El análisis de los antecedentes nacionales es fundamental para contextualizar la investigación en Colombia, proporcionan un marco teórico que enriquece las reflexiones sobre los conocimientos y aprendizajes adquiridos en el país, y permiten identificar las tendencias, desafíos y logros en el desarrollo de competencias comunicativas. Al considerar estudios previos, se puede establecer un diálogo con el entorno local, que resulta fundamental para comprender cómo las estrategias pedagógicas pueden ser adaptadas y mejoradas para responder a las necesidades específicas de los estudiantes en el sistema educativo actual.

En este sentido, el trabajo de Helman Yesid Nieto Duarte titulado “*La emisora escolar: estrategia didáctica para desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de básica primaria*” realizado en el año 2018 en la ciudad de Bogotá, se presenta como un primer antecedente significativo, pues ofrece una perspectiva valiosa sobre la inclusión de medios de comunicación en el proceso educativo y su impacto en las habilidades de lectura y escritura. Este enfoque resalta la importancia de la creatividad en la enseñanza, al sentar las bases para explorar cómo la escritura creativa puede facilitar la iniciación en la escritura con intención comunicativa y mejorar el acceso a la expresión escrita a los niños en el contexto nacional.

Además, la metodología empleada por Nieto busca medir el progreso en las competencias de lectura y escritura a través de dinámicas específicas, proporcionando un marco evaluativo que

puede ser adaptado en el estudio de la escritura creativa. Esto permite analizar cómo esta forma de escritura impacta en la motivación y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

La investigación también resalta la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, sugiriendo que los medios de comunicación pueden ser aliados en el proceso de enseñanza. Este aspecto es crucial, al adquirir estas herramientas digitales en la escritura creativa, puede hacer el aprendizaje más accesible y atractivo para los niños, facilitando su involucramiento con la expresión escrita.

Por último, la pregunta de investigación planteada evalúa la forma de permitir el desarrollo de competencias comunicativas que pueden inspirar la formulación de interrogantes similares, por ejemplo, "¿Cómo puede la escritura creativa facilitar la iniciación en la escritura y mejorar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del lenguaje escrito?" En conjunto, estos elementos permiten construir un análisis profundo que respalde la investigación que justifique la importancia de adoptar la escritura creativa en el contexto educativo contemporáneo.

Otra investigación nacional relevante es la de Mabel Cristina Pérez Usma (2023), titulada "Posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y sus efectos en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la Institución educativa rural Belisario Betancur Cuartas (Antioquia)" este estudio se centra en las posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y su impacto en la fluidez escritural de los estudiantes de tercer grado en la Institución Educativa Rural Belisario Betancur Cuartas, en Antioquia. Se destaca la interrelación entre los procesos de lectura y escritura, subrayando que ambos implican la decodificación y la organización del texto, lo que facilita la comprensión del contenido y mejora la comunicación oral.

Pérez enfatiza en la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que no todos los estudiantes presentan la misma disposición hacia la lectura y la escritura. Sin embargo, la investigación sugiere que la motivación puede ser cultivada a través de estrategias didácticas adecuadas, lo que puede ser relevante para el desarrollo de la escritura creativa como un medio para facilitar el acceso al lenguaje escrito.

El objetivo principal de la investigación fue implementar estrategias didácticas que fortalezcan la comprensión lectora de textos expositivos y evaluar sus efectos en la fluidez escritural de los estudiantes de tercer grado en la Institución Educativa Rural Belisario Betancur Cuartas. Para alcanzar este objetivo, se emplea una metodología cualitativa, combinada con un

enfoque de investigación acción educativa. Esta metodología permite a los investigadores observar y reflexionar sobre la práctica educativa en tiempo real, facilitando la identificación de dificultades en la comprensión lectora y la escritura. A través de la observación participante, evaluaciones de seguimiento y análisis de resultados, se busca comprender el avance de los estudiantes en estas áreas, lo que a su vez proporciona un marco para la implementación de actividades didácticas innovadoras que promuevan tanto la comprensión lectora como la fluidez en la escritura.

Los resultados del estudio indican que el uso de actividades dinámicas y recreativas en el aula puede mejorar la comprensión lectora, lo que a su vez puede influir positivamente en la fluidez escritural de los estudiantes. Este hallazgo sugiere que la implementación de la escritura creativa podría ser una estrategia efectiva para fomentar el interés y la participación de los niños en el proceso de escritura, al ofrecer un enfoque más lúdico y menos formal.

Por otro lado, el estudio realizado por Vilma Lorena Marulanda Narvéez titulado *“Iniciación escritural en transición: entre concepciones y prácticas de enseñanza”* realizado en el año 2020 en la ciudad de Medellín, se centra en las concepciones y prácticas de enseñanza en la iniciación de la escritura en la educación inicial. Este trabajo complementa el primer antecedente, al abordar la importancia de la expresión personal en el proceso de escritura, destacando cómo la creatividad puede facilitar el aprendizaje de la expresión escrita.

Marulanda sostiene que las concepciones que tienen las maestras sobre la escritura influyen significativamente en sus prácticas pedagógicas. En este estudio, se evidencia que muchas de estas prácticas tienden a fragmentar la lengua, lo que limita la experiencia de aprendizaje de los niños. Este hallazgo resalta la necesidad de explorar enfoques alternativos, como la escritura creativa, que promuevan una visión más integral del aprendizaje y permitan a los niños expresarse de manera libre e ingeniosa.

Además, la autora enfatiza que la escritura debe ser entendida como un proceso de pensamiento que va más allá de la simple codificación de letras. Esta perspectiva es fundamental para la presente investigación, pues sugiere que la escritura creativa no solo facilita la expresión de ideas y emociones, sino que también puede hacer que el acceso a la expresión escrita sea más atractiva y significativa para los niños.

La metodología empleada se enmarca en el paradigma cualitativo, utilizando un enfoque de Investigación Acción Educativa. Este enfoque permite una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y busca generar cambios significativos en el contexto educativo. Para abordar su

pregunta de investigación, Marulanda realizó acciones sistemáticas con entrevistas a las maestras participantes, observaciones participantes y no participantes en las aulas y conversatorios con los actores institucionales. Además, se realizó una revisión documental y se mantuvo un diario de campo para registrar las reflexiones y hallazgos emergentes durante el proceso. Esta metodología facilitó la recolección de datos importantes sobre el contexto, también promovió la auto indagación y la autorreflexión de las docentes sobre sus concepciones y prácticas de enseñanza, permitiendo así una comprensión más profunda de la relación entre la teoría y la práctica en la iniciación de la escritura.

Otro aspecto relevante que se aborda en el estudio de Marulanda es la importancia del dibujo como precursor de la escritura. Este punto es crucial, ya que la escritura creativa puede incluir actividades artísticas que ayuden a los niños a construir su comprensión de la escritura de manera más natural y lúdica.

Finalmente, se señala que los niños a menudo carecen de interacciones significativas con la escritura, lo que puede ser abordado mediante la implementación de prácticas de escritura creativa que involucren a los niños en actividades que les permitan conectar con el lenguaje de una manera más personal y significativa. Este estudio proporciona antecedentes que favorecen la comprensión de la escritura creativa como una herramienta fundamental en la iniciación de la escritura.

En esta misma línea, Martha Rozo (2024), en su tesis doctoral titulada *“La práctica pedagógica de la docente orientada al desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes de básica primaria”* analiza la práctica docente en el contexto del Colegio Gonzalo Rivera Laguado, en Cúcuta, Colombia. La autora enfatiza que la labor pedagógica del docente es un proceso complejo que requiere una comprensión profunda de las necesidades y diagnósticos de los estudiantes para diseñar actividades adecuadas que fomenten no solo la escritura, sino también el pensamiento crítico y creativo.

Por lo tanto, argumenta que la escritura creativa no solo es un medio para mejorar la expresión escrita, sino que también permite a los estudiantes desarrollar su habilidad creadora y estimula su capacidad cognitiva al involucrar el lado derecho del cerebro. Este enfoque holístico tiene como objetivo consolidar una formación integral en los estudiantes, equipándolos con las herramientas necesarias para afrontar desafíos académicos y personales en su vida cotidiana. Además, Rozo señala que el rol del docente es crucial en este proceso, ya que debe implementar metodologías interactivas y efectivas que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes.

La investigación se fundamenta en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, utilizando la fenomenología como método principal para explorar las vivencias y percepciones de los docentes respecto a su práctica pedagógica. A través de una entrevista semiestructurada, se busca analizar cómo las estrategias implementadas influyen en el desarrollo de la escritura creativa. Por esta razón, La autora afirma que la implementación de prácticas pedagógicas efectivas puede resultar en un mejor rendimiento académico y, en consecuencia, un fortalecimiento significativo de la escritura creativa en los estudiantes.

También, manifiesta la necesidad de adoptar un enfoque educativo que priorice la creatividad, especialmente en un contexto globalizado donde la competencia y el cambio son constantes. A partir de este estudio, se evidencia la necesidad de que los docentes se apropien de estrategias innovadoras que se alineen con los intereses y necesidades de los estudiantes, facilitando así un aprendizaje más dinámico y significativo. Este análisis aporta una experiencia relevante para la investigación sobre el papel del docente en la promoción de la escritura creativa en la educación básica primaria, lo cual es fundamental en la búsqueda de una educación de calidad que prepare a los estudiantes para los retos académicos y personales

Siguiendo esta perspectiva, Jacqueline Girón Echavarría y Pablo Andrés Pamplona Villegas (2024), en su trabajo titulado *"El aprendizaje colaborativo para el fomento de la escritura creativa en la educación básica primaria"*, analizan cómo las dinámicas colaborativas en el aula pueden potenciar el desarrollo de la escritura creativa en estudiantes de segundo y quinto grado. La presente investigación, llevada a cabo en instituciones educativas de Medellín y San Jerónimo, destaca la importancia de incorporar estrategias que estimulen el pensamiento y propicien la construcción conjunta de ideas.

Los autores subrayan que la escritura creativa va más allá de la expresión escrita convencional, ya que posibilita a los y las estudiantes desarrollar su imaginación, explorar ideas originales y el fortalecimiento de su capacidad para reflexionar y dar cuenta de sus emociones. En este contexto, el trabajo colaborativo se propone como un recurso pedagógico que permite espacios de creación conjunta donde los estudiantes pueden aportar mutuamente a partir del intercambio de ideas. Además, este enfoque basado en la psicolingüística y la pedagogía expone que escribir de manera colaborativa facilita las habilidades técnicas de la escritura y el pensamiento crítico.

Esta investigación se asume desde un enfoque cualitativo con observación participante como técnica principal, dado su carácter flexible y descriptivo ya que permite explorar las vivencias

y percepciones de los estudiantes y docentes en el aula. A partir de esto, los autores se acercaron a la manera en que los estudiantes trabajaron en equipo para planificar, redactar y revisar textos creativos. Las actividades implementadas incluyeron creación de cuentos grupales, ejercicios de escritura libre con apoyo de sus pares, creación de personajes y escenarios imaginativos, entre otros.

Los hallazgos revelan que el trabajo colaborativo y la escritura creativa fomenta habilidades sociales tales como la resolución de conflictos, la empatía y la comunicación asertiva que les permitirán afrontar retos dentro y fuera del aula y mediante la escritura pueden encontrar el placer por la producción y narración de historias.

Finalmente, Girón y Pamplona invitan a los docentes y diseñadores curriculares a adoptar estrategias novedosas que integren la escritura creativa y el trabajo colaborativo para garantizar que los y las estudiantes desarrollen competencias académicas y a su vez habilidades emocionales para su formación integral.

Por último, la investigación de Hinestroza et al. (2023) titulada *“Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el grado primero de la metodología de Escuela Nueva”* se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer grado de escolaridad, utilizando un enfoque sociocultural y constructivista. Este estudio destaca la importancia de considerar el contexto social y cultural en el que se desarrolla el aprendizaje, enfatizando que la escritura es un proceso evolutivo que los niños experimentan a través de diversas etapas, desde garabatos hasta la escritura convencional. Los autores argumentan que la enseñanza de la escritura debe centrarse en el niño como protagonista del proceso educativo, donde el docente actúa como mediador cognitivo que facilita el andamiaje necesario para el desarrollo de habilidades de escritura.

El objetivo de este estudio es analizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de escolaridad, con el fin de identificar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo y contextualizado. Para alcanzar este objetivo, los autores emplearon una metodología de investigación-acción educativa, que les permitió realizar un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes y diseñar actividades prácticas que fomentaran la creación de un sistema de lectura y escritura adaptado a sus necesidades. Esta metodología se caracteriza por su enfoque participativo, donde se involucra a los docentes y estudiantes en un proceso reflexivo y colaborativo, facilitando la implementación de estrategias que favorezcan la

comprensión de la lengua escrita y la producción de nuevos textos. A través de esta aproximación, la investigación no solo busca mejorar las prácticas pedagógicas, sino también contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Además, la investigación sugiere la importancia de fomentar espacios de escritura espontánea, donde los niños puedan interactuar con sus pares y docentes, lo que contribuye a la construcción de su conocimiento sobre el lenguaje escrito. Este enfoque se alinea con la propuesta de que la escritura creativa puede servir como un medio efectivo para facilitar el acceso de los niños al lenguaje escrito, al permitirles explorar y expresar sus ideas de manera personal y significativa.

2 Justificación

La investigación busca identificar factores que influyen directamente en el proceso de producción escrita en etapas iniciales del ciclo escolar. Se pretende explorar y analizar estrategias pedagógicas que permitan en el aula despertar el interés por la escritura y promover una cultura de esta. También se quiere comprender el papel del maestro en estos procesos, así como su gestión y acompañamiento a la hora de revisar la producción escrita de sus estudiantes.

Para alcanzar estos objetivos, se llevará a cabo la implementación de estrategias pedagógicas específicas en el primer ciclo escolar en la Institución Educativa Cosmo Schools en Medellín. Las estrategias pretenden motivar a los estudiantes a escribir, revisar y reescribir, permitiéndoles ser agentes activos en la creación de sus propias producciones. Esto implica que puedan plasmar sus ideas, pensamientos, y percepciones a lo largo de su formación académica, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, comprendiendo que cada estudiante es único en la manera en que asimila la información.

Es fundamental recordar que la enseñanza de la lectura y escritura no solo se realiza en el aula, sino que es un proceso de corresponsabilidad entre la familia, los docentes y la institución en general. Estos actores desempeñan un papel fundamental al propiciar espacios de aprendizaje, experiencias enriquecedoras y variedad de metodologías que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. La capacidad de leer y escribir es esencial tanto para el aprendizaje como para

el acceso a la información, y desempeña un papel crucial en la comunicación con la sociedad. Sin embargo, no todas las metodologías de enseñanza de la lectura y escritura son igualmente eficaces. La elección de la metodología adecuada puede marcar una diferencia significativa en el proceso de aprendizaje de los niños.

Dado el impacto de la posibilidad de leer y escribir en la sociedad contemporánea, es imperativo optimizar la enseñanza de la lectura y escritura en la etapa inicial. Esto es relevante desde una perspectiva educativa y para promover la igualdad de oportunidades, entendiendo que dichas habilidades comunicativas son esenciales en la vida cotidiana.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Implementar estrategias que promuevan la escritura creativa en estudiantes del primer ciclo de educación básica en el Colegio Cosmo Schools, sede Cristo Rey, de la ciudad de Medellín, con el propósito de mejorar sus habilidades de lectoescritura y fomentar un ambiente de aprendizaje significativo y motivador.

3.2 Objetivos específicos

- Diseñar talleres prácticos como alternativa metodológica para acompañar y fortalecer los procesos de iniciación en lectura y escritura de los estudiantes del primer ciclo de básica primaria de la Institución Educativa Cosmo Schools.
- Implementar talleres prácticos con estudiantes del primer ciclo educativo con el fin de impulsar la producción de textos creativos.

- Sistematizar los resultados de la experiencia en la implementación de los talleres prácticos con los estudiantes del primer ciclo escolar para evidenciar su alcance y oportunidades de mejora.

4 Marco teórico

En el presente marco referencial nos acercaremos a las nociones de “Lectura y escritura”, su importancia en la cotidianidad y el primer ciclo escolar (1° a 3°), los lineamientos curriculares que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje de estas habilidades comunicativas, algunas teorías del desarrollo de la lectura y la escritura, mencionaremos aspectos relevantes de la psicogénesis y algunas estrategias de enseñanza y acompañamiento de estos procesos que son esenciales para la interacción y desempeño académico y social de los estudiantes.

La lectura y la escritura son dos habilidades comunicativas de gran relevancia en el ámbito académico y social pues se convierte en un puente de interacción con el mundo y la información que este nos ofrece, cada espacio y lugar que es habitado guarda en sí mismo un sinnúmero de representaciones y símbolos que relacionamos con lo que conocemos y que interpretamos cada vez que hay un acercamiento. La lectura y la escritura nos ayudan a comprender todo lo que nos ofrece el contexto y ello nos lleva a expresar variedad de ideas y percepciones que tenemos frente a esa nueva información que obtenemos también a partir de los sentidos.

Estos procesos, en palabras de Hurtado Vergara, (2020, pág. 34) son “*ante todo procesos constructivos*”, es decir, que conllevan una serie de etapas que con el tiempo y la constancia se van superando hasta consolidarse de manera clara, por ello, lo que se pretende con los estudiantes del primer ciclo escolar es que adquieran las herramientas y conocimientos suficientes para leer y escribir de manera funcional y práctica que les permitan desempeñarse de manera eficaz en los siguientes ciclos escolares en los que la demanda en cuanto a estos procesos es mucho más alta. Por lo anterior, se busca que estos acercamientos a las habilidades comunicativas sean significativos, provocativos y de disfrute para estimular el interés de los estudiantes a usarlas conscientemente en el ámbito educativo y en el social.

4.1. Lectura

Como lo plantea Hurtado (2020) ; la lectura es uno de los principales medios de comunicación de las personas, el proceso comunicativo es transversal a todos ya sea de manera escrita, oral o a través de signos manuales o lenguas de señas; para la lectura es indispensable incentivar el factor motivacional, fortaleciendo ambientes adecuados que promuevan e inviten de una manera autónoma a explorar la lectura, él enuncia además, que “Leer, antes que decodificar,

es comprender, es decir, entender lo que los diferentes tipos de textos nos comunican” (p.35); por lo tanto, es importante que los estudiantes conozcan las características de los variados tipos de texto, para que basados en ello puedan acercarse y lograr discriminar entre las estructuras que los conforman y a su vez las intencionalidades que estos poseen en sí mismos.

Una situación común frente a la enseñanza de estas habilidades comunicativas es la poca o nula contextualización de los textos presentados a niños, tal como lo expresan Daniel Cassany, Cristina Aliagas. (2007), en la escuela “Se leen textos fabricados”(p.2), especialmente para el ámbito educativo, con una variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además de las manifestaciones más canónicas de la literatura del idioma correspondiente. “lo que puede generar descontento o falta de interés en los estudiantes por no comprender o poder asociar lo leído con su cotidianidad o una referencia de experiencias previas”.

4.2. Escritura

En el texto “Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria” Hurtado (2016) menciona los materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria con criterios de selección y posibilidades didácticas en este capítulo se pretende conceptualizar la calidad de los textos que incentivan a los estudiantes del grado preescolar y primero, teniendo en cuenta que los textos que tradicionalmente se usan fragmentan los textos ofreciendo una lectura mecánica que carece de sentido, terminando en un ejercicio de fragmentación grafofónica que no tiene nada que ver con una lectura con sentido y significación comunicativa. (p.53)

Acercarse a textos con sentido permite mejorar los procesos lectores que inciden directamente con los procesos de escritura.

4.2.1 La comprensión y la producción textual:

Comprender un texto significa entenderlo, es decir, reconstruir el significado global y específico del mismo, identificar sus limitaciones y posibilidades, relacionarlo con otros textos y, a partir del mismo, pensarse nuevas ideas y relaciones. Aprender a leer en esta dirección, como lo plantea Cassany (2006): (...) requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las

palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según sus convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

El lector debe reconstruir la historia y su estructura; en un texto narrativo, comprender un texto narrativo; en un texto expositivo la idea es reconocer la idea principal y poder elaborar un mapa conceptual donde pueda organizar y priorizar ideas, es un pretexto para argumentar una idea o un tema específico; en un texto argumentativo el lector puede reconocer la idea central y comparar con otros argumentos sobre el mismo tema.

Según el tipo de texto el lector podrá reconstruir significados al respecto Jurado (2014) plantea: todo texto responde a un propósito comunicativo, está dirigido a alguien y presenta un contenido organizado según las formas convencionales -los géneros textuales-, que presentan secuencias predominantes, como narrativa, explicativa, descriptiva, argumentativa e instruccional: La secuencia narrativa procura contar qué sucede o que le sucedió a unos actores participantes en eventos desarrollados en el tiempo. Uno de los hechos narrados es el conflicto que debe resolverse. Es predominante en el género cuento, entre otros. La secuencia explicativa es la que se usa para decir por qué o cómo se produce un fenómeno, está muy presente en el género llamado de divulgación científica. La secuencia descriptiva se refiere a las propiedades de los objetos. Los textos descriptivos responden a las preguntas relacionadas con “¿qué y cómo es?” El relato es un género predominantemente descriptivo. La secuencia argumentativa es la que presenta una tesis o una posición frente a un tema y unos argumentos para defenderla. Su intención es la persuasión a través de la verosimilitud, y no de la “verdad”.

La secuencia instruccional o instructiva responde a las preguntas: ¿qué hacer y cómo hacerlo?, e incluye los procedimientos, reglas, regulaciones y estatutos que especifican ciertos comportamientos (p.45).

La producción textual es un proceso de comunicación con algunas variables cognitivas, lingüísticas y socioculturales. Se hace en un contexto cultural como un proceso de producción del pensamiento, este ejercicio permite que se aprenda más sobre lo que se quiere comunicar. Tolchinsky considera lo siguiente: ...Es fácil percibir la distancia que suele haber entre lo que queríamos escribir y aquello que plasmamos por escrito. La traducción (de lo mental-o pensado- a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y

justifican su utilidad en los procesos de investigación y, en general, de aprendizaje (Tolchinsky, 2013, p.15).

En todas las acciones pedagógicas y didácticas es fundamental trabajar estos aspectos: planeación, redacción, revisión y edición; el acto de escribir exige, como mínimo, moverse en dos espacios: el retórico, relacionado con el cómo, es decir con las formas discursivas, y el espacio de contenido, asociado al qué comunicar (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Según Jolibert (1988), enseñar a escribir se convierte para el profesor enseñar a producir textos, no solo palabras o frases, en situaciones de comunicación reales. Por lo tanto, las funciones metalingüísticas son secundarias en relación con la función de producción, a la vez que estas cubren un campo más amplio que la gramática de la frase. Por otro lado, para los estudiantes aprender a escribir es la capacidad de representación de una situación dada, en la cual ellos mismo eligen el tipo de texto que desean producir, acorde a su intención comunicativa y al tipo de lector para el cual escribe. (p.13)

En este sentido, es posible plantear como objetivo de formación que los estudiantes puedan producir textos como cartas, poemas, cuentos, recetas, etc., basados en historias veraces o ficticias, pues no se trata solo de que los estudiantes puedan producir un texto adaptado a una situación dada, sino de aprender a producirlo de forma autónoma a situaciones diversas.

4.2.2. ¿Qué significa que los niños(as) reconstruyan la lengua escrita y que comprendan las leyes que explican el sistema de escritura?

Para que los niños tengan la capacidad de escribir deben comprender el orden y la forma de combinar letras para que construyan textos completos con significados; por tal razón, es fundamental enfrentar a los niños a diario a textos que les permitan construir ese sentido semántico de la escritura.

- Materiales para promover la lectura y la escritura con sentido

Para la construcción de significado y sentido es fundamental que los niños tengan acceso a textos que se relacionen con su entorno, textos cercanos que les ayude a promover y cualificar los procesos de lectura.

- Tipos de materiales para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar y primer grado de educación básica primaria: carteleras, listas de clase,

fechas de cumpleaños, murales, afiches periódicos les ayudan a comprender la importancia y el significado de los textos.

El juego de la tienda es un buen pretexto para leer los empaques y luego hacer publicidad al producto de acuerdo con sus gustos.

Listas de letras y palabras para escribir nuevos textos: Leer cuentos e inventar otros títulos a ese cuento.

- Materiales de lectura para niños alfabetizados

Para los niños que ya saben leer y escribir se debe tener en cuenta la diversidad de textos como lo argumenta Jurado: La diversidad textual - periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica- y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio. En esta perspectiva las pruebas externas deben considerar las diferencias abismales entre las instituciones educativas que tienen bibliotecas y las que no las tienen, o entre las que tienen redes virtuales y medios digitales y las que solo tienen cartillas deterioradas por el uso. Los resultados de las pruebas externas no se pueden introducir en el mismo saco a no ser que sea para llamar la atención sobre estas diferencias y desde allí comprometer a los gobiernos, locales y nacionales, con los principios de la equidad en la educación (2014, p. 2).

Es fundamental elegir textos que tengan información de su contexto y cultura que les resulte familiares.

- Consideraciones finales

Los textos son parte fundamental de los procesos de escritura, si el niño solo lee textos descontextualizados y fragmentados tendrá dificultades para armar discursos escritos con verdaderos procesos de significación.

4.3 Importancia de la lectoescritura en los grados iniciales

El acto de leer va mucho más allá de decodificar palabras y entender su significado literal. La comprensión lectora implica la capacidad de hacer inferencias, relacionar ideas y desarrollar un pensamiento crítico que permita evaluar la información de manera profunda y

significativa. En un mundo caracterizado por su diversidad y complejidad, estas habilidades se vuelven cruciales para empoderar a los estudiantes y prepararlos para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea. Este escrito abordará la importancia de la comprensión lectora inferencial y el pensamiento crítico en el contexto de una educación humanista, destacando su relevancia en el desarrollo de una ciudadanía autónoma, democrática e incluyente.

En la actualidad, es esencial fomentar la comprensión lectora a través del razonamiento inferencial y lógico, y desarrollar el pensamiento crítico. Este enfoque es fundamental en un mundo globalizado donde la democratización del conocimiento requiere una selección y comprensión más profunda de la información. Es necesario explorar la importancia de la comprensión lectora inferencial y el pensamiento crítico en el contexto contemporáneo. La comprensión lectora inferencial implica la capacidad de ir más allá de la superficie de un texto, de leer entre líneas y de entender lo que no se expresa de manera explícita. Esta habilidad permite a los estudiantes no solo asimilar información, sino también interpretarla, analizarla y evaluar su validez. El pensamiento crítico, por otro lado, fomenta la habilidad de cuestionar, razonar y formular juicios fundamentados. Ambas habilidades se entrelazan para formar la base del aprendizaje autónomo y el rigor intelectual.

La comprensión lectora va más allá de la simple lectura de palabras. Para comprender un texto, se necesitan diversas habilidades mentales y estrategias cognitivas. Estas habilidades incluyen la capacidad de seleccionar información relevante, anticipar lo que se dirá en el texto, utilizar conocimientos previos para hacer hipótesis e inferencias, deducir lo implícito, construir significado, verificar y autocorregir las conclusiones. Esta complejidad implica que los estudiantes deben regular metacognitivamente el proceso de lectura y aprender a aprender, desaprender y reaprender, utilizando tanto su pensamiento como sus sentimientos para comprender tanto los textos como el mundo que los rodea.

En un mundo globalizado, marcado por la diversidad cultural y los conflictos sociales y económicos, la educación debe responder a la necesidad de formar ciudadanos autónomos y críticos. Cassany (2003; 2006; 2008; 2009), un experto en el campo de la educación argumenta que la única respuesta educativa viable es apostar por la formación de una ciudadanía con habilidades críticas en lectura, escritura y pensamiento. Esto implica superar la simple lectura literal y avanzar hacia lecturas inferenciales y críticas, lo cual requiere estrategias adecuadas de motivación y autocontrol.

La educación debe enfocarse en la formación de ciudadanos que puedan comprender, analizar y contextualizar la información en un entorno sociocultural en constante cambio. La comprensión lectora es una habilidad fundamental que se refleja en el nivel de desarrollo argumentativo y del pensamiento crítico. Una comprensión adecuada de los textos permite a los estudiantes reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo que leen basándose en su conocimiento previo. Autores como Carlino, Olson, Freire, Macedo, Monroy y Gómez han definido la comprensión lectora como el entendimiento de textos que permite la reflexión y la interpretación a partir del conocimiento previo. La lectura no se limita al acto de decodificar palabras, sino que es el arte de comprender el mundo, contextualizar la realidad y analizarla críticamente.

La comprensión lectora no solo es una habilidad académica, sino un proceso formativo que influye en la actitud de los estudiantes hacia la vida y su percepción del mundo. La lectura no solo implica comprender el texto, sino también comprender las ideologías detrás del discurso. La comprensión lectora permite a los estudiantes interpretar la realidad, categorizarla y ordenarla, lo que influye en sus formas de vida, valores y actitudes. La comprensión lectora se divide en tres niveles: literal, inferencial y analógico o crítico. El nivel literal implica la comprensión de la información explícita en el texto, mientras que el nivel inferencial requiere la deducción de información implícita basada en conocimientos previos.

El nivel analógico o crítico va más allá y se centra en la evaluación de las interpretaciones diversas y posibles que un texto puede soportar, utilizando el razonamiento analógico. La lectura analógica, en particular, es fundamental para la comprensión crítica. Permite a los lectores interactuar entre el texto presente y otros textos previos o futuros, generando nuevas ideas y percepciones. En este nivel, se construye el conocimiento y se fomenta el pensamiento crítico al interrogar el texto, al autor, a la intención del autor y a los saberes previos. La lectura analógica es esencial para la construcción de significado y la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

La educación humanista se distancia del enfoque educativo centrado en la mera repetición de información relevante. En cambio, busca brindar herramientas desde la comprensión, promoviendo la capacidad de cuestionar y comprender en profundidad. En un contexto en el que la información fluye de manera abrumadora, el papel de la educación humanista es crucial para formar ciudadanos capaces de navegar por esta marea de datos y discernir su relevancia y veracidad.

La comprensión lectora inferencial y el pensamiento crítico son habilidades esenciales en la formación de ciudadanos autónomos y críticos. En un mundo diverso y complejo, estas habilidades permiten a los estudiantes no solo asimilar información, sino también interpretarla y evaluarla. La educación humanista, que se aleja de la simple memorización y promueve el pensamiento profundo, es esencial para preparar a las futuras generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad en constante cambio. La comprensión lectora y el pensamiento crítico son las herramientas que les permitirán no solo sobrevivir, sino prosperar en este mundo en constante evolución.

La comprensión lectora inferencial y el pensamiento crítico son cruciales en el mundo contemporáneo, donde la información es accesible en abundancia. Estas habilidades permiten a los estudiantes no solo asimilar información, sino también interpretarla y evaluarla. La educación debe centrarse en fomentar estas habilidades para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio. La lectura analógica y el pensamiento crítico son herramientas poderosas que les permitirán comprender y cuestionar no solo los textos, sino también el mundo que los rodea.

4.4 Lineamientos curriculares de lengua castellana en Colombia

Los lineamientos curriculares son bastante amplios, se ha empezado a trabajar desde los numerales más significativos, es importante aclarar que no se ha subido un resumen completo, sólo lo más relevante.

Currículo y proyecto educativo institucional

La escuela como lugar simbólico donde ocurren acciones intencionadas y otras que no lo son pero que forman parte de ella misma. En ella los estudiantes, los docentes y la comunidad construyen proyectos (saberes, competencias, interacción sentido estético).

La acción educativa es la intencionalidad de intercambio cultural para construir sentido; esta mediada por el lenguaje. El estudiante, el docente y la comunidad son sujetos activos que participan del proceso de aprendizaje en prácticas educativas que están mediadas por la evaluación.

El PEI es la intencionalidad de lo que se espera, es la pertinencia de lo que se busca desde lo local, regional, nacional y universal.

El currículo es el organizador de las prácticas educativas. Currículo como puesta en marcha del PEI, el que marca la intencionalidad de lo que se quiere hacer, como de debe hacer; enmarcado en un ambiente cultural, pero es el currículo el que marca hasta donde se debe llegar dependiendo del momento histórico. Las prácticas curriculares varían, la historia indica los avances sociales, las investigaciones pedagógicas, el desarrollo de disciplinas del conocimiento.

Ya hay funciones precisas entonces se espera que el sistema funcione hace una o dos décadas desde dos vertientes; por un lado, la organización de los objetivos comportamentales y por otro lado la secuenciación de temáticas, tiempos, medios, criterios de evaluación de ciencias básicas.

Pero este trabajo no está funcionando, las investigaciones lo afirman demostrando que no hay buenas interacciones, hay dificultades en la convivencia dentro de la escuela y los logros académicos no cumplen con las expectativas. Un buen modelo de planificación curricular no es garantía de aprendizaje, asunto que ha sido develado con el movimiento pedagógico nacional y que ha sido plasmado en la revista educación y cultura.

Currículo y proyecto educativo institucional

- Autonomía: el docente debe hacer cambios significativos a partir de la observación, del análisis del trabajo y de resultados de investigación constante.
- Pertinencia: Cada PEI debe enfocarse en las necesidades del medio, pero debe tener otras miradas, si por ejemplo el objetivo es garantizar trabajo, todo el esfuerzo se enfocaría en aspectos laborales descuidando las humanidades y el arte; tampoco se trata de convertir únicamente las necesidades socio-culturales en el fin único de la escuela, por ejemplo, la consecución de agua para un territorio, el mejoramiento de una quebrada, la necesidad de arborizar un sector, si bien eso es importante, no se puede abandonar el saber universal que requiere un ser humano, hay que suplir las necesidades más cercanas pero es importante tener una visión más amplia del horizonte.
- Procesos y competencias: La tecnología pedagógica hace que los formatos y la forma de planeación resulte un tanto rígida, máxime cuando el docente no ha sido el autor de estas, la noción de competencia se refiere a la habilidad de hacer algo en su contexto,

visibilizándose en el hacer, en saber construir algo, en hacer algo en una situación específica.

Por ejemplo, las competencias textuales surgen de la capacidad de relacionar los formalismos del lenguaje con la redacción de un texto o con la capacidad de enunciarlos de manera oral de una manera fluida que permita reconocer las competencias a la hora de hacer enunciados o de querer defender una tesis. Es ahí donde aparecen los indicadores de logros que deben estar sujetos a una intencionalidad de enseñanza/aprendizaje que a su vez estarán sujetos a una labor interpretativa de parte del sujeto y a un enunciado pedagógico. Si no están de esa manera ajustados los indicadores de logros estarían mal enunciados.

Cuando se habla de trabajar por competencias no se excluye el tema de los contenidos, estos ayudan a potenciar el trabajo por competencias, por ejemplo, el tema de los conectores es clave a la hora de elaborar un texto escrito.

El rol del docente: Pensar en un aula es pensar en un lugar en donde confluyen ideas y pensamientos en donde circula el amor, el odio, el protagonismo, los celos, las envidias, la solidaridad y el acompañamiento; también el lugar donde se debaten ideas y se construye conocimiento. Es en el aula donde a pesar de la planeación se debe mostrar la flexibilidad del currículo al ser coherente con lo que se está hablando y lo que los estudiantes están recibiendo y en el ambiente en el que lo están recibiendo.

El docente se convierte entonces en un “jalonador”, En el que cuestiona, el que indaga, el que discute, el que obliga a reconocer el sentido de lo que se dice, es el que en el centro tiene clara la competencia y la desarrolla en sus estudiantes en ambientes favorables para los mismos. Por tal razón el docente es quien cuestiona, modifica, lidera, actualiza el currículo en función de lo que los estudiantes requieren y ofrecen. La relación entre pares, los elementos constitutivos del currículo, la organización del conocimiento; resultan ser significativos.

El modelo de currículo por procesos exige a un docente que se arriesgue, que tome decisiones, que modifique lo que no da resultados, que esté en constante cambio. Un docente que sirva de puente entre lo local, que hace referencia a lo que requiere el entorno escolar y al entorno

nacional que hace referencia a la ley general de educación, a los estándares; e incluso a nivel universal, cuando reconoce los saberes de cultura y conocimiento en todo el mundo.

Función de las áreas básicas: En el tema de flexibilidad y autonomía curricular no se puede abandonar el trabajo específico de algunas áreas; por ejemplo, el pensamiento matemático dista del pensamiento de lectura y escritura o del pensamiento inductivo, no se trata de separar el conocimiento, pero si de validar que hay saberes específicos que merecen ser tenidos en cuenta. Es en este punto cuando se empieza a hablar del trabajo por proyectos que puede permitir la integración curricular.

Flexibilidad y apertura: ¿Es conveniente planificar?

La planeación genera polémica e incluso rechazo, ¿Pero es posible realizar un trabajo pedagógico sin pensarlo a priori?... de no hacerlo se corre el riesgo de quedar estancado en un mismo punto. La planificación flexible permite reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer la rigurosidad del conocimiento, pero a su vez reconocer que todo se toma un tiempo y es respetar esos tiempos, no se trata de reconocer el tiempo de los estudiantes, pero también el tiempo de las propuestas del docente. Pero en esa flexibilidad se debe tener en cuenta una base curricular en la formulación de propuestas para el nivel, para el semestre, para el año, consolidadas con las necesidades de los estudiantes, lo que no está directamente relacionada con contenidos específicos.

El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular: Louis Not (1992) en la enseñanza dialogante, afirma que el estudiante debe saber que va a aprender, por qué lo va a hacer, conocer las razones que justifican la elección de una meta a seguir.

Independientemente de cómo se llamen los proyectos; de aula, de centros de interés, pedagógicos, lo que interesa es conocer el modelo curricular que los sustenta. Uno de los logros del constructivismo es tejer redes de conocimiento, entrelazar saberes de manera significativa. Integrar saberes tiene sentido cuando se evita que se repitan contenidos o cuando se invisibiliza la barrera entre uno y otro conocimiento, favoreciendo el interés por el aprendizaje. No se trata de un desarrollo integral del estudiante, es un favorecimiento de correlacionar saberes que le permite al docente expandir sus ideas, organizarlas y a partir de objetivos claros de cada disciplina ofrecer de manera integrada un saber.

La integración por problemas se refiere a otro nivel de integración, pues el docente a partir de una pregunta de interés de los estudiantes, la resuelve haciendo uso de temas de diferentes

disciplinas que a su vez exigiría una gran flexibilización curricular. El trabajo por proyectos permite autonomía de parte de los estudiantes lo que les permite ser asertivos en su aprendizaje cotidiano, por tal razón los proyectos deben ser acordados, aprobados, evaluados por quienes los ejecutaron. Es fundamental que estos proyectos sean pensados, no sean impuestos, de esta manera resultaran significativos.

La primera fase es la planificación conjunta, permite hacer explícito los intereses de los estudiantes, maestros y también padres de familia, se requiere llegar a consensos y asumir responsabilidades.

Es posible que la pregunta generadora no esté en el currículo, eso implica elaborar nuevos conocimientos que se pueden alejar del mismo, pero que ofrecen otras formas de aprendizaje basadas en el interés y el gusto por nuevos conocimientos. Este trabajo puede proponer romper con la asimetría en la relación docente – estudiante, tampoco se trata de darles el liderazgo a los estudiantes por encima del docente, se trata de privilegiar la argumentación, de conversar, de debatir, el maestro es quien avala los acuerdos o los modifica con pretensiones pedagógicas, el docente es quien puede intencionar esos aprendizajes de manera que se cumplan objetivos del currículo.

En la fase de la ejecución es el docente el que vela por una adecuada integración de saberes que aparecen en el currículo con las necesidades propias del proyecto, es la oportunidad de incluir desde las diferentes áreas saberes específicos.

En la fase evaluativa se hace seguimiento secuencial de todo cuanto se ha trabajado se hacen revisiones constantes, se debe comparar lo que se planeó con lo que se ha ejecutado de esta manera es posible reconocer los avances. Es importante tener en cuenta que trabajar por proyectos no invalida el trabajo curricular por áreas, pues si solo se trabajan proyectos hay contenidos que no se trabajarían y eso afectaría el cumplimiento de logros para cada grado que ya han sido explícitos en el ordenamiento curricular. Es posible que el trabajo por proyectos caiga en un activismo exagerado que haga que se caiga o que se vuelva monótono y resulte poco atractivo.

Así como en los lineamientos curriculares de lengua Castellana se presentan orientaciones más amplias y generales es importante acercarse a la especificidad de los Derechos básicos del aprendizaje que, según el MEN (2016), se encargan de “explicitar los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular” y se constituyen en una estrategia para movilizar la flexibilidad curricular. (pag.6).

Desde los DBA de lenguaje se precisan aprendizajes, evidencias y ejemplos que orientan de manera clara cómo el docente puede facilitar el aprendizaje de las habilidades comunicativas de la lectura, la escritura y la oralidad que van en concordancia con los ya mencionados Lineamientos Curriculares y los Estándares Básico de Competencia (EBC).

En este sentido, los DBA del lenguaje proponen una serie de pasos a seguir con relación al reconocimiento e interpretación de los diversos tipos de textos, la expresión de ideas de manera oral y escrita, esto último atendiendo a los diversos propósitos comunicativos que cada texto supone y además insta a la comprensión de textos e imágenes que favorezcan los pensamientos analíticos, reflexivos y críticos que puedan resultar.

Los DBA, son útiles para los docentes, familias y otros actores del ámbito educativo porque facilitan la identificación de lo que los niños deben saber a una edad y momento de desarrollo determinado, además son de fácil aplicación en diferentes contextos.

4.4 Concepción del lenguaje

Lenguaje, significación, comunicación: En esta parte se presenta un marco de referencia en relación con las concepciones del lenguaje, la comunicación y significación en relación con la pedagogía del lenguaje, con esto se busca ir más allá de la propuesta de Renovación curricular planteada por el MEN con el fin de complementar.

El sentido de esta reorientación es de carácter teórico, se busca retomar conceptualizaciones más recientes en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje. Por lo tanto, la concepción que se plantea en estos lineamientos va en dirección a la construcción de significados a través de múltiples códigos y formas de simbolizar, esta significación es producto de complejos procesos históricos, sociales y culturales en los que están inmersos los sujetos en y desde el lenguaje.

De acuerdo con lo anterior se propone trascender a la competencia lingüística y comunicativa como horizonte de la labor pedagógica. Es importante recordar que la competencia

lingüística, según la teoría de la gramática generativa de Chomsky (1957-1965), se refiere a un hablante-oyente ideal perteneciente a una comunidad lingüística uniforme y a un conocimiento implícito de la estructura del lenguaje que permite la producción y la identificación de enunciados como gramaticalmente correctos o incorrectos.

El análisis pedagógico que se realizó de dichas ideas produjo una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical y poniendo como objeto de estudio a la lengua, incluyendo la morfología, la sintaxis y la fonética que eran aspectos a los que se les destinaba gran parte de las actividades de la escuela. Los currículos en el ámbito del lenguaje se planteaban desde un gramaticalismo y memorización de normas lingüísticas, con esto no se le quiere restar importancia a estos elementos en el contexto escolar, se cuestiona es si deben ser el enfoque principal.

Frente a la concepción de competencia lingüística, surge una idea de competencia comunicativa propuesta por Dell Hymes (1972). Esta se centra en el uso del lenguaje en contextos específicos de comunicación, con consideraciones sociales e históricas, así, Hymes introduce una noción más práctica del lenguaje en el que los factores socioculturales juegan un papel fundamental en los actos comunicativos ya que los niños adquieren habilidades para decidir cuándo y cómo hablar, con quién hacerlo, y en qué contexto. Además, esta competencia incluye actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el lenguaje y su uso, así como la relación entre el lenguaje y otros códigos de conducta comunicativa. Desde esta perspectiva, las unidades de análisis se desplazan de los enunciados lingüísticos a los actos de habla, que están inmersos en situaciones comunicativas reales, donde los aspectos sociales, éticos y culturales son esenciales. Estos planteamientos dieron origen al enfoque conocido como "semántico comunicativo," donde "semántico" se refiere a la atención a la construcción del significado, y "comunicativo" se refiere a considerar el acto de comunicación e interacción como la unidad principal de estudio.

La enseñanza del lenguaje se encaminó hacia una mirada de la pragmática de este y los discursos en experiencias reales de comunicación. El desarrollo de las habilidades comunicativas se convirtió en la base de los desarrollos curriculares, pero en nuestro contexto, el empleo de estas habilidades se ha dado de manera instrumental dejando de lado las dimensiones socioculturales,

éticas y políticas. No se intenta descartar el aspecto técnico o instrumental, sino encontrar su verdadero propósito en función de los procesos de significación; la labor sobre las cuatro habilidades debe enrutarse en pro de la construcción de sentido en los actos comunicativos.

Se considera que los principios fundamentales del enfoque semántico comunicativo siguen siendo pertinentes: la labor dirigida hacia la construcción del significado, la consideración de los actos de comunicación como unidad fundamental, la importancia dada a los usos sociales del lenguaje, la inclusión de diversos tipos de textos y discursos, y la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales involucrados en la comunicación, son conceptos innegables. No obstante, la sugerencia de enfocar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, añade una dimensión que consideramos que enriquece significativamente el trabajo pedagógico.

4.5 Hacia la significación

Es apropiado hablar de la significación como una dirección significativa, y como una ampliación de la noción del enfoque semántico-comunicativo, dado que, en los procesos de formación de los individuos, la construcción de significado es de suma importancia, no limitándose solamente a la comunicación. El lenguaje es el medio a través del cual se da forma al universo simbólico y cultural de cada individuo, aunque, por supuesto, esto ocurre en relación e interacción con otros individuos de la misma cultura. Sin embargo, el reconocimiento de este proceso, a través del cual el individuo llena de significados el mundo y, al mismo tiempo, configura su lugar en él, nos parece esencial. Esta concepción trasciende la noción de lenguaje como mero acto de comunicación, es decir, como la creación de mensajes a través de un código y su transmisión entre un emisor y un receptor a través de un canal. Siguiendo al profesor Baena (1989), hay que afirmar que, además de la comunicación, la función principal del lenguaje es la construcción de significado.

Se habla de la significación en un sentido amplio, considerándola como la dimensión que abarca los diversos caminos a través de los cuales los seres humanos atribuyen sentido a los signos. Esto incluye una variedad de procesos en los cuales construimos significados y sentidos. Esta dimensión está relacionada con la forma en que establecemos interacciones con otros seres

humanos y cómo nos conectamos con la cultura y sus conocimientos. O, en las palabras del profesor Baena (1989), se puede expresar que esta dimensión implica el proceso mediante el cual transformamos la experiencia humana en significación. Es evidente que abordar esta dimensión implica considerar la complejidad inherente a estos procesos, que generalmente están entrelazados y son difíciles de separar, pero resulta necesario analizarlos, como es el caso de estas reflexiones.

Desde una perspectiva semiótica, siguiendo a Umberto Eco (1992), esta orientación puede interpretarse como una semiótica general. Según él:

"la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en los que los usuarios aplican prácticas las reglas de estos sistemas para comunicar; de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos". (p.287).

Con base en la perspectiva pedagógica, se otorga un énfasis particular a la función de significación mediante diversos códigos, además de la función de comunicación. De esta manera, se concibe el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una visión sociocultural en lugar de simplemente lingüística.

Colocar el énfasis del trabajo pedagógico en la construcción de la significación en el ámbito del lenguaje se revela importante, dado que permite establecer los límites que existirían si nos centráramos únicamente en el componente lingüístico. Se podría afirmar que, desde esta perspectiva, el trabajo relacionado con la competencia lingüística se subordina a la significación, o, como lo sugiere el profesor Bustamante (1996), se orienta hacia la competencia significativa. Bajo esta mirada, se entiende el lenguaje no solo como un sistema de signos y reglas, sino como un patrimonio cultural. Al referirse al "patrimonio cultural", se alude a una lengua específica y a todo el cúmulo de conocimientos y convenciones culturales que las expresiones en esa lengua han engendrado. Esto también abarca la historia de las interpretaciones previas de numerosos textos, incluyendo el texto que el lector está examinando.

4.6 Formulación de la teoría de la psicogénesis en la escritura

La aplicación de la teoría piagetiana en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito le permitió a Ferreiro y Teberosky (1988) formular una teoría, conocida popularmente como “psicogénesis de la escritura”. En esta teoría las autoras plantean que los niños formulan una serie de hipótesis sobre la escritura que les permite acceder a su comprensión y aprendizaje. Las investigadoras plantearon para la investigación que los docentes ignoraran esta hipótesis de los niños, lo que ocasionaba como consecuencia de un divorcio entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan las hipótesis infantiles detectadas y descritas por Ferreiro y Teberosky (1988) antes de entrar al análisis que nos convoca en este trabajo. El primer nivel (o primera hipótesis) es el denominado Nivel del Referente o del Nombre. Éste comprende la exclusiva vinculación que el niño o niña otorga a la escritura con los nombres propios o de objetos. Por ello, en esa primera etapa el chico se debe apoyar en dibujos cercanos a la palabra que descifra. Las palabras en un papel carente de todo dibujo difícilmente serían descifradas, pues la importancia de éste en esos procesos iniciáticos es preponderante. Al respecto, Bellés (2000), en un esfuerzo por reinterpretar la propuesta de la psicogénesis, afirma sobre esa primera hipótesis.

De modo que para el niño y la niña la primera hipótesis sobre la escritura es la hipótesis del nombre: muy tempranamente en lo escrito dirá sólo su nombre propio o el de algunos de sus familiares y muy pronto la escritura servirá para escribir el nombre del objeto próximo o que contiene al texto. En consecuencia, cuando la escritura esté descontextualizada y no esté próxima a un dibujo es poco probable que el niño pueda darle alguna interpretación (Bellés, 2000, p. 78).

Por otra parte, en esta primera hipótesis el niño plantea las longitudes de las palabras siempre en relación con el tamaño real de los objetos a los que alude. Las autoras explican cómo niños “escriben menor cantidad de trazos (popularmente conocidos como ‘garabatos’) para el diminutivo que, para el nombre primitivo, a pesar de que en castellano la formación de diminutivos implica más letras” (Bellés; 2000, p.79). El niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 243). En esta primera hipótesis es importante apreciar cómo los niños establecen en sus concepciones sobre lo que es o no, en la escritura vínculos de dependencia en relación con el mundo exterior o circundante. Ya en las primeras representaciones de la escritura el pequeño o pequeña apela a la imagen aportada por el medio. El segundo momento de

representación de la escritura asumido por los infantes es denominado por Ferreiro y Teberosky como Criterio de Cantidad Mínima. Éste consiste en la expectativa que establece el niño sobre la cantidad mínima de caracteres que debe tener determinada palabra para ser asumida por ellos como escritura. Aunque el valor de caracteres mínimos oscila entre dos (2), tres (3) y cuatro (4), es el número intermedio el que cuenta con la preferencia de la mayoría de los niños y niñas de la población analizada.

Lo más interesante es constatar que el número clave alrededor del cual gira la decisión es el tres: para la mayoría de estos niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables ya se puede leer, pero con menos se convierte en ilegible (en términos de la consigna dada, ‘no sirve para leer’). Para otros son necesarios cuatro caracteres, y algunos se contentan con dos. Pero el hecho de que la mayoría de las opciones giren alrededor de tres caracteres es un hecho extremadamente importante ya que (...) esto determina que la categoría gramatical de los artículos (que en su representación escrita tienen dos letras para los determinantes singulares el, la y para el indefinido un) no sean ‘legibles’ (Ferreiro & Teberosky, 1988 p.50).

En la práctica docente es imperioso determinar cuál es el mínimo de caracteres planteado por cada niño para reconocer y aceptar determinada palabra como escritura. De lo contrario, según las autoras, habrá permanente resistencia al aprendizaje, pues de forma inconsciente el párvulo rechaza los vocablos como tales. Por otra parte, este nivel también comprende otro momento que puede darse simultáneamente con aquél. El mismo consiste en la necesidad que expresa el niño o niña de ver caracteres diferentes en una misma palabra para aceptarla como escritura. Es decir, “si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta (palabra) puede dar lugar a un acto de lectura” (Ibid., p.53) [aclaratoria nuestra: la expresión ‘palabra’ no forma parte del texto original]. Es imposible para el niño leer una seguidilla de A, por ejemplo, AAAAA. Para cualquier adulto esa hipótesis parece obvia y lógica, sin embargo, cuando se quiere iniciar a niños con palabras, por cierto, muy usadas en textos de primeros niveles, como “oso”, “asa”, “ala”, pueden encontrarse resistencias naturales en alumnos o alumnas que asuman la escritura desde esta hipótesis, debido a la repetición de las vocales correspondientes. El siguiente nivel en la evolución de la representación conceptual que los párvulos se formulan sobre la escritura es denominado por Ferreiro y Teberosky como Hipótesis Silábica. Según las autoras con “esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes” (Ibid., p. 255).

El cambio cualitativo consiste en que:

a) se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero, además

b) por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla (Ibid., p. 255-256).

En esta hipótesis el niño o niña asume la escritura de grafías desde su correspondencia sonora a una determinada sílaba. Hay casos de pequeños que escriben (palo) con la conjunción de AO, pues la primera letra representa para ellos la sílaba [pa] y la segunda letra representa la sílaba [lo]. Como dato interesante hay casos de chicos que utilizan una misma grafía para expresar varios sonidos silábicos, por ejemplo, A para [pa] en la palabra palo; pero se utiliza la misma A para el sonido [sa] en sapo. Entonces, las autoras presentan situaciones exactas para referirse a palabras diferentes, por ejemplo, el escrito AO puede ser utilizado por los alumnos tanto para referirse a la palabra “palo” como “sapo”. Esta hipótesis crea circunstancias que contradicen la hipótesis o nivel precedente. Al respecto las investigadoras argumentan lo siguiente:

Cuando el niño empieza a trabajar con la hipótesis silábica, dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres. Así es posible ver aparecer nuevamente caracteres idénticos (por supuesto cuando aún no hay valor sonoro estable para cada uno de ellos) cuando el niño, demasiado ocupado en un recorte silábico de la palabra no logra atender simultáneamente ambas exigencias. Pero, una vez ya bien instalada la hipótesis silábica la exigencia de variedad reaparece (Ibid., p. 257-258).

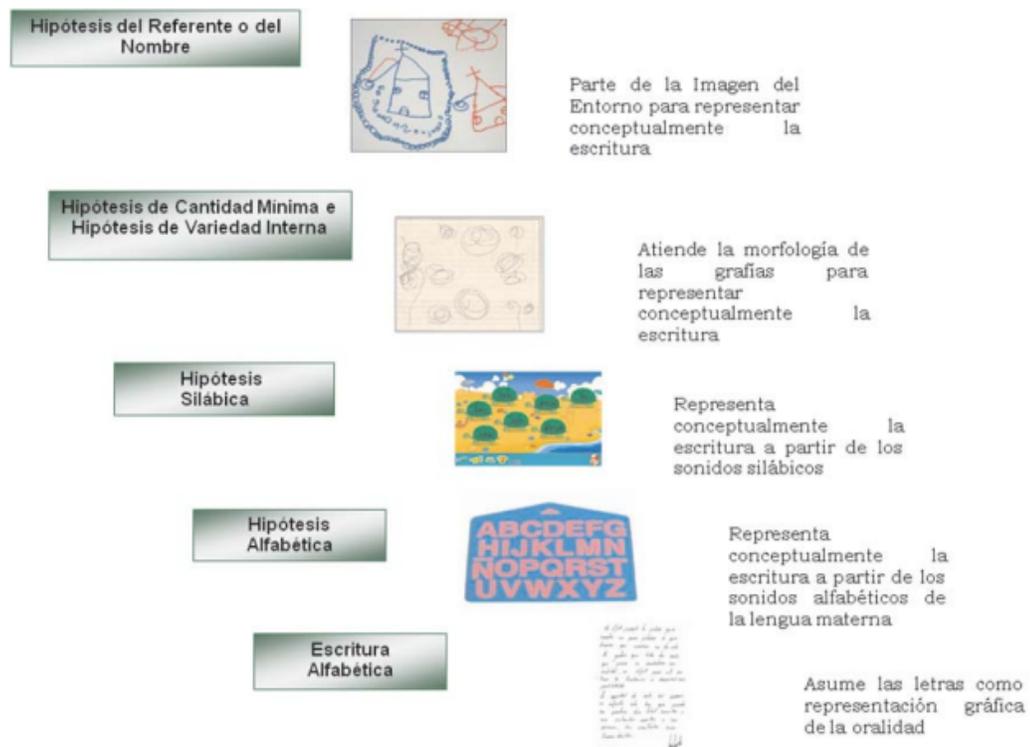
Para las autoras la cuarta hipótesis surge del conflicto antes señalado entre los niveles dos y tres. Es decir, la contradicción planteada entre la Hipótesis de Cantidad Mínima y la Hipótesis Silábica se resuelve con la toma de consciencia, por parte del niño, de niveles de representación sonora menores a la sílaba, el alfabeto, produciéndose con esto la Hipótesis Alfabética 2.

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías... (Ibid., p. 260).

Es precisamente este proceso evolutivo que desencadena el quinto y último nivel en la psicogénesis de la escritura, propuesto por las autoras. Éste, denominado Escritura Alfabética, comprende el momento cuando “el niño ha franqueado la ‘barrera del código’; ha comprendido

que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir” (Ibid., p. 266). El recorrido de la psicogénesis de la escritura propuesto por Ferreiro y Teberosky va de la vinculación por parte del niño o niña de la escritura con el referente (relación con el mundo exterior) hasta llegar a vincularla con la oralidad. Es decir, se parte del binomio escritura-imagen para luego aprehender el corpus escriturario a través de su comprensión como símbolo gráfico de la oralidad

Este recorrido psicogenético se explica en el siguiente cuadro:



Medina, 2007. Cuadro construido a partir de la interpretación de la exposición de Ferreiro y Teberosky (1988).

Dicho proceso evolutivo sugiere la necesidad de crear entornos que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. En este contexto, Chaverra Fernández (2016) aborda en su texto "Conversar con los niños. Estrategia de formación para potenciar la argumentación" la importancia de promover las habilidades comunicativas (lectura, escritura, escucha y habla) como herramientas del pensamiento en el ámbito educativo, estas habilidades

posibilitan la construcción de espacios reflexivos, académicos, expresivos y participativos en los que los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje.

En el texto se resalta la necesidad de impulsar un pensamiento humano para la dialéctica, que influya en la capacidad de abordar las exigencias del contexto de manera precisa y manifiesta la relevancia del componente dialógico puesto que este permite la interacción, el diálogo y la participación de los individuos.

La educación está expuesta a un sinnúmero de exigencias curriculares, que hacen que se desdibuje su función y sentido, pues la escuela no puede limitarse únicamente a la enseñanza de los contenidos disciplinares obligatorios sino también en el desarrollo de otras capacidades, habilidades, destrezas y talentos para que los estudiantes logren un positivo desempeño a nivel personal y social.

Se cuestiona además la concepción de lo que se debe enseñar o saber, entendido como lo básico, considerando las constantes evoluciones del medio, así mismo es indispensable que los programas tengan una constante renovación que facilite el ejercicio en los diversos ámbitos de la vida. También el texto nos propone puntos importantes a favor de la argumentación y su importancia en el ámbito escolar, especialmente en la educación primaria por lo que se sub

El texto ofrece apuntes conceptuales sobre la argumentación y destaca su importancia en el ámbito escolar. Se menciona la relevancia de la conversación como una herramienta clave para enseñar la argumentación y se hace hincapié en la importancia de generar situaciones dilemáticas que requieran que los niños expresen sus puntos de vista y razones.

Se resaltan ejemplos de situaciones dilemáticas en las que los estudiantes expresan sus opiniones y argumentos, mostrando la diversidad de perspectivas y razonamientos. Se destaca que más que buscar respuestas correctas, se busca estimular el proceso de argumentación y el pensamiento reflexivo. El texto concluye enfatizando la importancia de escuchar y entender a los niños en el proceso de enseñanza de la argumentación, y se subraya que las preguntas formuladas en las conversaciones son fundamentales para generar reflexión y diálogo en el aula.

5 Metodología

Pensar en la metodología es pensar en la forma que se le quiere dar a una investigación que busca mirar la escuela de manera distinta, con una iniciación de procesos de lectura y escritura autónomos; es pensar en otra forma de enseñar y de validar el saber del otro, para combatir eso que Freire denomina la educación bancaria: el saber, como un depósito en donde el educador deposita y el estudiante se encarga de archivar información sin tener la posibilidad de reflexionar o gestionar desde sus potencialidades, la posibilidad de hacer cambios según su criterio.

Esta investigación pretende dar autonomía al estudiante y por ello se implementaría un ejercicio práctico enmarcado en un modelo de investigación de índole cualitativo con un enfoque de etnografía educativa, entendiendo la etnografía desde la conceptualización de Aguirre Baztán (1955) así: "la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad" (p. 3).

De acuerdo con la recopilación de Álvarez (2008) en su trabajo "la etnografía como modelo de investigación educativa", Velasco y Díaz de Rada (2006) afirman que "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (p.10). Esta definición es especialmente rica pues hace hincapié en dos aspectos básicos e íntimamente relacionados en un estudio etnográfico en la escuela:

1. Práctica etnográfica, es decir, trabajo de campo, el cual debe seguir las características propias de la antropología, con una salvedad, que es el estudio en el contexto de una escuela: observación participante en los centros, contacto con los sujetos estudiados, etc. Serra (2004) matiza: "*la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía*" (p. 166).

2. Reflexión antropológica, es decir, trabajo reflexivo y personal, teniendo en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, con un carácter constructivo de la realidad investigada.

La investigación etnográfica en educación se ha posicionado en términos de reconocer e interpretar diferentes situaciones que se viven al interior de una institución educativa, se espera que con el trabajo de campo se logre recopilar información y posicionar argumentos que validen la creatividad a la hora de escribir. Graham (2012), menciona en su libro del análisis de datos

cualitativos que la investigación cualitativa se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba. Por el contrario, los conceptos (o las hipótesis si se utilizan) se desarrollan y refinan en el proceso de la investigación. (p.13)

Con el fin de sustentar más esta investigación se opta por emplear el diario de campo como técnica de recolección de información, pues es una herramienta que posibilita consignar experiencias de aula de manera detallada, en este caso de los talleres de escritura creativa que se ampliarán posteriormente.

La estructura del instrumento se enfocó en la descripción de la experiencia, en la sustentación teórica y la interpretación personal como ejercicio reflexivo de las maestras en formación e iba acompañado de información básica pero no menos importante para la identificación del contexto, las personas participantes y los recursos utilizados. En relación a lo anterior, Gonzales y Estrada (2009) mencionan que el diario de campo moviliza la reflexión por medio del cuestionamiento de la práctica lo que enriquece el conocimiento y contribuye a la transformación de esta (pág. 529). Así pues, el diario de campo favoreció la identificación de categorías de análisis e investigación pertinentes para el desarrollo de este trabajo.

Este instrumento actuó como puente entre las reflexiones suscitadas y los objetivos previamente planteados, facilitando el descubrimiento de hallazgos y a su vez de conclusiones claras.

De acuerdo con lo anterior, se realiza una contextualización del trabajo de campo de esta investigación; así pues, este inicia en el semestre 2023-2, bajo la orientación de la docente Dora Beatriz Céspedes Olarte quién se dispuso a acompañar los sentires e intereses de esta línea investigativa *Enseñanza y desafíos en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas con poblaciones diversas*. Luego de buscar posibilidades y reconocer las preocupaciones y cuestionamientos frente al eje temático, se decidió dar un enfoque en los aspectos que influyen en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, que son fundamentales en la vida cotidiana, especialmente en el cuestionamiento de los diversos métodos que se emplean para acercar a los niños y a las niñas del primer ciclo escolar (1º, 2º y 3º) a las producciones textuales permitiéndoles el uso de su creatividad, facilitando su participación activa en el desarrollo de estas habilidades comunicativas.

La primera etapa de la investigación se centra en reconocer el lugar del docente licenciado en Educación Especial, como docente de educación básica primaria y que puede iniciar procesos de lectura y escritura a estudiantes de los grados 1º, 2º y 3º encontrando un fascinante entramado de conceptos entre lo metodológico y didáctico; en esta iniciación que está forzosamente ligada a la cultura y al lenguaje en el que están inmersos los niños que llegan a la educación oficial de la ciudad de Medellín.

Por otro lado, resultó fundamental consolidar el qué, el por qué, el cómo de esta indagación, estableciendo la pregunta problémica, los objetivos que nos impulsarían a transitar este proceso e ir en busca de espacios y lugares en los que confiaran y creyeran en esta propuesta de investigación; también se realizó un rastreo de antecedentes, lo que permitió aclarar la perspectiva de trabajo y enriquecer esta iniciativa que apenas empezaba a tomar forma.

La segunda etapa, se dio, inicialmente, bajo el diseño de la propuesta de campo que serviría como ruta para proyectarnos durante los meses posteriores, de acuerdo con lo anterior y con el propósito de pensar en estrategias concretas para acompañar los procesos de lectura y escritura creativa, en el primer ciclo de básica primaria que comprende los grados 1º, 2º y 3º; se proponía una serie de talleres cortos que permitieran implementar diferentes recursos narrativos, literarios, argumentativos, poéticos, entre otros, que generarán motivación en los y las estudiantes por plasmar de manera escrita las ideas que les suscitaban las diversas propuestas y a su vez, leer y valorar las producciones propias y de sus pares.

La aplicación de esta propuesta se llevaría a cabo en dos centros de práctica: la Institución Educativa Francisco Antonio Zea, perteneciente al sector público y la Institución Educativa Cosmo Schools, perteneciente al sector privado; por diferentes motivos y decisiones administrativas no fue posible continuar la realización de los talleres en la primera institución a pesar de haber iniciado los talleres en cada grado; por tal razón, el trabajo se consolidó en la segunda.

Con el apoyo irrestricto de Cosmo Schools se facilitó el espacio para el desarrollo de los talleres intencionados; semana a semana durante 45 minutos se desarrollaba un taller con cada grado, en este proceso se realizó acompañamiento al grado 1º de la jornada de la mañana y a los grados segundo y tercero en la jornada de la tarde, con el fin de poder llevar a cabo la propuesta

metodológica. En total se realizaron 33 talleres, 9 en grado 1° y 12 en 2° y 3° grado. El trabajo de campo fue posible gracias a la existencia de un convenio interinstitucional entre la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia y El colegio, que aprobó y brindó el consentimiento para la realización de los talleres de escritura creativa y la recolección de información necesaria para el desarrollo de esta investigación.

Es preciso mencionar que Cosmo Schools es una institución educativa de la ciudad de Medellín de carácter privado que cuenta con nueve centros de experiencias en el Valle del Aburrá y San Nicolás (Centro, Robledo, Laureles, Bello, Barrio Colombia, Cristo Rey, Envigado, Rionegro y Llanogrande), una red de colegios con ambientes de aprendizaje pensados desde las diferentes reflexiones sobre la escuela. Se denominan *un movimiento que está transformando la educación en Colombia*, como respuesta las propuestas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, una propuesta que brinda herramientas necesarias para el desarrollo de capacidades humanas.

De acuerdo con lo anterior es importante resaltar que desde esta red de colegios se busca *despertar* el propósito y potencial de cada persona , formar seres conscientes y con mirada del mundo, situar la confianza en el acto educativo, fomentar el aprendizaje activo y experiencial y crear hábitats que promuevan bienestar y sostenibilidad; son estos los principios que enrután el actuar de la comunidad educativa y que van en la vía de aportar al desarrollo integral de quienes la conforman bajo las premisas del respeto de los ritmos de aprendizaje, la creación de hábitos y el desarrollo de la autonomía.

Desde Cosmo se valora y reconoce la diversidad de la comunidad educativa, en especial la de sus estudiantes, por lo tanto, se hace gran énfasis en la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que se enmarca en las diferentes posibilidades del aprendizaje humano y el apoyo conductual positivo desde donde se promueve el respeto al otro.

Las experiencias de aprendizaje se planifican mediante una secuencia didáctica que consta de cuatro etapas fundamentales:

- Cautivar: Se busca que los estudiantes conecten emocionalmente con las propuestas educativas, que haya una atención y participación activa.
- Activar: es el momento oportuno para que los y las estudiantes participen de experiencias que les permitirán el desarrollo de conocimientos, habilidades, pensamientos y competencias por medio de actividades prácticas pensadas para su nivel escolar.
- Compartir: En este punto se lleva a cabo la socialización de los aprendizajes mediante conversaciones, expresiones artísticas y otros formatos, con el fin de dar a conocer todo aquello que se ha investigado, construido y aprendido.
- Reflexionar: Es la etapa final de la experiencia, en esta se propician espacios para la autoevaluación, la coevaluación y la hetero evaluación promoviendo y consolidando el proceso de metacognición.

Estas etapas se desarrollan a su vez en los diferentes *momentos de aprendizaje*, en estos se agrupan de manera orgánica las diferentes asignaturas y se desarrollan bajo la orientación de un aprendizaje inspirador o de una pregunta esencial

Los momentos de aprendizaje son:

- Conexión: desde conexión, como su nombre lo indica, se quiere que los y las estudiantes se enlacen con la experiencia para inspirarse e interactuar de manera cercana con el aprendizaje y con su entorno, este espacio propicia la armonía consigo mismo con el otro y permite ampliar la atención al detalle en cada momento del acto educativo.
- Exploración: Es en este momento en el que se materializan las ideas, por medio de este se desarrollan iniciativas, acciones artísticas y proyectos en los que los y las chicas son las protagonistas, pues todo parte de sus intereses y de las preguntas que se plantean, lo anterior, con la orientación y acompañamiento de los y las mentoras.
- Vida en sociedad: Aquí se reúnen de manera interdisciplinaria asignaturas como lengua Castellana, ciencias sociales, geografía, constitución, ciencias económicas, filosofía, entre otras, que posibilitan el desarrollo de pensamiento, de lenguaje y de emociones.
- Científico: Incluye asignaturas del ámbito de las ciencias naturales y la matemática, es desde este lugar en el que se potencia la capacidad de asombro, el pensamiento crítico y habilidades científicas que permiten la comprensión del mundo.

- Corporal: este momento percibe el cuerpo como el medio para el aprendizaje, por lo tanto, favorece la exploración del mundo a partir de los diversos lenguajes corporales, se entiende entonces que actividades como el yoga, la danza, el teatro, la activación física, entre otros, proporcionan el desarrollo de habilidades motoras y capacidades básicas, lo anterior permeado por el juego como eje central del aprendizaje y el disfrute.
- Artístico: es un espacio oportuno para la exploración de las posibilidades artísticas, en este se busca el desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento crítico y reflexivo frente a las manifestaciones del arte y la vida.
- Worldview: En este se potencia el aprendizaje de una lengua extranjera para que los y las estudiantes comprendan de una mejor manera la realidad y haya una interconexión con el mundo y su cultura.

El colegio se organiza en cinco escuelas: Imagina, Explora, Crea, Construye e Inspira; cada una de ellas comprende tres grados que permiten un paso de nivel a otro de manera más armoniosa, pues estas escuelas se consolidan de manera que haya un mayor alcance de la autonomía. Esta investigación, se aproximó a los grados del primer ciclo escolar y por tanto a las escuelas Explora (T, 1º y 2º) y Crea (3º, 4º y 5); es importante mencionar que cada grado está a cargo de un Mentor (a) base quien se encarga de llevar a cabo los momentos de aprendizaje, de promover la autonomía, la capacidad de asombro y la curiosidad en sus estudiantes, también aparece la figura del Mediador, este último acompaña de manera fija a la primera escuela y de manera compartida a la segunda respectivamente, sus funciones se basan en el acampamiento en asuntos del cuidado, la alimentación y en el apoyo activo a los y las chicas con neurodiversidad dentro del aula.

En este contexto, la propuesta de los talleres de escritura creativa permitió aportar a una mejor aproximación a la escritura por parte de los y las estudiantes, pero también propició el acercamiento de estas estrategias a Mentores y Mediadores para que las pudieran implementar en su quehacer docente, dentro de los diferentes momentos de aprendizaje.

Los talleres que se llevaron a cabo posibilitaron el reconocimiento de un estado previo y posterior con relación a la escritura, evidenciando un crecimiento de las habilidades de los y las estudiantes.

Para el diseño de los talleres se utilizaron varias estrategias, el texto de la gramática de la fantasía de la fantasía de Gianni Rodari fue un excelente provocador para acceder a diversas metodologías que inviten a la escritura. Luego se sumaron otras opciones de escritura creativa en la que la imaginación de las investigadoras y el uso de textos de la biblioteca del colegio abrieron posibilidades bastante interesantes para motivar a los niños a escribir de manera autónoma.

En el **grado primero**, la mayoría de los estudiantes iniciaron en el nivel silábico consonántico - vocálico, demostrando el desarrollo de la conciencia fonológica; a medida que se desarrollaban los talleres y con el trabajo diario en el aula lograron hacer una efectiva transición hacia el nivel silábico alfabético y posteriormente al alfabético, lo que se demostró en sus siguientes producciones escriturales sobrepasando la extensión de una frase, poniendo en marcha sus ideas. Este cambio les permitió expresarse mejor y les impulsó a escribir aún más hasta lograr la escritura de cuentos llenos de sentido, repletos de ideas propias y lo mejor, bajo sus intereses.

En **segundo grado**, los y las estudiantes se encontraban realizando la transición del nivel silábico-alfabético al nivel alfabético. Durante la implementación de los talleres se evidenció la consolidación de último nivel ya mencionado y además empezaron a identificar con rapidez algunas dudas ortográficas con el fin de presentar producciones textuales sin errores ortográficos, también mostraron interés por organizar con claridad sus ideas haciendo párrafos estructurados, lo que les permitió adquirir coherencia en sus escritos.

Por último, en **grado tercero**, se identificó que los y las estudiantes ya eran capaces de escribir párrafos de mayor extensión con algunos retos en la coherencia y la cohesión; con el paso del tiempo pudieron en su mayoría concretar una estructura de párrafo con mayor claridad, se notó una ampliación en su vocabulario y se evidenció una gran habilidad para dejar fluir las ideas. Finalmente expresaron un gran interés por la escritura creativa y por dar a conocer sus ideas bajo diferentes formatos literarios.

La apertura de los grupos respecto a los talleres fue de mucho agrado, en cada taller los y las estudiantes como protagonistas de este proceso mostraron su interés por participar de las diversas actividades, hacían preguntas frente a lo que se haría, tenían iniciativas en relación con

los talleres desarrollados y a desarrollar, desempeñando un papel activo y de constancia en el proceso.

Esta propuesta de trabajo de campo, amplió el panorama sobre la perspectiva de las capacidades de producción de textos de niños y niñas en el primer ciclo escolar, pues en cada una de las sesiones, las producciones lo confirmaban; los niños daban cuenta de sus habilidades en lo que plasmaron en cada hoja de papel, en las ideas que allí escribían y en el entusiasmo de mostrarlo a otros, pues les parecía muy novedoso poder escribir usando su imaginación, dejando volar su creatividad, siendo partícipes de sus aprendizajes y dando cuenta de los mismos.

Para la consolidación de esta propuesta se tuvieron en cuenta las características, los intereses y motivaciones de la población del primer ciclo escolar, por lo anterior, la planificación de los talleres y el material era adaptado según las necesidades de los grupos ya mencionados de manera que tanto las temáticas como el material a implementar fuera llamativo, claro y en el que cada niño dejara algo de sí.

También se realizó una indagación acerca de la diversidad de los grupos con lo que se compartía semanalmente, lo que permitió la identificación de algunas situaciones que podrían presentarse en el aula de tipo comportamental y emocional, por ello, desde la coordinación de Cosmo Schools realizaron una solicitud que consistía en apoyar el proceso de una manera más rigurosa al grado segundo ya que habitan en este espacio algunos chicos con “neurodiversidad”, entre ellos un chico que se encuentra dentro de Trastorno del Espectro Autista y tres chicos dentro del Trastorno de hiperactividad (impulsividad); en el primer acercamiento se identificaron, por medio de ilustraciones y algunos comentarios que hicieron lo que les gustaba, sus actividades preferidas y un poco de su acercamiento a la letras, lo que facilitó la planificación de las actividades posteriores teniendo presentes estos aspectos para facilitar el acceso a la información y su participación en los diferentes talleres propuestos.

Además, la permanencia y la visualización de las producciones escriturales de los niños y niñas de 1º, 2º y 3º nos permitía hacernos un panorama respecto a su proceso y progreso en la lectura y la escritura, pues esto permitió retomar las etapas de la psicogénesis de la escritura y

ubicarles en las etapas que se encontraban para acordar las estrategias que propiciaron el avance hacia la siguiente etapa y hacerlo de una manera amigable, entendiendo y respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas del primer ciclo escolar.

6 Análisis

En el marco del desarrollo de habilidades de escritura creativa en estudiantes del primer ciclo de educación primaria, se planearon un total de 12 talleres para cada grado. Sin embargo, debido a diversas actividades institucionales, el grado primero logró completar solo 10 talleres y el grado tercero 11, mientras que segundo fue el único que pudo llevar a cabo la secuencia completa. Este enfoque escalonado en la implementación de talleres permitió abordar las necesidades específicas de cada grupo, garantizando una experiencia educativa adaptada a sus características, competencias y habilidades.

Dentro de la estructura de los talleres, se repitieron algunas actividades con el fin de ofrecer un hilo conductor que facilitara un aprendizaje progresivo. Un ejemplo de esto es la actividad de la tarjeta de presentación, que se realizó en todos los grados con distintas estructuras. En primero y segundo, los estudiantes recibieron un formato guiado que les permitía responder a varios ítems sobre sus gustos, preferencias y capacidades imaginativas. En contraste, en tercer grado se les brindó una mayor libertad al pedirles que crearan una tarjeta de presentación donde expresaran de forma autónoma sus intereses y datos personales. Esta variación promovió la creatividad y fomentó un sentido de propiedad en su escritura.

Asimismo, el taller de la fábrica de pociones y personajes fue otro recurso repetido en los grados segundo y tercero, donde los estudiantes exploraron su imaginación a través de la creación de personajes y relatos fantásticos. Las actividades, seleccionadas cuidadosamente, permitieron a

los alumnos interactuar con diferentes formas de expresión, utilizando cuentos, diálogos y cartas como portadores de texto. Esto facilitó el despliegue de su creatividad y les permitió experimentar con la escritura en un ambiente lúdico y motivador. A lo largo de las sesiones, los estudiantes mostraron un alto nivel de participación y entusiasmo, elementos esenciales para el desarrollo del objetivo de la presente investigación.

A continuación, se presenta un análisis detallado de algunas de las producciones y evidencias obtenidas en cada taller, comenzando con el objetivo de cada actividad, con el fin de evaluar los resultados alcanzados en relación con los objetivos planteados y determinar si efectivamente se logró cumplir con las expectativas de aprendizaje establecidas. Cada producción será considerada a partir de su pertinencia, creatividad y capacidad para articular las habilidades de escritura en el contexto de la actividad propuesta, proporcionando así una visión integral del impacto de los talleres en el desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes.

6.1 Grado 1°

El presente análisis se enmarca en un grupo de estudiantes de primer grado de la escuela explora, compuesto por una mentora, una mediadora y alrededor de 28 estudiantes con edades entre los 6 y 7 años.

6.1.1 Taller #1: “Tarjetas de presentación”

Objetivo: presentar la propuesta de los talleres de escritura creativa a los niños, estableciendo una primera conexión con las y los niños, conociendo sus intereses y habilidades en cuanto a la lectura y la escritura, así como identificar cuáles son las metodologías y estrategias más adecuadas y amigables según las características del grupo.

Me llamo: Fabiana

juguete favorito:

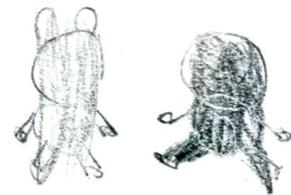


Color favorito
mañado

Pasatiempo
Muñecitos

Dato curioso:

La tortuga se paga



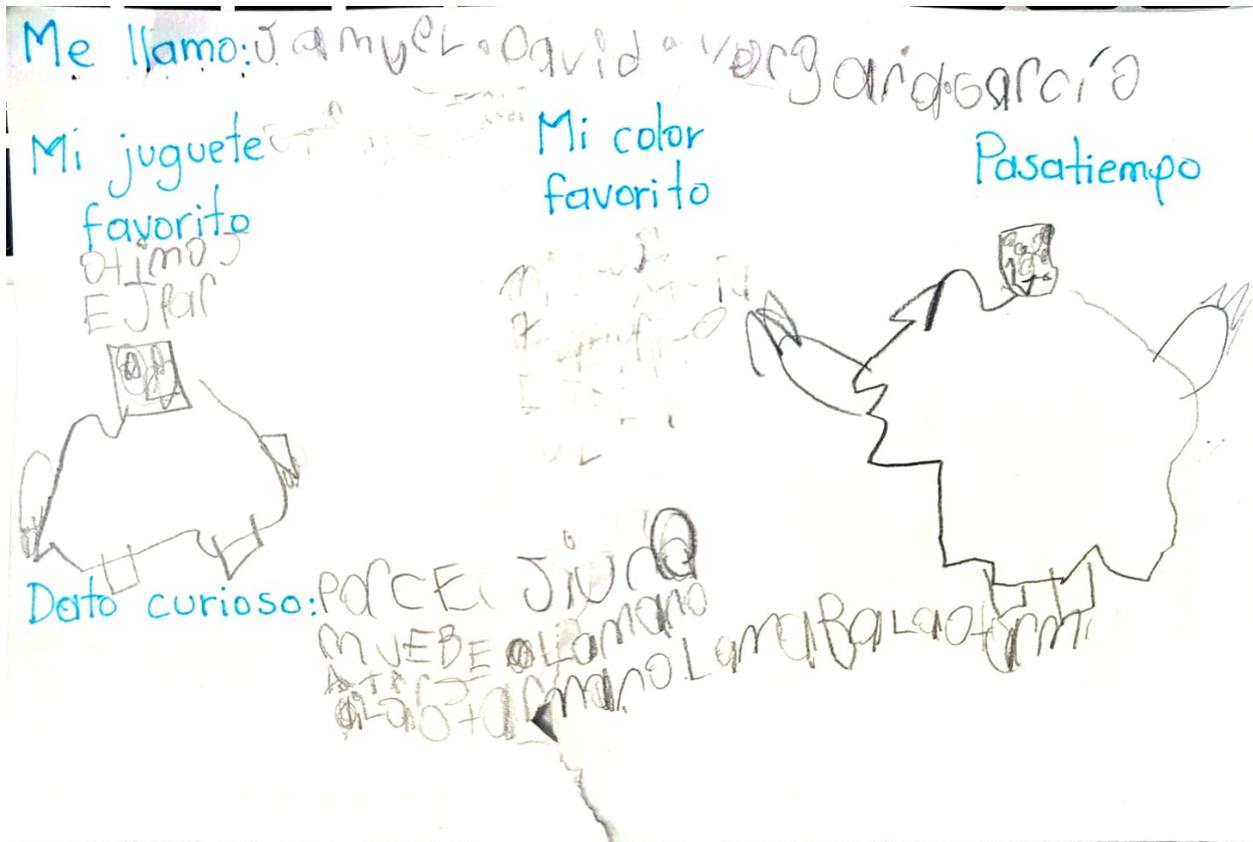
Se toma como referencia la producción de una de las estudiantes, que desarrolla el taller de manera independiente y motivada, lo que es un indicio positivo de su disposición hacia la escritura y el aprendizaje.

En este se observan dificultades en la ortografía, específicamente en las palabras que tienden a estar fragmentadas y algunas que no siguen las convenciones ortográficas adecuadas. Además, su expresión de ideas tiende a ser simplificada a través de una sola palabra, lo que refleja un desarrollo aún incipiente en la construcción de frases completas y cohesivas.

Un rasgo característico de su trabajo es la creatividad, ya que cada palabra que escribe la complementa con un dibujo, aportando mayor significado y personalización a través del uso de sus colores favoritos. Esto sugiere que, para la estudiante, el proceso de escritura va más allá del simple acto de poner letras en el papel; ella busca representar visualmente lo que escribe, integrando elementos gráficos que refuerzan su intención comunicativa.

No obstante, cuando se le pidió que escribiera un dato curioso, la información estaba escrita de manera continua, sin respetar el uso adecuado de los espacios entre palabras, lo que dificulta la comprensión del mensaje. Esta falta de espacialidad podría indicar una necesidad de seguir

trabajando en aspectos técnicos de la escritura, como la segmentación de las palabras y la organización visual del texto.



La segunda producción para analizar es de uno de los estudiantes que mostró mayores dificultades en el primer taller, se observa que el proceso de adquisición de la escritura aún no está consolidado. El estudiante escribe letras de manera aislada que no conforman palabras coherentes, lo que obstaculiza la comprensión de su producción escrita. Además, en el manejo de la espacialidad se observa una disposición desorganizada de las letras que sugiere la necesidad de un mayor desarrollo en la percepción visual y la estructuración del texto.

En el aspecto creativo, el estudiante hizo un esfuerzo notable por utilizar dibujos para complementar su mensaje, pero estos resultaron ser altamente abstractos, lo que dificulta su interpretación. A pesar de que los gráficos no logran transmitir con claridad el mensaje deseado, se destaca el esfuerzo del estudiante por utilizar recursos visuales como medio de expresión.

Es importante resaltar que, a pesar de las dificultades presentadas en el manejo de las letras y la espacialidad, el estudiante mostró una notable motivación y participó activamente en las actividades propuestas, lo cual confirma que las estrategias de escritura creativa son un medio

efectivo para fomentar la participación de los estudiantes, independientemente de su nivel de desarrollo en el proceso escritural. La disposición del estudiante a involucrarse en el taller indica que, con el apoyo adecuado, puede progresar en su aprendizaje y continuar explorando la escritura como medio de expresión.

6.1.2 Taller #2: "Rompecabezas de animales"

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectura, escritura y trabajo colaborativo en los estudiantes a través de la identificación de letras del abecedario, la construcción de palabras y la expresión oral.



Para el segundo taller se toma la producción de uno de los estudiantes, en la que se observa, un avance en construir una respuesta a la pregunta planteada ("¿Dónde se encuentran estos animales?"), la frase escrita presenta varios elementos que evidencian su etapa de desarrollo en la escritura. La respuesta fue: "la tortuga tela encuentras y tela comes", lo que revela que el estudiante aún no ha consolidado completamente el concepto de segmentación de palabras y la ortografía adecuada.

En esta producción, se puede notar una mezcla entre escritura alfabética y silábica, donde el estudiante ha intentado representar las palabras utilizando algunas sílabas correctas, pero ha fusionado las palabras de manera inadecuada, dificultando la comprensión del mensaje. Este tipo de errores es coherente con lo descrito por Ferreiro y Teberosky (1985), quienes señalan que, en esta etapa, los niños suelen tener dificultades para identificar correctamente los límites entre las palabras y las sílabas.

El uso del dibujo para complementar la escritura sigue siendo una estrategia frecuente en este estudiante, lo que refuerza la idea que, aunque aún no domina por completo la escritura como medio de comunicación, utiliza elementos visuales para transmitir su mensaje. En este caso, el dibujo de la tortuga no solo sirve como apoyo gráfico, sino que también denota una intención creativa por representar lo que ha escrito.



En la segunda producción, se observa una respuesta compleja: "Burr o koretarpr kesealapisina". Esta construcción refleja la fase inicial de desarrollo de la escritura, donde el estudiante intenta combinar letras para formar palabras, pero con dificultades en cuanto a la ortografía y la coherencia. En este caso, el uso de letras y combinaciones al azar sugiere que aún no se ha consolidado la conciencia fonológica necesaria para identificar los sonidos correctos y su representación gráfica.

Este tipo de escritura se puede asociar con la etapa pre-silábica o una transición hacia la etapa silábica, según los postulados de Ferreiro y Teberosky (1985), donde el estudiante experimenta con letras, pero no logra aún una correspondencia precisa entre grafemas y fonemas. La falta de segmentación y las largas secuencias de letras confirman que el manejo de la espacialidad también es un desafío, lo que dificulta la comprensión de lo que intenta expresar.

A pesar de estos errores en la construcción textual, el estudiante realizó un dibujo para complementar su respuesta. Esto indica que el estudiante entiende la actividad como una tarea que involucra tanto lo escrito como lo visual, apoyándose en el dibujo como una forma de expresar lo que no puede aún comunicar adecuadamente con palabras. Esta combinación de escritura y dibujo es una estrategia común en estudiantes que aún no han consolidado la escritura alfabética, y refuerza su interés por participar en la actividad.

Si bien la escritura carece de coherencia y estructura, el hecho que el estudiante participara activamente y utilizara tanto la escritura como el dibujo demuestra que este tipo de talleres creativos fomenta la motivación, independientemente del nivel de desarrollo escritural. La producción escrita no es completamente comprensible, pero la actividad permitió al estudiante experimentar y reflexionar sobre su propio proceso de escritura.

6.1.3 Taller #3: "Emojicine"

Objetivo: Estimular la creatividad mediante la actividad "Emojicine", utilizando la música, la visualización de vídeos y la interpretación de emojis para explorar y compartir sus conocimientos sobre películas de Disney, así como desarrollar habilidades de expresión escrita y artística al seleccionar una película, describir su escena favorita y realizar un dibujo representativo.



En esta producción, se observa que la respuesta a la tarea que consistió en escribir el nombre de la película seleccionada, en este caso, "Blancanieves", como "BLANCANEIBES", refleja un avance hacia la fase alfabética, aunque aún persisten dificultades en la ortografía, particularmente en el uso correcto de las letras y la distinción entre vocales y consonantes. El estudiante parece tener un buen manejo de las letras iniciales y finales, pero hay errores en la representación de algunos fonemas intermedios, lo que sugiere que aún está en proceso de consolidar las correspondencias grafema-fonema.

El uso de mayúsculas y minúsculas mezcladas es común en esta etapa del desarrollo escritural, y puede indicar que el estudiante está experimentando con las diferentes formas de las letras sin aún tener un dominio total de cuándo usarlas apropiadamente. Este fenómeno es frecuente en niños que están transitando hacia una etapa más avanzada de escritura, donde comienzan a aplicar reglas ortográficas, pero aún de manera inconsciente.

El dibujo complementario de la princesa muestra el uso de la representación gráfica como apoyo a la escritura, lo que indica que el estudiante emplea el dibujo no solo como un recurso decorativo, sino como un medio para reforzar el mensaje que intenta transmitir. Esto es coherente con lo observado en otras producciones, donde los estudiantes recurren al dibujo para expresar ideas que aún no pueden comunicar adecuadamente mediante la expresión escrita.

En términos generales, la participación del estudiante fue positiva, mostrando motivación e interés en la actividad. A pesar de los errores ortográficos y la mezcla de mayúsculas y minúsculas, la producción refleja un avance en su proceso de escritura y una comprensión inicial del objetivo de la tarea. El entusiasmo con el que realizó tanto la parte escrita como el dibujo es un indicativo de que este tipo de actividades creativas y lúdicas son eficaces para involucrar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de escritura.



La segunda producción, revela un intento de escribir "Los gatos jazz", una referencia a la película "Los Aristogatos". La secuencia de letras muestra una aproximación a la estructura de la palabra, pero carece de precisión en la ortografía y segmentación. El estudiante parece estar en una fase pre-silábica o silábica, donde todavía no ha logrado una correspondencia clara entre los sonidos del lenguaje y su representación gráfica. La omisión de vocales y la falta de separación entre palabras indican que aún necesita trabajar en la conciencia fonológica y en la estructuración de las palabras.

El uso de dibujos, aunque abstractos, sugiere que el estudiante comprende el concepto general de la actividad y utiliza representaciones gráficas para complementar lo que no puede expresar adecuadamente por escrito. El dibujo de los gatos y el instrumento, aunque no completamente detallados, fue lo suficientemente claro para que, con la confrontación grupal, se

entendiera que la película seleccionada era "Los gatos jazz". Este uso del dibujo como apoyo refuerza la idea que el estudiante recurre a lo visual cuando la escritura aún no está completamente desarrollada como medio de expresión.

En términos de participación, el estudiante mostró compromiso con la actividad y entusiasmo por completar la tarea, lo que es un aspecto positivo en el desarrollo de sus habilidades creativas y escritas. La intervención colectiva en la confrontación de las respuestas permitió una comprensión más profunda de lo que el estudiante quería comunicar, lo que resalta la importancia del trabajo colaborativo en la educación inicial, donde los errores y aciertos son parte integral del proceso de aprendizaje.

6.1.4 Taller #4: “La mejor mamá del mundo”

Objetivo: Fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, a través de la activación de conocimientos previos, la lectura comprensiva de un cuento, y la expresión de sus opiniones y reflexiones mediante la escritura y el dibujo.



En esta producción, basada en la lectura del cuento "La mejor mamá del mundo", se observa una respuesta con características propias de la etapa silábica-alfabética. La frase "mimamaeslamejoropoquemecosinoespagetis" muestra una escritura continua, sin segmentación entre palabras, lo que evidencia dificultades en la estructuración textual y en la conciencia fonológica. La estudiante aún no ha consolidado el uso del espacio para separar palabras, un rasgo típico en esta etapa de desarrollo de la escritura.

A pesar de estos desafíos, la respuesta muestra un intento coherente de expresar una idea clara: la valoración personal de su mamá basada en una experiencia cotidiana. Esto demuestra una conexión emocional con la actividad, ya que la estudiante elige una razón significativa para "porque me cocina espaguetis" al justificar su respuesta. Este tipo de elecciones revelan cómo los niños pueden integrar aspectos de su vida cotidiana en las actividades de escritura creativa, enriqueciendo su producción con detalles personales.

El uso del dibujo para complementar su respuesta también refuerza la conexión emocional y creativa con la tarea. La representación gráfica de su mamá, aunque simple, añade un valor significativo a la producción escrita, pues demuestra el esfuerzo de la estudiante por comunicar visualmente lo que quizás no pudo expresar del todo con palabras.

En términos generales, esta producción refleja que la estudiante aún se encuentra en un proceso de desarrollo de habilidades escritoras, con dificultades en la segmentación y la ortografía. Sin embargo, su participación y el uso de una experiencia personal en su respuesta son indicadores positivos de su motivación y disposición para aprender.



En la segunda producción analizada el estudiante escribe la frase "mimE jorAmAmE" lo que evidencia el uso de letras para representar partes de palabras reconocibles, pero aún existen dificultades en la segmentación adecuada, así como en la ortografía. La escritura del estudiante combina mayúsculas y minúsculas, lo cual es un indicio de que aún no ha interiorizado completamente las convenciones ortográficas. Sin embargo, al comparar la producción escrita con la confrontación grupal, se pudo aclarar que el estudiante intentaba expresar "mi mamá es la mejor del mundo", lo que indica que existe una intención clara de comunicar una idea.

En cuanto a la representación gráfica, el estudiante complementa su respuesta con un dibujo de su mamá y de sí mismo. Aunque el dibujo puede parecer abstracto debido a la falta de proporciones y la presencia de formas geométricas como círculos de diversos tamaños, es importante destacar que este tipo de expresiones gráficas es común en los niños de esta edad y en su etapa de desarrollo gráfico. El uso de formas básicas y la falta de precisión no impiden la comunicación de la idea principal, que es la representación de su relación con su madre, lo que refuerza el vínculo emocional que el estudiante tiene con el tema.

Este tipo de producciones sugieren que el estudiante comprende el objetivo de la tarea, y aunque su escritura no está completamente consolidada, es capaz de utilizar estrategias gráficas y textuales para expresarse. La participación del estudiante en la confrontación grupal es un factor

positivo, ya que permite la corrección y reflexión sobre su propio proceso de escritura, promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas. La combinación de escritura y dibujo es un recurso valioso en estas etapas tempranas, al facilitar la transición hacia una escritura más estructurada y permite que los niños encuentren múltiples formas de comunicar sus ideas, aun cuando su desarrollo ortográfico y sintáctico esté en proceso de consolidación.

6.1.5 Taller #5: “Rimas con imágenes”

Objetivo: Introducir a los estudiantes del primer grado en el mundo de las rimas, explorando las características de esta forma poética y fomentando su creatividad y habilidades de escritura a través de la creación de rimas basadas en imágenes seleccionadas, con el propósito de estimular su imaginación y expresión poética.

Nombre: Fabiana

Construye una rima usando las siguientes palabras:



Ratón Glotón Montón

El Ratón es muy v
monedor v

El análisis de la producción de esta estudiante en la actividad de creación de rimas basada en imágenes muestra una mejora significativa en su organización y comprensión de la tarea en comparación con producciones anteriores. La respuesta de la estudiante, "El RatanesMuy monedor", muestra una intención clara de crear una rima, aunque presenta algunas dificultades ortográficas y de segmentación. El uso de "Ratan" en lugar de "Ratón" y la expresión "monedor" en lugar de "montón" sugieren que la estudiante está en una fase de transición entre la escritura silábica-alfabética y la escritura alfabética consolidada, en la que ya es capaz de representar sonidos, pero aún presenta errores en la correspondencia grafema-fonema y en la construcción morfológica de las palabras.

A nivel visual, la estudiante coloreó las imágenes y las integró a su rima de manera adecuada, lo que indica que logró comprender la relación entre las imágenes y las palabras proporcionadas. Además, la escritura en renglones de forma ordenada demuestra un progreso en el manejo de la espacialidad, debido a que en producciones anteriores se había observado una mayor fragmentación y desorganización en el uso del espacio para escribir.

El hecho que esta actividad tuviera un formato más estructurado, con imágenes acompañadas de palabras, fue un factor clave para facilitar la producción escrita de la estudiante. La estructura guiada del formato permitió que la estudiante se enfocara en la tarea específica de crear una rima, sin verse abrumada por la libertad creativa excesiva, lo cual había generado desafíos en actividades anteriores.

En cuanto al contenido de la rima, aunque no es completamente coherente o tradicional en términos poéticos, es evidente que la estudiante intentó seguir la consigna de crear una rima utilizando las imágenes como inspiración. Esta respuesta revela su creciente habilidad para asociar sonidos y palabras, una competencia fundamental en el desarrollo de la conciencia fonológica, que es clave en las primeras etapas de la escritura creativa.

Nombre : *Sanuelo. Oribe. Vergara. S. O. F. C. O.*

Construye una rima usando las siguientes palabras:



Ratón



Glotón



Montón

EL Ratón se Bacia EDELaatan Gioton se come EL torton monton Decomelon

Gloton se come EL torton

monton Decomelon

En la segunda producción elegida, se evidencia una evolución significativa en el proceso de escritura, tanto en la organización espacial como en su esfuerzo por integrar las palabras proporcionadas en una composición poética. La respuesta del estudiante, "ELRatnsimon seBaciEDELaatanGioton secome EL torton montonDecomelon", demuestra una clara intención de crear una rima compleja, aunque presenta varias dificultades ortográficas y de segmentación de palabras, lo que sugiere que el estudiante aún se encuentra en una fase de transición entre la escritura silábica-alfabética y la escritura alfabética consolidada.

En términos de contenido, el estudiante ha intentado enlazar las tres imágenes propuestas (ratón, glotón y montón) en una secuencia narrativa, lo cual indica un nivel elevado de creatividad y una capacidad para desarrollar conexiones entre las ideas. La rima resultante, aunque no completamente coherente en su estructura ni en la correspondencia grafema-fonema, refleja un esfuerzo considerable por respetar el ritmo y la repetición de sonidos finales, características fundamentales de las rimas. La mezcla de palabras como "ratnsimon" en lugar de "ratón Simón" y "torton montonDecomelon" en lugar de una construcción más ortodoxa, sugiere que el estudiante está explorando la expresión poética, aunque de manera imprecisa.

En el aspecto espacial, el estudiante ha demostrado una mejora significativa en comparación con producciones anteriores, al escribir en los renglones de manera ordenada. Esto señala una mayor conciencia de la distribución del texto en el espacio, un aspecto importante en el desarrollo de la escritura. A pesar que no coloreó las imágenes, la organización textual denota que el formato estructurado con guías paso a paso ayudó al estudiante a centrarse en la tarea de escritura, sin distraerse por el aspecto visual de la actividad.

El uso de un formato más estructurado parece haber sido un factor clave para que el estudiante lograra avanzar en su producción escrita. A diferencia de las actividades más libres, este formato le proporcionó un marco claro que le permitió organizar mejor sus ideas y centrarse en la creación de la rima. Aun así, es importante resaltar que el estudiante sigue enfrentando retos en la segmentación de palabras, lo que se observa en la fusión de elementos como "ELRatnsimon" o "Decomelon". Este tipo de errores es común en estudiantes que se encuentran en las primeras fases de la adquisición de la escritura, y refleja su esfuerzo por representar fonéticamente las palabras, aunque no siempre de manera correcta.

La producción de este estudiante destaca por su intento de crear una narrativa poética basada en las imágenes propuestas, y a pesar de los errores formales, se observa un claro compromiso con la tarea. El estudiante no solo se esforzó por cumplir con la consigna, sino que también mostró una tendencia a experimentar con el lenguaje y la estructura rítmica, lo que es un indicativo positivo de su desarrollo en la escritura creativa.

6.1.6 Taller #6: “Inventa una rima”

Objetivo: Retomar el aprendizaje del concepto de rima con el fin de fomentar la creatividad a través de la escritura.



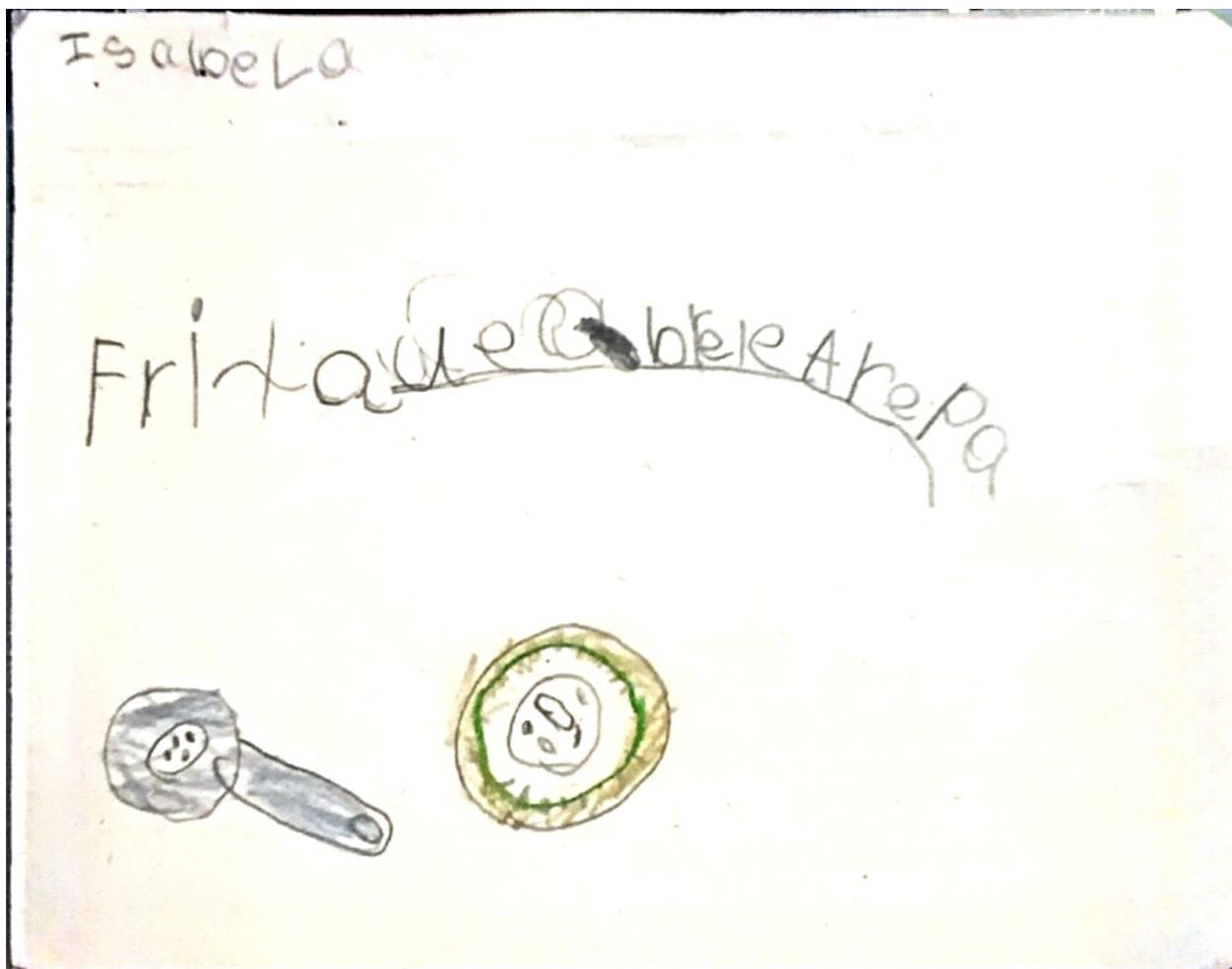
En esta producción la estudiante escribió "SoFia conFia" durante la actividad de rimas, se evidencia un avance significativo en varios aspectos del desarrollo de la escritura creativa. A nivel lingüístico, la estudiante logra estructurar una rima sencilla pero coherente, empleando una relación fonética clara entre las palabras "Sofía" y "confía". Esta capacidad para identificar y utilizar sonidos similares demuestra una comprensión básica de la estructura rítmica y poética que caracteriza las rimas, uno de los objetivos fundamentales de la actividad.

La elección de las palabras en la rima sugiere un esfuerzo por crear un sentido de coherencia semántica, ya que el uso del nombre propio, "Sofía", seguido del verbo "confía", establece una relación significativa que es fácil de entender. Si bien es una rima corta y con un vocabulario limitado, resulta adecuada para el nivel de desarrollo en primer grado, donde la familiarización con las estructuras del lenguaje es una prioridad. Esto demuestra que la estudiante está comenzando a explorar las conexiones entre el sonido y el sentido de las palabras.

Además del componente lingüístico, la estudiante acompaña su producción escrita con un dibujo, lo que añade una dimensión visual que complementa su trabajo textual. El dibujo, que representa a una niña, refuerza el contenido de la rima, sugiriendo que la representación gráfica está alineada con lo que la estudiante quiere comunicar a través de la expresión escrita.

Es importante destacar que la estudiante coloreó su dibujo, lo que indica un nivel adicional de implicación personal en la tarea. Este detalle puede interpretarse como una forma de hacer más significativo su trabajo, al añadir elementos visuales que potencian la carga expresiva del contenido. La elección de los colores y el acto de colorear denotan un esfuerzo por dar vida a su producción, lo que sugiere una mayor motivación e interés por la actividad creativa en general.

En términos de la escritura, la frase “SoFia conFia” está bien estructurada en el sentido que sigue un patrón lógico y predecible, que es una característica esencial para los primeros acercamientos a las rimas. Aunque la producción es breve, se evidencia una correcta segmentación de las palabras, sin fragmentación o uniones inadecuadas, lo cual representa un progreso en comparación con otras producciones anteriores donde el manejo de la espacialidad y la ortografía podría haber sido más impreciso.



En la segunda producción el estudiante escribió "FritaueQbreleArepa" durante la actividad de rimas, en esta se presentan varios elementos destacados que merecen un análisis en el contexto de la escritura creativa en primer grado. En primer lugar, la frase muestra una mezcla interesante de creatividad y juego de palabras, aunque no cumple con el patrón convencional de rima que se esperaría en este tipo de ejercicios. Esta creación, aunque no se adhiere a la estructura esperada, refleja un intento de conectar sonidos de manera lúdica y original, lo cual es un aspecto positivo en el proceso de exploración de la lengua.

En esta producción se observa que la estudiante está experimentando con la sonoridad de las palabras, incluso si todas las partes de la frase no son inmediatamente comprensibles. Es probable que la intención detrás de la producción fuera la de crear un efecto humorístico o llamativo, lo que indica un deseo de involucrarse en el proceso creativo. Sin embargo, la falta de claridad en la frase puede representar un desafío en términos de comunicación clara y efectiva, lo

que señala la necesidad de un acompañamiento personalizado en la estructuración de rimas y el uso de vocabulario adecuado.

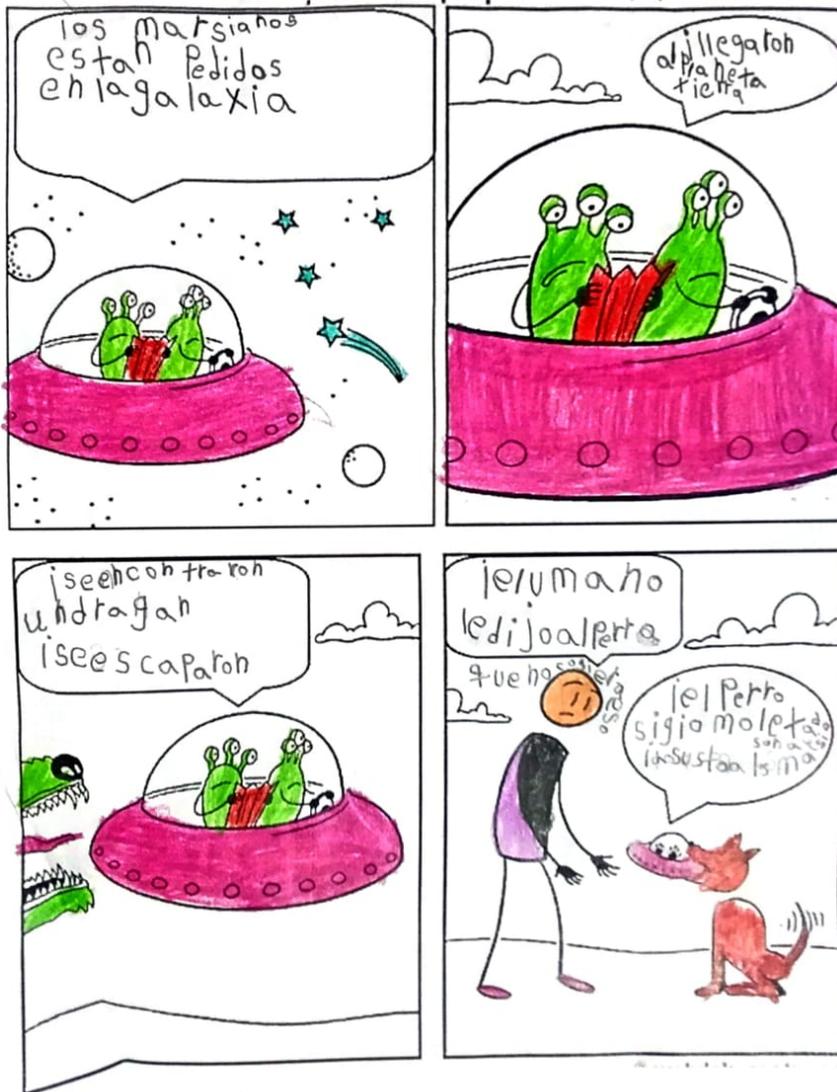
El dibujo como acompañamiento a la frase, en este caso de un sartén y un plato con comida, añade una dimensión visual que complementa la producción escrita. El hecho que la estudiante coloreara su dibujo muestra un nivel de implicación y atención a la tarea, lo que sugiere que se está esforzando por expresar sus ideas de manera integral. Este uso del arte visual es especialmente significativo en la educación primaria, donde los estudiantes a menudo utilizan representaciones gráficas para reforzar su comprensión y expresión de conceptos abstractos.

Desde un punto de vista técnico, la producción refleja un progreso en la organización del espacio en la página. A diferencia de producciones anteriores que pudieron haber carecido de estructura, la estudiante parece haber hecho un esfuerzo consciente por presentar su trabajo de manera ordenada. Sin embargo, la ortografía y la segmentación de las palabras presentan oportunidades de mejora. La unión de palabras y la falta de separación adecuada pueden dificultar la comprensión del mensaje, lo que indica que la estudiante aún se encuentra en una fase de desarrollo donde la claridad y la cohesión son aspectos en los que necesita trabajar.

6.1.7 Taller #7: “Diálogos extraterrestres”

Objetivo: Propiciar la creación de historias mediante la implementación de la escritura de diálogos entre personajes.

Hoy es Jueves 30 de mayo del 2024
Fabiana Alvaréz Rúa



La producción de la estudiante en la actividad de creación de diálogos a partir de imágenes revela varios aspectos significativos en su proceso de escritura creativa, así como sus habilidades lingüísticas en desarrollo. En primer lugar, es notable el interés y la motivación de la estudiante para participar en la actividad, lo que se refleja en su entusiasmo al abordar el tema de las conversaciones y la dramatización inicial. Este tipo de actividades promueven el aprendizaje y ayudan a los estudiantes a conectarse emocionalmente con el contenido, favoreciendo un ambiente propicio para la creatividad.

Al analizar la escritura utilizada en cada viñeta, se observa que la estudiante está intentando construir una narrativa coherente a través de sus diálogos. En la primera viñeta, la frase "los marsianos estan pedidos en lagalaxia" indica que la estudiante ha comprendido la acción central de la historia, que es la ubicación de los personajes (los marcianos) en un contexto espacial. Sin embargo, la frase presenta errores gramaticales y ortográficos, como el uso incorrecto de "pedidos" en lugar de "perdidos" y la falta de acentos en "están". Estos errores reflejan el nivel de desarrollo de la estudiante en términos de ortografía y gramática, indicando que se encuentra en un proceso de aprendizaje en el que aún está construyendo su comprensión del uso correcto del lenguaje.

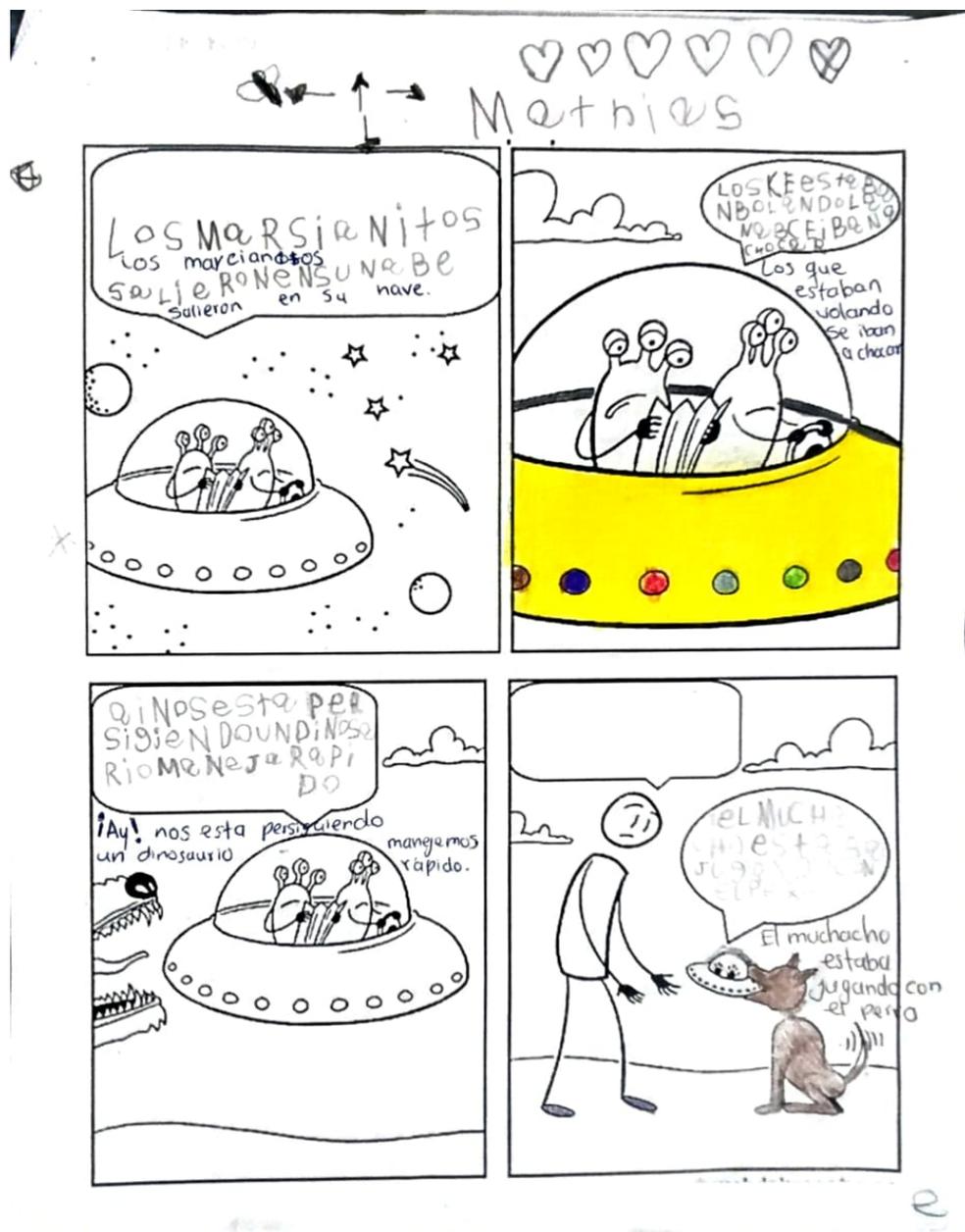
En la segunda viñeta, el diálogo "illegaron al planeta tierra" muestra un intento de narrar un evento importante en la historia. Sin embargo, se observan errores ortográficos, como la escritura incorrecta de "llegaron". Este tipo de errores son comunes en estudiantes que están en etapas tempranas de la escritura, y es importante considerar que el proceso de corrección y autoevaluación es esencial en esta fase de aprendizaje. Además, la falta de uso de mayúsculas al inicio de la oración sugiere que la estudiante aún está aprendiendo las convenciones de la escritura.

En la tercera viñeta, la frase "aiseencontraron undragan iseescaparon" es un ejemplo de la creatividad de la estudiante, ya que intenta introducir un nuevo personaje (un dragón) y una acción (escapar). Sin embargo, la falta de espacio entre las palabras hace que la lectura sea más difícil y menos comprensible. Este aspecto puede deberse a la etapa silábica vocálica en la que se encuentran algunos estudiantes, que aún no dominan el uso del espacio entre palabras. Este fenómeno también sugiere que la estudiante está experimentando con la escritura de manera creativa, a pesar de las dificultades ortográficas y de separación.

Finalmente, en la cuarta viñeta, la frase "ielumano ledijoalperroquenocosieraeso, ielperro sigio moletadomarcianos" muestra una intención de desarrollar una interacción entre los personajes humanos y los marcianos. No obstante, la falta de espacios y la escritura de algunas palabras de forma incorrecta (por ejemplo, "sigio" en lugar de "siguió") dificultan la comprensión del mensaje. El uso de "moletadomarcianos" indica que la estudiante está tratando de comunicar una acción (molestar a los marcianos), pero la fusión de palabras complica la claridad del diálogo.

A pesar de las dificultades ortográficas y gramaticales, es importante resaltar que la estudiante ha dejado su huella estética en la actividad al colorear las imágenes, lo que refleja una conexión emocional con el contenido y un esfuerzo por expresar su creatividad de manera visual.

Este es un aspecto relevante de la actividad, la estética también juega un papel importante en la expresión personal y en la escritura creativa.



En la segunda producción se evidencia el proceso de escritura creativa del estudiante, en este el estudiante aborda la tarea con entusiasmo, lo que indica un interés genuino por participar en la actividad. Esta motivación es fundamental para fomentar la creatividad y la expresión personal en la escritura.

Al analizar las producciones en cada una de las viñetas, se observa que el estudiante ha logrado representar una secuencia narrativa a través de sus diálogos. En la primera viñeta, escribe: "Los MaRsiaNitos saLieRoNeNsuNaBe", donde introduce a los personajes (los marcianos) y una acción clara (salieron en su nave). Sin embargo, la ortografía presenta desafíos, ya que las palabras están fragmentadas y con un uso incorrecto de mayúsculas y minúsculas, lo que puede dificultar la comprensión del mensaje. Esto es indicativo de que el estudiante se encuentra en una etapa de desarrollo en la que todavía trabaja en la identificación y representación adecuada de las letras y palabras en su escritura.

En la segunda viñeta, el diálogo "LosKEestaBaNBoLaNDoLaNaBCEiBaNachocaR" sugiere que el estudiante está intentando comunicar una acción (los marcianos están "bolando" en la nave) y un evento (el choque). No obstante, el uso de mayúsculas intercaladas puede indicar una falta de control en la escritura, un fenómeno que suele observarse en estudiantes que aún no dominan completamente las reglas ortográficas y gramaticales. Además, el término "NaBCEiBaNachocaR" parece ser una combinación de sonidos que carece de coherencia, lo que refleja que el estudiante está experimentando con la sonoridad del lenguaje en lugar de seguir un patrón ortográfico correcto.

En la tercera viñeta, el estudiante intenta comunicar una acción dinámica con: "aiNosesta peRsigueNDoUNDiNosaRioMeNeja RapiDo". Aquí se evidencia un esfuerzo por desarrollar una narrativa más compleja al introducir la idea de una persecución. Sin embargo, la frase presenta problemas de claridad y gramática. El uso de letras mayúsculas y minúsculas nuevamente de manera aleatoria puede dificultar la lectura y comprensión del texto, sugiriendo que el estudiante está en un proceso de aprendizaje en cuanto a la correcta presentación de la escritura.

Finalmente, en la cuarta viñeta, el diálogo "eLMucHacHoestaBa JugaNDocoN eLPeRo" muestra un giro hacia una acción lúdica, lo cual es positivo. Este tipo de interacción muestra un entendimiento de las dinámicas sociales que pueden ocurrir entre los personajes en la historia. Sin embargo, al igual que en los diálogos anteriores, se observa una falta de atención a la ortografía y a la puntuación, que son aspectos cruciales para una comunicación efectiva.

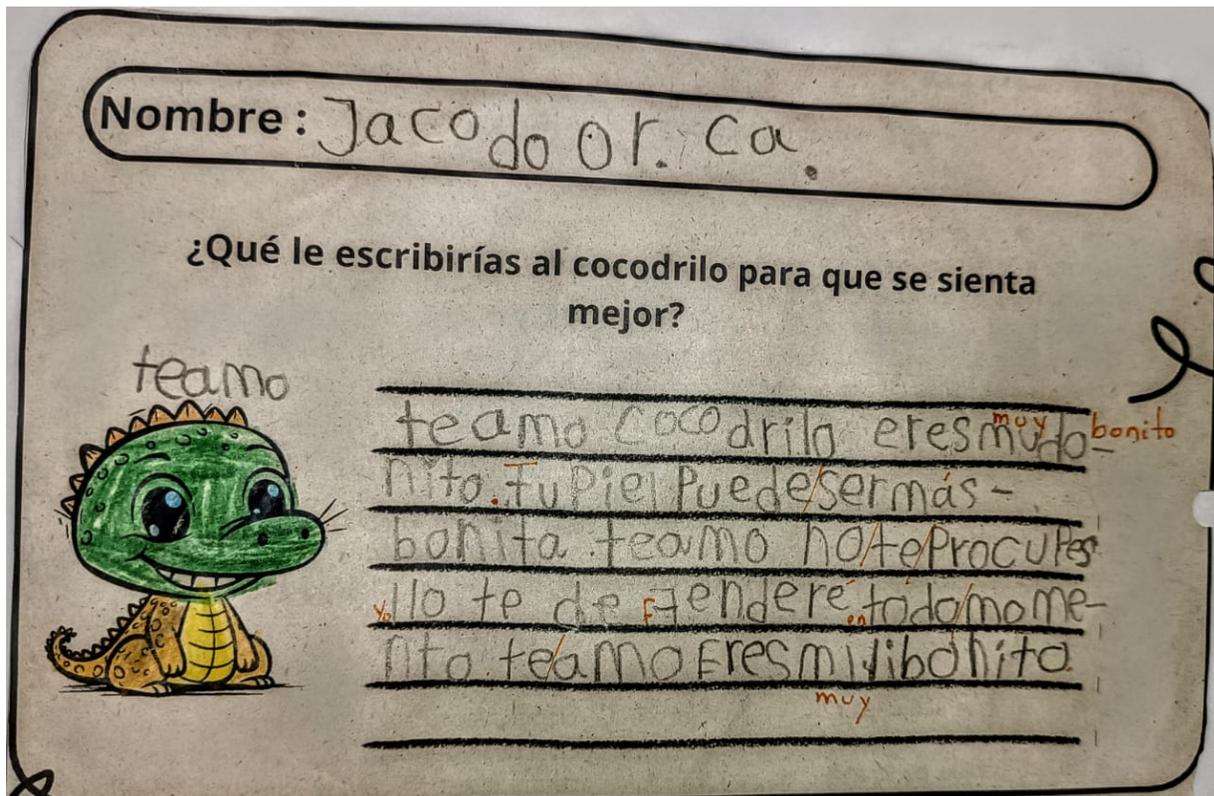
Es importante destacar que el estudiante está en un proceso de aprendizaje y exploración del lenguaje. Aunque su producción escrita presenta desafíos en términos de ortografía y gramática, la creatividad y la capacidad de narrar una historia a través de diálogos son elementos positivos

que deben ser valorados. La actividad facilitó la imaginación y la expresión verbal, a pesar de que no se llevó a cabo la socialización final de los diálogos.

Para mejorar la escritura de este estudiante, sería beneficioso implementar ejercicios enfocados en la ortografía y la construcción de oraciones, así como en la identificación y uso adecuado de los diálogos. Además, seguir fomentando su entusiasmo por el lenguaje y brindarle un ambiente de apoyo en el que se sienta cómodo experimentando con las palabras será esencial para su desarrollo en la escritura creativa.

6.1.8 Taller #8: “la piel de cocodrilo”

Objetivo: Escribir una carta dirigida al cocodrilo, aplicando habilidades de comprensión y análisis emocional del personaje, utilizando una estructura escrita coherente, con el fin de desarrollar su capacidad creativa y de expresión escrita.



Esta producción muestra varios aspectos significativos del proceso de aprendizaje del estudiante en escritura creativa, así como su capacidad para conectar emocionalmente con el contenido.

En primer lugar, es importante resaltar la manera en que el estudiante se involucra en la tarea de escribir una carta para consolar al cocodrilo. La elección de este ejercicio no solo fomenta la escritura, sino que también promueve la empatía y la reflexión emocional. Al pedirles a los estudiantes que expresen sus sentimientos hacia un personaje que ha pasado por una transformación dolorosa, se les invita a explorar sus propias emociones y a desarrollar su capacidad de expresar apoyo y comprensión a través del lenguaje.

Se observan varios elementos que son indicativos del nivel de desarrollo en la escritura del estudiante. La frase "Teamocodrilo eresmudo-nito tu pielpuedesermas bonita" presenta una estructura interesante, aunque carece de separación entre las palabras. Esto sugiere que el estudiante está aún en una fase en la que la separación de palabras no está completamente dominada, lo que es común en niños que se encuentran en etapas iniciales de escritura. La falta de espacios dificulta la lectura y la comprensión del mensaje, sin embargo, refleja una intención de comunicar sus sentimientos de manera efectiva y afectuosa.

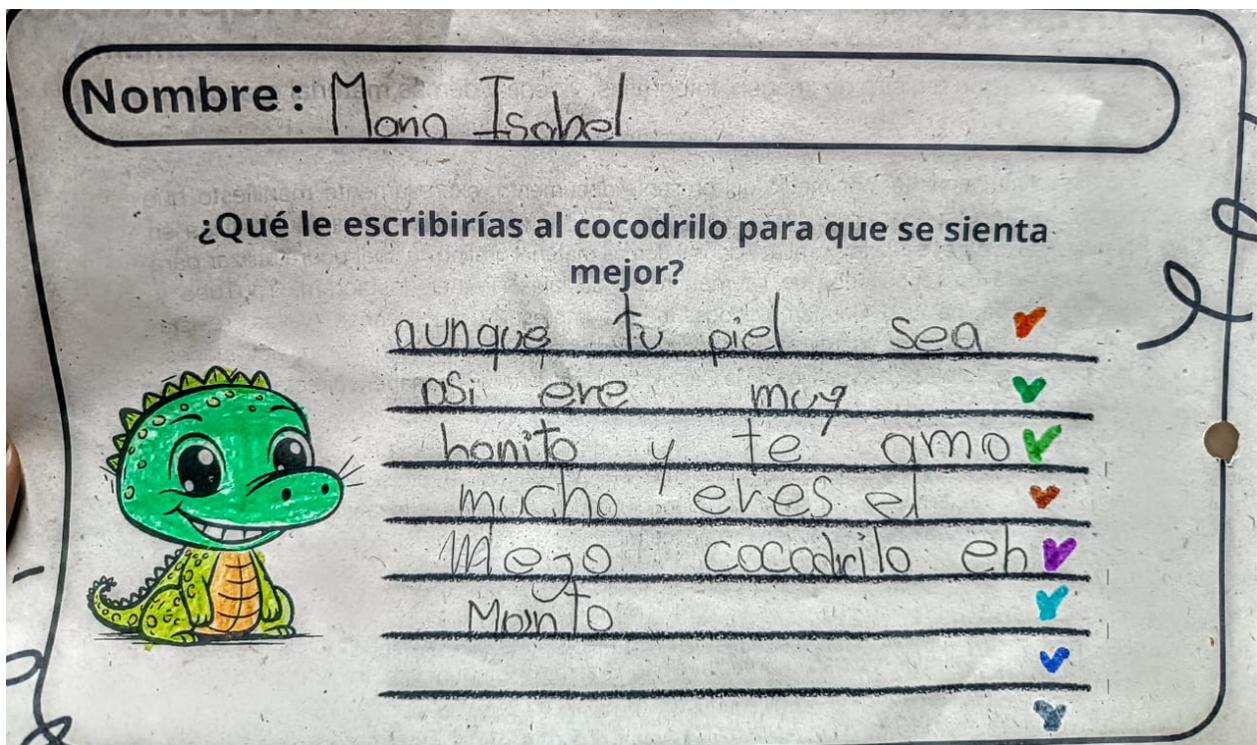
Además, se nota un esfuerzo por utilizar el lenguaje de manera creativa. La combinación de las palabras en la frase refleja una conexión emocional con el cocodrilo, y el uso de "teamocodrilo" y "tu pielpuedesermas bonita" indica un intento de personalizar la carta y hacerla más significativa. A pesar de la dificultad en la separación de palabras, el estudiante logra transmitir un mensaje positivo al cocodrilo, sugiriendo que su piel puede ser bonita. Esto demuestra una comprensión de la temática central del cuento, que gira en torno a la autoaceptación y el valor más allá de la apariencia física.

La siguiente parte de la carta, "noteprocupes yo te detenderetodomome-nto" refleja la intención del estudiante de ofrecer consuelo y apoyo al cocodrilo, lo cual es un aspecto clave en el desarrollo de la empatía. Sin embargo, el uso de "detenderetodomome-nto" sugiere una dificultad en la articulación de ideas más complejas y un uso inadecuado de los conectores en la expresión escrita. La fragmentación de las palabras nuevamente complica la lectura, pero subraya el esfuerzo del estudiante por construir un mensaje de aliento.

Finalmente, la conclusión de la carta, "teamo Eresmyibonito", resalta la capacidad del estudiante para expresar amor y aceptación hacia el cocodrilo, a pesar de su transformación. Este

tipo de afirmaciones positivas son esenciales en el desarrollo emocional de los niños, y reflejan su habilidad para relacionarse con otros a un nivel emocional más profundo. La expresión "Eresmyibonito" demuestra que el estudiante está intentando utilizar la escritura para brindar apoyo emocional, aunque con limitaciones en la ortografía y gramática.

El hecho que el estudiante coloreara la imagen del cocodrilo en el formato demuestra un enfoque estético en la actividad, lo que puede considerarse una extensión de su expresión creativa. El uso del color y el arte en el contexto de la escritura puede ayudar a los estudiantes a conectar aún más con el contenido y a expresar su creatividad de maneras que van más allá de las palabras.



En la segunda producción, la estudiante revela varios aspectos significativos sobre su desarrollo en el contexto de la escritura creativa y su comprensión emocional. La frase de la estudiante, “Aunque tu piel sea así, eres muy bonito y te amo mucho, eres el mejor cocodrilo del mundo”, muestra un esfuerzo por construir una oración más compleja, lo cual es un avance en la producción escrita. A pesar de algunas fallas ortográficas, el mensaje es claro y coherente.

La elección de palabras como “te amo mucho” y “eres el mejor cocodrilo del mundo” denotan una intención afectuosa y empática hacia el personaje del cocodrilo. Esto indica la capacidad de la estudiante para conectar emocionalmente con la historia, a la vez que sugiere un

desarrollo en la comprensión de las emociones, lo cual es esencial en la escritura creativa. Aunque la producción presenta ciertos errores ortográficos, como “ere” en lugar de “eres” y “eh” en vez de “el”, la estudiante está en proceso de consolidar su conocimiento ortográfico. Además, se observa que el formato proporcionado, con renglones para ayudar con la espacialidad, fue útil, ya que la estudiante utilizó el espacio de manera efectiva, permitiendo que su mensaje fluya a lo largo de la carta.

La creación de una carta para un personaje de un cuento es un ejercicio que fomenta la imaginación. La estudiante no solo reproduce la narrativa leída, sino que se atreve a ofrecer consuelo y aliento al cocodrilo, lo cual refleja su capacidad para pensar más allá de la historia y ofrecer una perspectiva personal. Asimismo, la producción escrita sugiere que la estudiante ha captado el tema central de la historia, que gira en torno a la aceptación de uno mismo y la belleza interior. Al afirmar que “aunque tu piel sea así”, la estudiante demuestra que ha entendido la transformación del cocodrilo y, al mismo tiempo, resalta la importancia de la autoestima, un aprendizaje significativo en el contexto emocional y moral.

6.1.9 Taller #9: “Cuenta tú cuento”

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de escribir un cuento siguiendo una estructura narrativa básica (inicio, desarrollo y desenlace) a través de la invención de personajes y situaciones propias, con el fin de mejorar sus habilidades de escritura y comprensión narrativa.

Título: el Rascacielos infinito

Autor: Martín Escobar Granada

- Había una vez un rascacielos en la ciudad de New York, era tan alto que parecía infinito

un día un hombre llamado Pedro se retó a subirlo. pasaron horas y horas y no llegaba lo peor era que empezaba a sentir mucho calor y cansancio. cuando pensó en rendirse por fin llegó, no lo podía creer, era hermoso.

pedro se sintió feliz por que

cumplió su gran sueño de repente dio un

salto pedro se había caído de la cama

En esta producción titulada "El Rascacielos Infinito", el estudiante demuestra un buen entendimiento de la estructura básica de un cuento. Se observa la presencia de una introducción en la que se presenta el escenario (un rascacielos en Nueva York) y al protagonista (Pedro), un desarrollo en el que el personaje enfrenta un desafío (subir al rascacielos), y un desenlace sorprendente en el que Pedro despierta de un sueño tras caerse de la cama.

En cuanto al contenido narrativo, el estudiante logra crear un relato con una secuencia lógica de eventos. La temática gira en torno a la superación personal, reflejada en el esfuerzo de Pedro por alcanzar la cima del rascacielos, lo cual aporta un mensaje positivo sobre la perseverancia y el cumplimiento de los sueños. Sin embargo, al final, el elemento de sorpresa aporta humor y un cambio abrupto de la narrativa, que funciona bien dentro del contexto del cuento.

Desde el punto de vista de la ortografía y gramática, se identifican algunos errores que requieren corrección. Por ejemplo, en la palabra "racacielos", falta la "s" en "rascacielos", y en

“ermoso”, falta la "h". También hay inconsistencias en el uso de mayúsculas, como en “Podia” (debió escribirse con minúscula) y “Cumplió” (que debió iniciar con minúscula). Además, hay un uso inapropiado de la puntuación en frases como “cuando .pensó en rendirse”. Estas son áreas donde el estudiante puede mejorar con apoyo y práctica.

En cuanto a la coherencia y cohesión, el texto es en su mayoría comprensible, aunque el giro final del relato (la caída de la cama) podría haber sido introducido de manera más fluida. El uso del salto narrativo es adecuado para este tipo de historias, pero podría reforzarse la conexión entre los eventos para evitar que el final parezca demasiado abrupto.

El uso del lenguaje es creativo y adecuado para la edad del estudiante, y aunque presenta algunos errores, la estructura del cuento está bien lograda, mostrando que el estudiante comprende las partes esenciales de una narración: introducción, desarrollo y desenlace. Además, se evidencia que el estudiante está experimentando con la narrativa, algo positivo para el desarrollo de sus habilidades de escritura creativa.

Titulo: El michi Feliz
Autor: Jaco do Ortega
Abia unalbes un michi que se
llamaba Jose Jose vivia en
una mansion, su dueña se llama-
da dalentina. dalentina lo quiso
dejar en la calle pero cuan-
se bio cuenta de lo que adia echo
lo em peso a buscar y Jose tambien
juntos cencontraron y vivieron
felizez para siempre.

En la segunda producción titulada "El michi Feliz", el estudiante demuestra un esfuerzo significativo por seguir la estructura de un cuento, aunque presenta varios desafíos en cuanto a la ortografía, cohesión y claridad. A pesar de las dificultades, el relato muestra una comprensión básica de los elementos narrativos, con una introducción, desarrollo y desenlace.

En cuanto al contenido narrativo, el estudiante presenta la historia de un gato llamado Jose y su dueña, Dalentina. La trama aborda un conflicto emocional: Dalentina intenta abandonar a José, pero luego se arrepiente y lo busca, culminando en un final feliz donde ambos se reencuentran y "viven felices para siempre". Este es un tema clásico en los cuentos infantiles, que suele conectar emocionalmente con los lectores, especialmente con los niños. La historia refleja la idea de pérdida

y reconciliación, lo que muestra que el estudiante tiene una comprensión emocional básica de los conflictos narrativos.

En cuanto a la ortografía, el texto presenta errores significativos. La palabra "Abia" en lugar de "Había" y "cuanSebiocuenta" en lugar de "cuando se dio cuenta" son ejemplos de fallos fonéticos y de segmentación. Además, se observa una confusión recurrente entre las letras b y d, lo que sugiere una dificultad común en el proceso de adquisición de la escritura. Esto también se ve reflejado en la falta de separación entre palabras, como en "deloque adiaecho" (de lo que había hecho) y "Loempeso a buscarr" (Lo empezó a buscar). En la palabra "Felizez", aunque se acerca a la ortografía correcta, presenta un error de concordancia. También es notable el uso de la letra y invertida en "yvivieron", lo que indica un reto a nivel motriz o visual en la escritura de ciertos caracteres.

A nivel de cohesión y segmentación, el texto muestra una falta de claridad en la delimitación de palabras, con una tendencia a juntar varias palabras sin espacios, lo que afecta la legibilidad general del relato. Sin embargo, el estudiante logra mantener un hilo narrativo que, a pesar de los errores, puede seguirse con esfuerzo. Esto sugiere que el estudiante tiene una idea clara de lo que quiere contar, pero carece de las herramientas gramaticales y ortográficas necesarias para expresar con precisión su pensamiento.

En términos de estructura narrativa, el cuento sigue una secuencia clásica de presentación de personajes, un conflicto y su resolución. El estudiante demuestra una comprensión básica de cómo debe desarrollarse una historia, aunque el desarrollo del conflicto (el abandono y el reencuentro) podría haber sido más detallado o explicado con mayor claridad. No obstante, se evidencia el uso del recurso del "final feliz", lo cual es típico en cuentos infantiles y muestra que el estudiante está familiarizado con este tipo de desenlaces.

Finalmente, desde una perspectiva estética, aunque no se mencionan detalles gráficos, el uso del formato de escritura parece haber influido en los problemas de espacialidad, como la superposición de palabras y la falta de separación adecuada. Esto sugiere la necesidad de trabajar más en la escritura segmentada y el uso adecuado de las líneas y espacios.

6.2 Grado 2°

La exploración de los talleres en el presente grado se llevó a cabo con 28 estudiantes aproximadamente con edades entre los 7 y 8 años, pertenecientes a la escuela Explora de la jornada de la mañana; este grupo cuenta con tres estudiantes neurodiversos a quienes se les realizaron los ajustes pertinentes en relación a sus intereses y disposiciones.

6.2.1 Taller #1: "Tarjetas de presentación"

Objetivo: Fomentar la autoexpresión escrita mediante la creación de una presentación personal de manera escrita

The image shows a hand-drawn presentation card for a student named Julieta López. The card is divided into several sections:

- Me llamo:** Julieta López
- juguete favorito:** A drawing of a blue and black toy figure, labeled "Pingu Pardo".
- Color favorito:** Two colored scribbles, one blue and one pink, labeled "AZUL" and "ROSA".
- Pasatiempo:** A drawing of a black apple, labeled "Pati Nar".
- Dato curioso:** A drawing of a green lima bean and a black scribble.

Para el análisis se tomó la producción de una de las estudiantes, en la cual es posible identificar un desarrollo significativo en el proceso de escritura.

Esta estudiante demostró habilidad para escribir palabras completas y representativas de sus ideas, como se puede observar en las respuestas sobre su juguete favorito, “pingu i pardo”. Aunque hay algunas dificultades ortográficas (“i” en lugar de “y”), la escritura refleja coherencia en el uso del lenguaje y se apoya en el uso de dibujos para complementar la comprensión. El uso de dibujos, en este caso de dos personajes (pingu y pardo), parece ser una estrategia que la estudiante utiliza para clarificar su mensaje.

Respecto al color favorito, la estudiante escribió “asul Rosado”, mostrando también una ligera dificultad ortográfica en la palabra “azul”. Sin embargo, el hecho de haber coloreado debajo de las palabras con el color correspondiente revela un esfuerzo consciente de relacionar el texto con lo visual, lo que denota una comprensión simbólica del lenguaje. En cuanto a su pasatiempo, “PaTiNar”, la representación gráfica de un patín refuerza lo que quiere comunicar, y la escritura se encuentra en un nivel alfabético, con solo un ligero uso excesivo de mayúsculas que es común en esta etapa del desarrollo.

El dato curioso, en cambio, presenta un aspecto interesante: el estudiante dibujó un corazón y un gato, pero no escribió nada para acompañarlo. Esto puede reflejar cierta inseguridad o falta de vocabulario para expresar la idea de manera escrita, o bien que la estudiante prioriza la expresión gráfica sobre la textual cuando no está seguro de cómo proceder. Esta dualidad entre lo escrito y lo dibujado es un indicio del proceso de transición en el que se encuentra esta estudiante, donde las imágenes aún tienen un papel fuerte en la expresión de sus ideas.

En general, la producción de la estudiante muestra un avance en el desarrollo de habilidades escritas, especialmente en la relación entre palabra y significado. Aunque persisten algunos errores ortográficos y una tendencia a depender del dibujo para completar sus ideas, su capacidad para comunicar sus intereses y gustos de forma clara refleja un buen progreso en su proceso de aprendizaje.

Me llamo: JACOB-GILVA		
 juguete favorito JAgAr-FuBoL 	 Color favorito NEgro 	 Pasatiempo 
 Dato curioso EL-SOL-ESBALCO EL-MOTIOrITO-KA 110-EN-MEBILO		

En la segunda producción se evidencian algunos aspectos importantes del proceso de adquisición y consolidación de la escritura. En primer lugar, se observa que el estudiante escribió "JAgAr Fubol" para referirse a su juguete favorito, acompañado de un dibujo de un balón de fútbol. Aunque la palabra "jugar" presenta una alternancia incorrecta de letras mayúsculas y minúsculas, el mensaje es claro y comprensible. El uso de "Fubol" en lugar de "fútbol" evidencia dificultades ortográficas comunes en esta etapa de desarrollo, donde los estudiantes aún están consolidando las reglas ortográficas y fonéticas de su lengua. Sin embargo, la palabra y el dibujo complementan la idea central, lo que indica que el estudiante tiene un entendimiento claro de lo que quiere expresar, aunque aún dependa en parte de los elementos gráficos.

En cuanto al color favorito, "NEgro", el estudiante nuevamente muestra un uso irregular de las mayúsculas, pero el hecho de haber coloreado debajo de la palabra con el color correspondiente sugiere una comprensión simbólica de lo que representa. La capacidad de asociar el color con la palabra demuestra un avance en la relación entre texto e imagen, algo fundamental en esta etapa de aprendizaje.

El área en la que más oportunidades de mejora se encuentran en esta producción es el pasatiempo. El estudiante no escribió nada y únicamente dibujó una persona. Esto puede ser una señal de inseguridad o falta de ideas en cuanto a qué escribir, o bien una dificultad para verbalizar

ciertos conceptos, prefiriendo el dibujo como medio de expresión. La ausencia de escritura en esta sección puede ser indicativa de que el estudiante aún está desarrollando la habilidad para articular pensamientos más abstractos o complejos mediante la escritura.

En el dato curioso, el estudiante escribió "EL-SoL-EsBALCO EL-metioriTo-KAllo-EN-MEXico". Aquí se observan algunas dificultades ortográficas significativas, como la confusión en la palabra "meteorito" y en la construcción de "México", donde intentó escribir la "x" pero terminó realizando un garabato. Esta dificultad en la escritura de palabras más complejas sugiere que el estudiante todavía está consolidando la relación entre sonidos y grafías más complicadas. El uso de guiones dentro de las palabras es otro aspecto que señala una falta de dominio en la segmentación adecuada de las palabras. A pesar de estos errores, el mensaje general es entendible, y se puede apreciar que el estudiante está intentando construir una oración completa y con coherencia.

Un aspecto relevante es que, aunque el estudiante realizó dibujos, no coloreó ninguno de ellos. Esto podría interpretarse como una preferencia por el dibujo en blanco y negro, o quizás como una falta de tiempo o motivación para completar la tarea. No obstante, los dibujos son claros y refuerzan lo que quiso expresar, aunque en algunas secciones, como el pasatiempo, no están acompañados de escritura.

6.2.2 Taller #2: "Escribiendo a Pepito y Pepita"

Objetivo: Aprovechar situaciones cotidianas como pretexto para incitar a la escritura a través de la elaboración de cartas en las que los niños puedan expresar sentimientos, puntos de vista y/o dar a conocer un mensaje.



Escaneado con CamScanner

La producción analizada pertenece a un estudiante que escribió: “Querida mamá, eres muy Querira por papá y yo.” En este análisis, podemos identificar varias características que reflejan el nivel de desarrollo en el proceso de escritura de este estudiante.

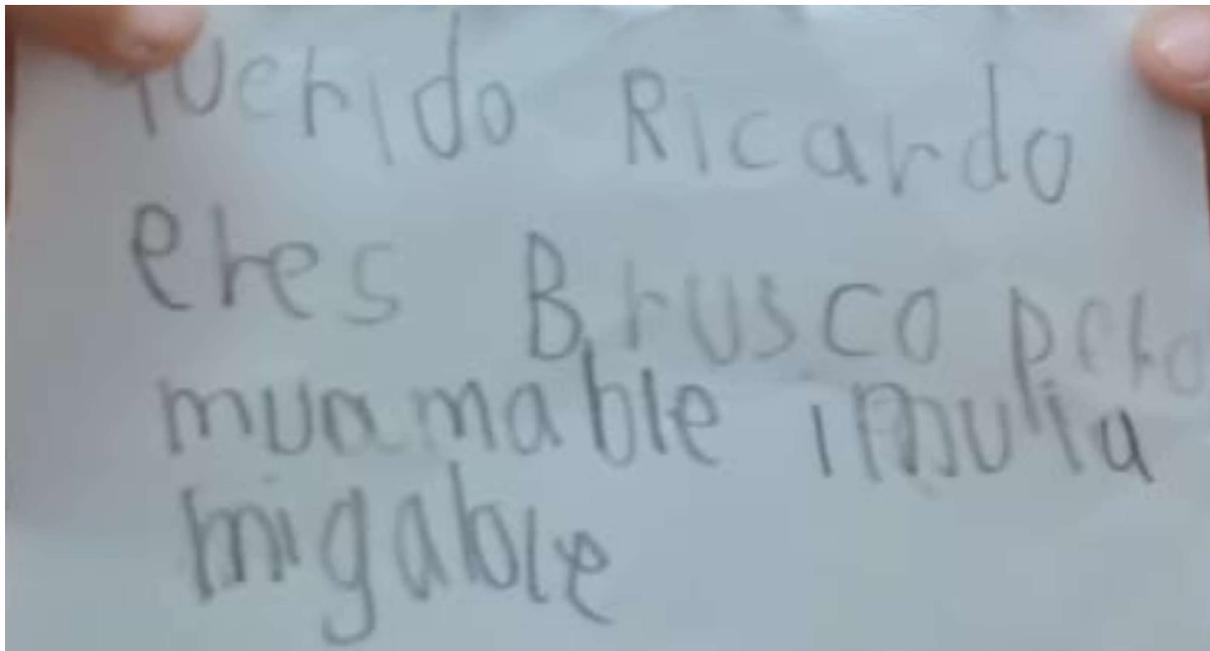
Primero, es importante destacar que el estudiante comienza la carta con la frase tradicional de saludo “Querida mamá”, lo que indica un conocimiento previo de las convenciones sociales y formales de la escritura de cartas. Esto demuestra una comprensión inicial de la estructura de este tipo de textos, que es un paso clave en el desarrollo de habilidades de escritura.

En cuanto a la ortografía, podemos observar un error en la palabra “Querira”, que debería ser “querida”. El error parece ser una confusión entre las letras "d" y "r", un fenómeno común en los primeros años de alfabetización, donde los estudiantes todavía están consolidando la

correspondencia entre sonidos y grafías. Aunque el error es notorio, no interfiere gravemente en la comprensión del mensaje, ya que el contexto permite deducir fácilmente la intención del escritor.

El uso de la palabra "muy" para describir el afecto por su madre muestra que el estudiante tiene un vocabulario adecuado para expresar emociones. Sin embargo, en la segunda parte de la frase, "por papá y yo", encontramos un error gramatical en la construcción de la oración. La estructura correcta sería "papá y yo te queremos mucho" o "eres muy querida por papá y por mí". Este tipo de error es común en estudiantes de este nivel, quienes a menudo tienen dificultades para identificar correctamente los pronombres en función de los roles gramaticales. A pesar de este error gramatical, la oración sigue siendo comprensible, y es evidente que el estudiante está intentando construir una frase más compleja para expresar sus pensamientos.

En términos de contenido, la carta es sencilla pero significativa, ya que transmite un mensaje claro de afecto y cariño hacia su madre, lo que también refleja la empatía y el sentido de comunidad que se intentaba fomentar en la actividad. Aunque la carta no se dirige específicamente a su compañero Carlos, como era el objetivo de la actividad, es evidente que el estudiante se siente cómodo utilizando este formato para expresar sentimientos personales.



En la segunda producción el estudiante escribió: “Querido Ricardo, eres Brusco pero muamable imuia migable.” Al analizar esta producción, se pueden observar tanto aciertos como áreas que requieren refuerzo.

En primer lugar, el estudiante utiliza correctamente la fórmula epistolar para dirigirse a otra persona, en este caso con el saludo “Querido Ricardo”, lo que demuestra conocimiento de la estructura de una carta. Esto indica un manejo adecuado de las convenciones básicas de este tipo de texto, lo cual es un avance en el desarrollo de la escritura formal.

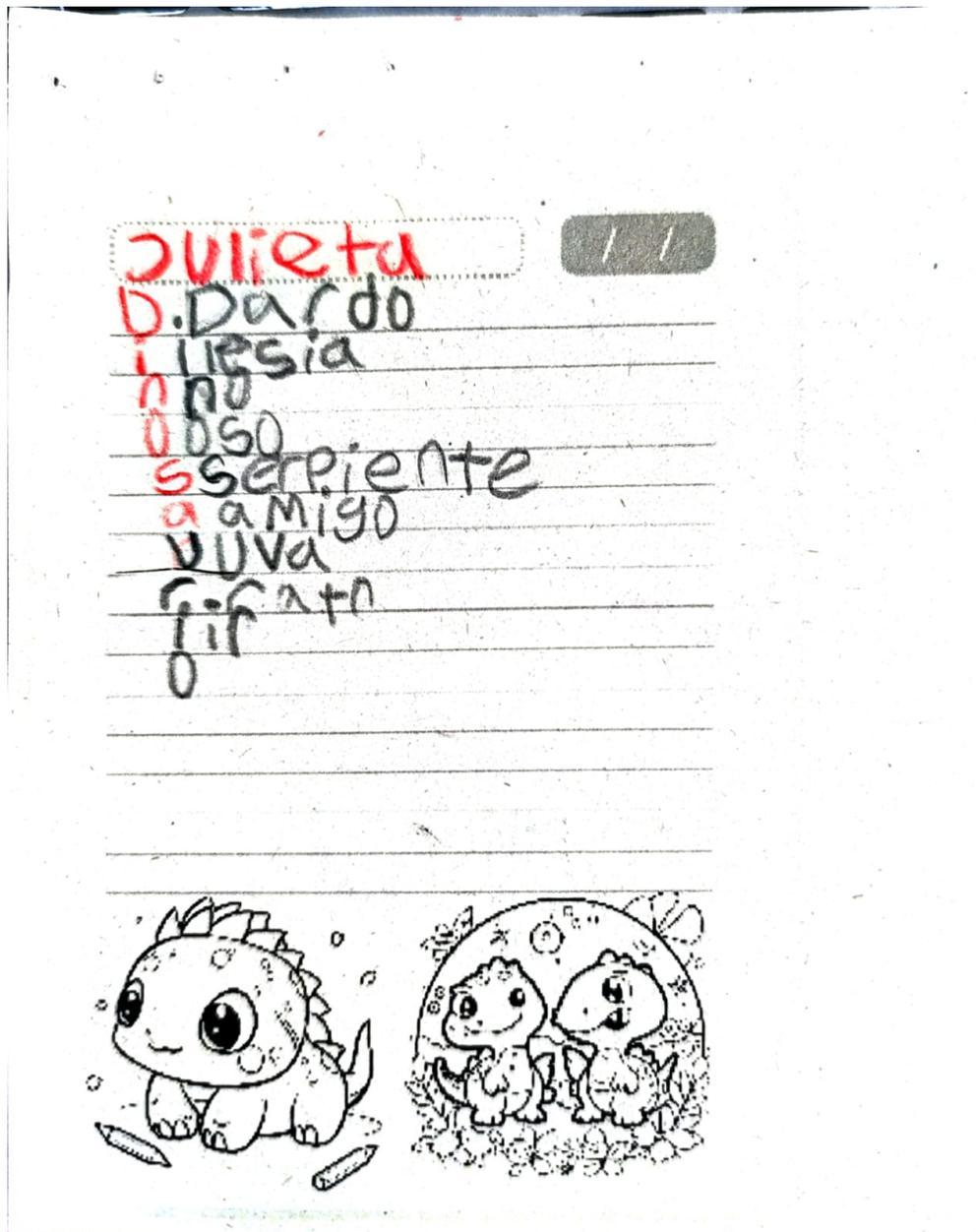
En cuanto al contenido, el estudiante logra transmitir un mensaje coherente, aunque con algunos errores ortográficos y gramaticales. Por ejemplo, utiliza la palabra "Brusco" para describir a su compañero, lo que sugiere que el estudiante ha adquirido un vocabulario más amplio para describir características personales. Sin embargo, se observa un error en la ortografía de "muamable", que debería ser “muy amable”, lo que muestra que aún está consolidando la correspondencia entre los sonidos y las letras. Es probable que este error se deba a una confusión fonética entre la “a” y la “y” al escribir "muy", algo frecuente en esta etapa.

El uso de “imuia” parece ser un intento de escribir la palabra “y muy”, pero el estudiante fusionó incorrectamente los sonidos y letras, lo que sugiere que está en una fase de transición en la escritura, donde aún no domina completamente la segmentación de palabras en su forma correcta. Finalmente, la palabra “migable” es un intento de escribir “amigable”, pero presenta una confusión ortográfica, probablemente debido a la similitud fonética entre la "a" y la "i" en su mente. Aunque el error es evidente, no afecta significativamente la comprensión del mensaje.

A nivel gramatical, la frase "eres Brusco pero muamable imuia migable" muestra una estructura sencilla pero clara. El uso del conector "pero" denota que el estudiante ya comprende la relación entre ideas contrastantes y puede utilizarlas para expresar sus pensamientos. Este tipo de construcción gramatical indica un nivel de desarrollo en la capacidad para enlazar ideas complejas, aunque requiere correcciones en la ortografía para mejorar la claridad.

6.2.3 Taller #3: “Acrostico de dinosaurio”

Objetivo: Desarrollar la creatividad y la comprensión lectora mediante de la escritura de acrósticos.



El análisis de esta producción revela varios aspectos clave en el desarrollo de la escritura de la estudiante. En primer lugar, es importante destacar que logró generar palabras que correspondían a la mayoría de las letras del acróstico, lo que demuestra que tiene un entendimiento básico de la relación entre sonido y grafía. Esto es un avance en su proceso de adquisición y consolidación de la escritura.

Sin embargo, se observan algunas dificultades que sugieren oportunidades de mejora. Por ejemplo, la palabra “Ilesia” es una clara representación de "Iglesia", lo que indica un error ortográfico común, donde la estudiante ha omitido la “g”. Este tipo de error es típico en estudiantes que aún están consolidando las reglas ortográficas más complejas y es una oportunidad para reforzar la relación entre fonemas y grafemas en palabras que no siguen reglas ortográficas directas.

Otro punto relevante es la repetición de la letra "I" en dos momentos: “Ilesia” e “Ir”. Esta repetición muestra que la estudiante no sigue estrictamente el orden del acróstico al escribir las palabras. En lugar de proseguir de manera continua con la letra correspondiente, se devolvió a la letra "I" para elegir otra palabra. Esta repetición puede deberse a una falta de familiaridad con el formato de la actividad, lo que podría trabajarse con más ejemplos y prácticas estructuradas para afianzar su comprensión del patrón que requiere un acróstico.

En cuanto a la ortografía, también es evidente la falta de la “o” en la palabra “Ratn”, que probablemente pretendía ser "Ratón", pero omitió la última vocal. Este tipo de errores pueden deberse a una mezcla de confusión o apresuramiento durante la actividad. A pesar de ello, es importante reconocer que la estudiante seleccionó correctamente palabras que correspondían a cada letra, lo cual es un indicador positivo de su progreso en la escritura.

El último aspecto por considerar es la palabra "O", que no fue completada. En este caso, es posible que la estudiante no haya encontrado una palabra que comenzara con esta letra o que no tuviera el tiempo suficiente para completar la actividad. Este hecho resalta la importancia de trabajar en la gestión del tiempo en actividades de escritura y en el desarrollo de estrategias para buscar y seleccionar vocabulario de manera más eficiente.

JACOBO

11

DANIO

IVANOVA

NOMOS

ORILIO

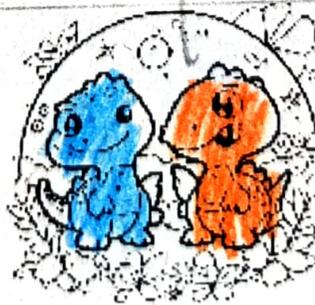
SAMUEL

AMBO

UVA

~~DANIO~~

~~IVANOVA~~



En la segunda producción, se pueden observar avances importantes, así como áreas de mejora en su proceso de escritura. En primer lugar, se destaca que el estudiante mostró una buena comprensión de la dinámica del acróstico, pues logró asociar cada letra con palabras o ideas que comenzaran con dichas iniciales. Esto refleja su habilidad para identificar sonidos y letras de manera precisa, lo que indica un progreso en su conciencia fonológica y en la relación sonido-grafía.

Sin embargo, hay algunos aspectos que revelan áreas de dificultad que merecen atención. En varias ocasiones, el estudiante tuvo problemas para escribir palabras completas y coherentes.

Por ejemplo, la palabra “DArio” podría estar incompleta o ser una interpretación errada de otra palabra como "Diario". En esta instancia, no solo hay un error de ortografía, sino que también se observa una posible falta de conocimiento de vocabulario adecuado. Este patrón se repite en "Nomos", "Orillo", "SAmuEl" y "ArBo", donde hay una mezcla de palabras mal escritas o inacabadas que complican su interpretación.

Otro aspecto importante es la alternancia entre mayúsculas y minúsculas, observable en palabras como "DArio", "SAmuEl" y "ArBo". Este detalle podría ser una manifestación de inseguridad en las reglas de uso de mayúsculas, lo que requiere una intervención pedagógica para aclarar cuándo y cómo se utilizan correctamente.

Por otro lado, es importante resaltar que el estudiante hizo un uso variado del vocabulario, incluyendo palabras como "UVA" y "SAmuEl", que muestran que tiene un repertorio léxico amplio, aunque con dificultades en la escritura. Este tipo de ejercicios puede ayudarle a expandir y afianzar su uso de vocabulario de manera más precisa.

Finalmente, la ausencia de completitud en algunas palabras, como "MEio" (posiblemente "Medio"), "Ima" (posiblemente "Imagen") y "ora" (posiblemente "hora"), indica que el estudiante tiene dificultades con la finalización de las palabras, lo que podría ser un reflejo de confusión o de un manejo apresurado de la tarea. Este aspecto podría trabajarse con más ejercicios que requieran atención a los detalles y a la escritura precisa.

6.2.4 Taller #4: “Cuentos para dibujar”

Objetivo: Emplear material didáctico concreto (portador de imágenes), como base para la narración y escritura de historias creativas.



En el análisis de la producción del estudiante durante la actividad basada en los "Cuentos para contar", podemos identificar varios aspectos claves de su desarrollo en términos de creatividad, estructura narrativa visual y el uso de los elementos gráficos para expresar una historia.

El estudiante creó un escenario rico en detalles, titulado "El Reino", que se caracteriza por la representación de múltiples elementos visuales. El dibujo incluye un castillo con una persona en la parte superior, que sostiene una moneda, identificable por el símbolo de peso en el centro. Este detalle sugiere que el estudiante intentó introducir un elemento de valor o riqueza en la narrativa, lo cual podría indicar que la moneda es un símbolo relevante dentro del contexto del "reino" que ha representado. Además, la persona lleva una sombrilla, lo cual añade un componente más cotidiano y concreto a la escena, estableciendo un contraste interesante con la idea fantástica de un reino.

El dibujo también incluye una variedad de elementos de la naturaleza y del entorno: nubes que están soltando lluvia, un árbol, una luna, una estrella y un lago con peces. Esto refleja un intento de recrear un espacio más amplio, lo que sugiere que el estudiante tiene la capacidad de representar escenarios complejos y diversos dentro de una misma narrativa visual. La combinación de estos elementos naturales no solo añade realismo al entorno, sino que también sugiere que el estudiante está consciente de los diferentes componentes que podrían aparecer en un escenario de fantasía.

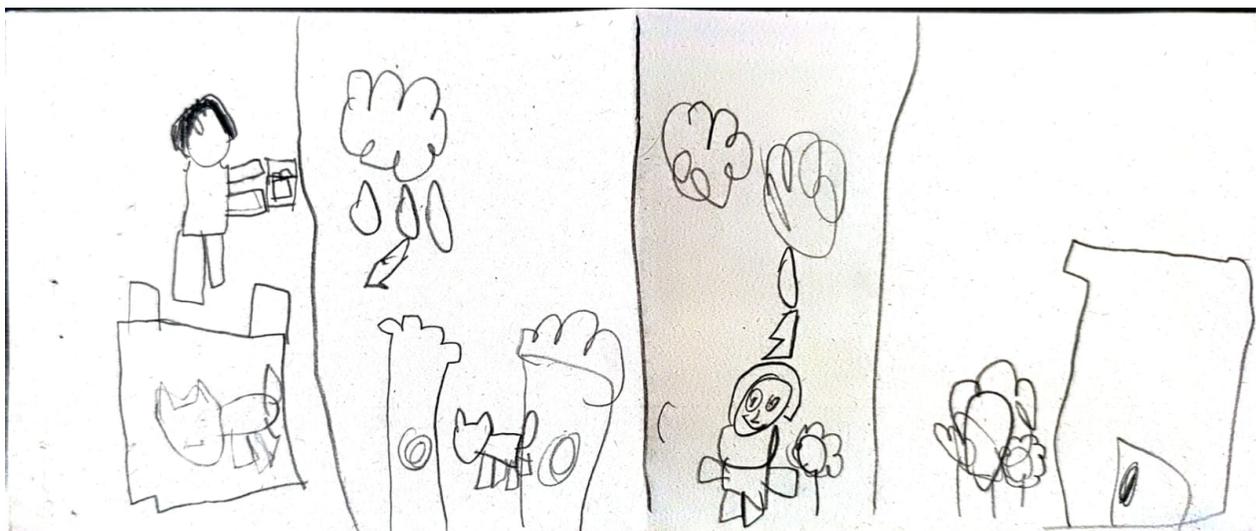
La presencia de dos personas en la escena, una en lo alto del castillo y otra cerca del mismo, ambas con sombreros puntudos que tienen una bolita en la punta, sugiere la inclusión de personajes con un aspecto posiblemente mágico o de fantasía, como si fuesen magos o personajes con un rol especial dentro del reino. El uso de estos detalles en los personajes demuestra la habilidad del

estudiante para asociar ciertos elementos visuales con roles o características específicas dentro de una historia, lo cual es un indicio positivo de su desarrollo narrativo.

El monstruo que también aparece en la escena refuerza la idea de una narrativa de fantasía, y añade un elemento de conflicto o peligro dentro del "reino". Esto sugiere que el estudiante está comenzando a explorar las dinámicas narrativas básicas, donde suele haber una estructura con personajes, un escenario y un desafío o amenaza (el monstruo) que probablemente tenga un impacto en la historia que ha imaginado.

En cuanto a la estructura visual, la disposición de los elementos es coherente, con el castillo como punto central de la narrativa, lo que indica una intención deliberada de situar los elementos de manera lógica dentro del espacio del dibujo. Los detalles como la lluvia, las nubes y la luna sugieren una comprensión del uso del espacio para expresar la temporalidad o el ambiente en la historia. Además, el título "El Reino" es apropiado para el contexto visual que ha creado, lo que demuestra que el estudiante fue capaz de conceptualizar su dibujo de manera coherente con el tema.

En términos de desarrollo, el estudiante muestra avances significativos en la habilidad de construir una narrativa visual con elementos complejos y diversos. La riqueza de los detalles y la variedad de personajes y escenarios que ha incluido reflejan un pensamiento creativo en proceso de expansión. A pesar que la narrativa no se expresó de manera escrita, el estudiante fue capaz de transmitir una historia clara y rica a través de las imágenes, lo que sugiere que está desarrollando su capacidad para combinar el lenguaje visual con la construcción de significados y narrativas.



En la segunda producción, se observa un nivel interesante de abstracción y creatividad en el uso de las imágenes para contar una historia sin palabras. El trabajo está dividido en cuatro escenas, lo que sugiere que el estudiante está comenzando a desarrollar una estructura narrativa secuencial, aunque aún de forma gráfica y con elementos que pueden parecer descontextualizados en un primer momento.

El estudiante representa una persona sosteniendo lo que parece ser una caja o un regalo, con una caja más grande debajo que contiene lo que parece ser un gato. La presencia de estos elementos sugiere una situación que involucra la entrega o el descubrimiento de algo, posiblemente relacionado con una sorpresa o un regalo. El uso del gato dentro de la caja es un detalle clave, ya que puede estar introduciendo al "personaje" central de la historia, lo que podría indicar que este animal juega un papel relevante en el desarrollo posterior de la narrativa. El estudiante está mostrando un entendimiento inicial de cómo establecer una premisa o un conflicto visual en su historia.

En la segunda escena, el estudiante dibuja una nube que suelta goteras, dos árboles y el gato en el medio. Esta escena parece dar continuidad a la anterior, mostrando al gato en un entorno natural. Las gotas que caen de la nube sugieren un cambio en el ambiente o en la situación del personaje, lo cual podría simbolizar un problema o una transformación en la historia. El hecho que el gato esté en medio de los árboles y las gotas de lluvia podría estar indicando una transición o un desplazamiento del personaje. Aquí, el estudiante introduce elementos del entorno que parecen conectar al personaje con un nuevo escenario, mostrando un avance en la narrativa.

La tercera escena incluye dos nubes, una de las cuales suelta un rayo sobre una persona, y hay una flor presente en la escena. El rayo que golpea a la persona podría simbolizar un cambio drástico o una situación de peligro, lo cual añade un elemento de conflicto en la historia. Este recurso visual es común en las narrativas gráficas, donde el uso de un evento inesperado (como una tormenta o un rayo) marca un punto de inflexión en la historia. La flor junto a este evento puede tener un valor simbólico, como un contraste entre la vida (flor) y el peligro (rayo). Esto demuestra que el estudiante está experimentando con la integración de emociones o situaciones complejas en su historia.

La última escena contiene tres flores y una puerta. La aparición de las flores nuevamente podría estar simbolizando un desenlace positivo o una resolución, en contraste con el conflicto introducido en la escena anterior. La puerta podría ser interpretada como una transición hacia un

nuevo lugar o un cambio de estado, lo cual sugiere que el estudiante está intentando cerrar la historia con una especie de salida o resolución. El uso de la puerta como símbolo de posibilidad o de una conclusión abierta es significativo, ya que permite al lector imaginar el futuro de los personajes.

El estudiante demuestra un nivel de abstracción considerable en su producción, en el cual cada escena parece tener elementos que conectan, aunque de manera sutil. La ausencia de un título podría indicar que el estudiante aún no ha alcanzado un nivel en el que logre sintetizar el tema o la idea central de su historia en una sola palabra o frase. Sin embargo, la secuencialidad de las imágenes revela que tiene una comprensión de la estructura narrativa y de cómo representar el desarrollo de una historia de forma visual. Los dibujos, aunque abstractos, pueden ser interpretados con coherencia, lo cual es un buen indicio de que el estudiante está comenzando a explorar formas más avanzadas de representación simbólica y visual.

El estudiante también está empezando a incorporar elementos de cambio o conflicto, como el rayo que golpea a una persona, lo que sugiere una narrativa más dinámica que involucra transformaciones o desafíos. A medida que avance en su desarrollo, se espera que el estudiante logre mayor precisión en la conexión entre los elementos visuales y una narrativa más definida. En este caso, el uso de imágenes es un reflejo de su capacidad emergente para contar historias mediante la combinación de elementos concretos (como personas, gatos, flores) y abstractos (como la lluvia y los rayos), lo cual es un paso significativo en el desarrollo de sus habilidades narrativas.

6.2.5 Taller #5 “Salvemos el mundo”

Objetivo: Facilitar ayudas visuales para orientar la escritura de noticias sobre problemáticas ambientales.

Nombre: Julieta López



Alerta es TanenferMo
ElPlaneta-Notirendasara

En la producción de la estudiante se puede observar una respuesta creativa y significativa al estímulo visual que se le presentó. La frase que escribió, "Alerta es TanenferMo Elplaneta-Notirendasara", refleja su comprensión sobre las problemáticas ambientales actuales. Aunque el mensaje contiene errores ortográficos, como "TanenferMo" en lugar de "está enfermo" y una confusión en la palabra "dasara", posiblemente al intentar expresar una idea relacionada con el desecho de basura, el significado global es claro. La estudiante transmite que el planeta está enfermo y que es necesario no tirar basura para cuidarlo.

El mensaje de alerta está bien relacionado con la imagen de la Tierra enferma, cubierta con una manta, mientras otro planeta con tapabocas la asiste. La representación gráfica apoya el mensaje textual, denotando que la estudiante ha comprendido bien la situación presentada. Su dibujo coloreado resalta los personajes de la Tierra y el planeta asistente, lo cual refuerza la conexión emocional que está intentando transmitir sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.

A pesar de los errores ortográficos y la falta de separación entre palabras en frases como "NoTirendasara", lo que dificulta la lectura, la estudiante ha logrado comunicar sus ideas de manera coherente. Es posible que aún esté desarrollando su dominio de la ortografía y la estructura del texto, pero demuestra creatividad al conectar el estado de la Tierra con un mensaje urgente sobre su cuidado.

En general, su trabajo es un reflejo de su capacidad para interpretar imágenes de manera sensible y poética, utilizando un enfoque emocional para resaltar la importancia de la preservación ambiental. Aunque se pueden trabajar ciertos aspectos formales, como la ortografía y la separación de palabras, la producción de la estudiante es un ejemplo valioso de cómo puede utilizar la escritura para expresar ideas complejas de manera creativa y significativa.

Nombre: JACOBO-SILVA



LA-GASTA-DErADE-AGUA-COLOmbiA-SE-ESTA-
QUE DANDO-SIN-AGUA

En la segunda producción, se observa una relación clara entre el texto que ha escrito el estudiante y la imagen que se le presentó, la cual mostraba al planeta Tierra delgado, con una expresión triste y una canilla goteando agua en una bañera. La frase "LA-GASTA-DErADE-AGUA-COLOmbiA-SE-ESTA-qUEDANDO-SIN-AGUA" refleja la preocupación del estudiante por el desperdicio de agua en su país, Colombia, y destaca un tema crítico en la preservación de los recursos naturales.

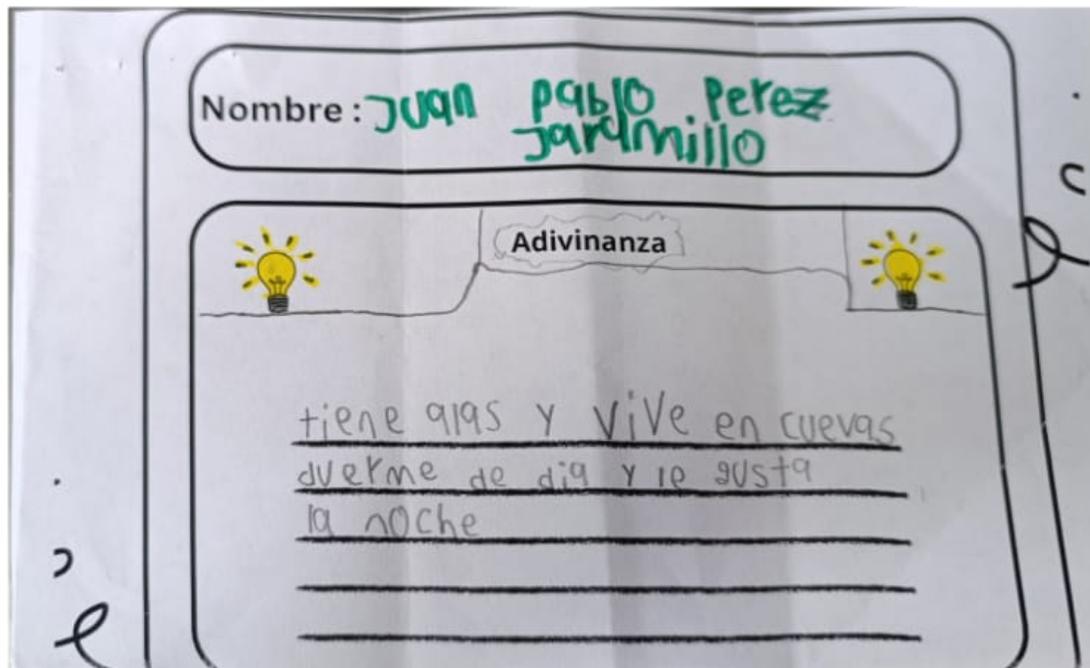
A pesar de las dificultades ortográficas y de estructuración del texto, como en "GASTA-DErADE", que parece ser una confusión al intentar escribir "gastadera de", y el uso inconsistente de mayúsculas, el mensaje es claro. El estudiante está expresando que el país está enfrentando una crisis de agua debido al desperdicio, lo cual es una interpretación adecuada de la imagen del planeta delgado y triste. La representación visual del agua que se escapa y llena una bañera complementa su mensaje escrito, subrayando su comprensión del problema ambiental.

El dibujo coloreado agrega una dimensión emocional y refuerza la conexión entre el texto y la imagen, mostrando que el estudiante no solo entiende el problema, sino que también está comprometido a representarlo visualmente. A pesar de los desafíos en la ortografía y la gramática, el estudiante ha logrado comunicar un mensaje importante sobre la conservación del agua y el impacto ambiental, lo que refleja una capacidad para relacionar el estímulo visual con el texto de manera creativa y significativa.

La producción demuestra que el estudiante está desarrollando habilidades de escritura para abordar temas críticos de manera reflexiva. Aunque necesita apoyo en la ortografía y la estructuración de las palabras, su capacidad para comprender y transmitir un mensaje ambiental es destacable. El trabajo muestra una interpretación profunda del problema y el uso de la escritura y el dibujo como herramientas para generar conciencia sobre el cuidado del planeta.

6.2.6 Taller #6: "Adivinanzas"

Objetivo: Inventar adivinanzas sencillas para desarrollar la creatividad y la escritura.



En la producción del estudiante, la adivinanza escrita es: "Tiene alas y vive en cuevas duerme de día y le gusta la noche". El mensaje está claro y apunta a un murciélago, lo que demuestra que el estudiante ha comprendido la estructura básica de una adivinanza, donde se presentan características para que los demás adivinen la respuesta.

A nivel ortográfico, se observa que la palabra "vive" debería ser "vive", lo que indica una pequeña confusión en la conjugación del verbo. Sin embargo, esta confusión no afecta la comprensión global de la adivinanza. La expresión "duerme de día y le gusta la noche" es efectiva para transmitir el comportamiento nocturno del animal, lo que refuerza el mensaje. Además, el uso de frases cortas y descriptivas es apropiado para una adivinanza, ya que permite que los demás participantes puedan deducir la respuesta de manera más sencilla.

En términos de contenido, el estudiante ha seleccionado características claves del murciélago: "alas", "vive en cuevas", "duerme de día" y "le gusta la noche", lo que evidencia un buen manejo de la descripción. Esto muestra que el estudiante ha sido capaz de identificar y utilizar detalles específicos para construir una adivinanza que es coherente y precisa.

Aunque al principio hubo cierta resistencia a participar en la actividad, el resultado de la adivinanza refleja que el estudiante ha podido involucrarse en el taller y poner en práctica los conceptos discutidos en clase. A pesar de los errores menores, la producción es funcional y

demuestra que el estudiante ha comprendido cómo utilizar las características de un ser para formular una adivinanza efectiva. En general, la adivinanza logra cumplir con su propósito y sugiere que el taller fue exitoso en fomentar la creatividad y el pensamiento descriptivo en los estudiantes.

The image shows a student's handwritten work on a worksheet. At the top, there is a rounded rectangular box containing the text "Nombre: DAVIÑO SILVA". Below this is another rounded rectangular box titled "Adivinanza" in the center, flanked by two lightbulb icons. Inside this box, the student has written a riddle on four lines: "SOI-UN-CER-VIVO-NO-SOI-UN-UMANO", "TANPOCO-UNA-FLO", and two blank lines. The handwriting is somewhat messy, with some words written in all caps and others in lowercase. There are some scribbles and marks around the worksheet, including a large 'e' on the left and a 'u' on the right.

En la segunda producción analizada el estudiante revela varios aspectos importantes relacionados con su desarrollo en la escritura y comprensión del taller de adivinanzas. En primer lugar, se observan múltiples errores ortográficos, como "Soi" en lugar de "Soy", "cer" en lugar de "ser", "No-soi" en vez de "No soy", "umaNo" en lugar de "humano", y "TANpoco" en vez de "tampoco". Aunque la palabra "flor" está escrita correctamente, estos errores indican que el estudiante aún está en proceso de afianzar las reglas ortográficas y las convenciones de escritura, como el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas. También se evidencia una dificultad en la segmentación de palabras, ya que ha utilizado guiones que no corresponden con las normas convencionales, lo que sugiere problemas en la separación y manejo del espacio entre las palabras.

A nivel semántico, el estudiante ha captado adecuadamente la consigna del taller, describiendo características de un ser vivo y eliminando opciones para que los demás deduzcan la respuesta. Se observa que entiende la esencia de una adivinanza, proporcionando pistas progresivas

que guían hacia una conclusión. Aunque la estructura gramatical y ortográfica puede mejorarse, su producción refleja un pensamiento coherente y lógico dentro del marco de la actividad solicitada.

En términos de creatividad, el estudiante ha mostrado ingenio al excluir tanto a un humano como a una flor como posibles respuestas, lo que enriquece la adivinanza y demuestra su capacidad para ofrecer pistas de manera efectiva. Sin embargo, el vocabulario utilizado es sencillo, lo que podría estar relacionado con su nivel de desarrollo en cuanto a la ampliación del léxico. Sería beneficioso trabajar en la introducción de nuevas palabras y sinónimos para que sus futuras adivinanzas sean más variadas y desafiantes.

A pesar de los errores ortográficos, es destacable que el estudiante se sienta lo suficientemente seguro como para escribir una adivinanza por su cuenta. Esto refleja una confianza en su capacidad para comunicar ideas por escrito, lo que es un aspecto positivo de su desarrollo. Con un mayor enfoque en la revisión ortográfica y en el uso correcto de las estructuras gramaticales, el estudiante podría mejorar notablemente en esta área.

6.2.7 Taller #7: “Fábrica de pociones”

Objetivo: Potenciar la creatividad y la capacidad de estructurar un texto escrito mediante la creación de pociones imaginarias, siguiendo la estructura de una receta que incluye títulos, listados de ingredientes, cantidades y métodos de preparación, promoviendo así la organización y claridad en la escritura.



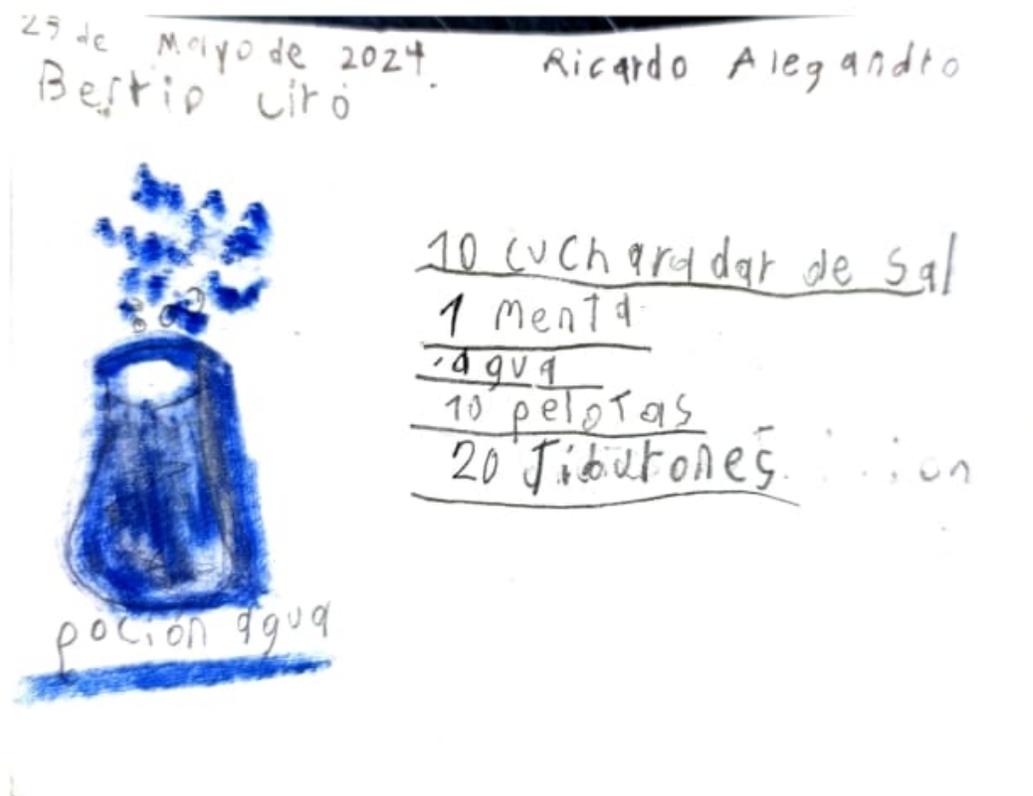
En esta producción, el estudiante ha creado una poción mágica, mostrando una comprensión adecuada de la estructura que se les había solicitado: título, lista de ingredientes y cantidades. La ortografía presenta ciertos errores, pero no son impedimento para entender el contenido. Por ejemplo, "BaTirias" en lugar de "baterías" y "Prime", que podría referirse a un ingrediente inventado o a un error de ortografía en lugar de "primer", son detalles que reflejan un desarrollo en cuanto al manejo de la escritura convencional. El uso de mayúsculas al comienzo de algunas palabras, como "MágicA", sugiere que aún hay dificultades en la aplicación correcta de las normas ortográficas, específicamente en la alternancia entre mayúsculas y minúsculas.

El listado de ingredientes es creativo y combina elementos reales como "agua" y "maltas", con elementos más abstractos o de fantasía como "tallos de Prime" y "baterías". Esta combinación de lo real y lo ficticio muestra la capacidad del estudiante para imaginar y construir un escenario donde la fantasía y la realidad se mezclan, característica esencial en este tipo de actividades.

A nivel de contenido, el estudiante no ha desarrollado la preparación ni la dosificación de la poción, lo cual puede estar relacionado con la falta de tiempo durante la actividad. Sin embargo,

ha logrado completar la parte de los ingredientes, lo que demuestra su comprensión de la consigna y su disposición para participar de manera activa en la tarea.

La originalidad de su trabajo también se refleja en la creación del nombre "Pocionenergia", que resume claramente la finalidad de su poción: aportar energía. La presencia del dibujo coloreado es otro aspecto positivo de su producción, ya que permite apreciar el interés del estudiante en representar visualmente lo que ha escrito, lo cual refuerza su proceso de aprendizaje.



En la segunda producción, el estudiante ha creado una "Poción agua", siguiendo las instrucciones al incluir un listado de ingredientes y cantidades. Aunque faltan algunos elementos estructurales como la preparación y la dosificación, esto puede estar relacionado con el poco tiempo disponible para completar la tarea. El listado de ingredientes es bastante creativo, destacando la mezcla de elementos cotidianos como "agua" y "menta" con ingredientes más inusuales y fantásticos como "pelotas" y "tiburones". Esta combinación de lo real y lo imaginario muestra que

el estudiante es capaz de explorar libremente su imaginación y conectar objetos ordinarios con elementos de fantasía.

En cuanto a la ortografía, "cucharadar" es un error común en el uso del lenguaje en esta etapa, donde el estudiante parece estar experimentando con la palabra "cucharadas". Sin embargo, se aprecia que ha comprendido el concepto de incluir cantidades en su receta, lo que demuestra un progreso en su manejo de instrucciones complejas. El uso de los números en la receta también es un punto positivo, ya que indica que el estudiante es capaz de asociar cantidades específicas a los ingredientes seleccionados.

El título "Poción agua" es simple, pero coherente con el primer ingrediente mencionado, lo que refleja que el estudiante entiende la relación entre el nombre y los componentes de su poción. Aunque el título no es tan detallado como podría ser, su simplicidad permite una interpretación clara de lo que el estudiante quería transmitir.

El dibujo que acompaña a la poción, el cual fue coloreado, refuerza la capacidad del estudiante para visualizar lo que ha escrito y conecta el aspecto creativo con el aspecto visual, lo que contribuye a su comprensión general de la tarea. Este aspecto artístico es un refuerzo importante en el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como emocionales.

6.2.8 Taller #8: "Se vende casa embrujada"

Objetivo: Acercar a los estudiantes a la escritura creativa mediante la simulación de la "venta de una casa embrujada".

Nombre: JUAN PABLO

Fecha: JUEVES 30 DE MAYO

¡Se vende casa embrujada!



se vende casa embrujada completa y solo 1.0000
9ser7vest y mikela lesitbe paratodo no nesecita
comprar mas espacio para poner sus
cosas tiene cocina tambien tiene 5 piezas
y por las noches los fantasmas teasen
masajes en la espalda

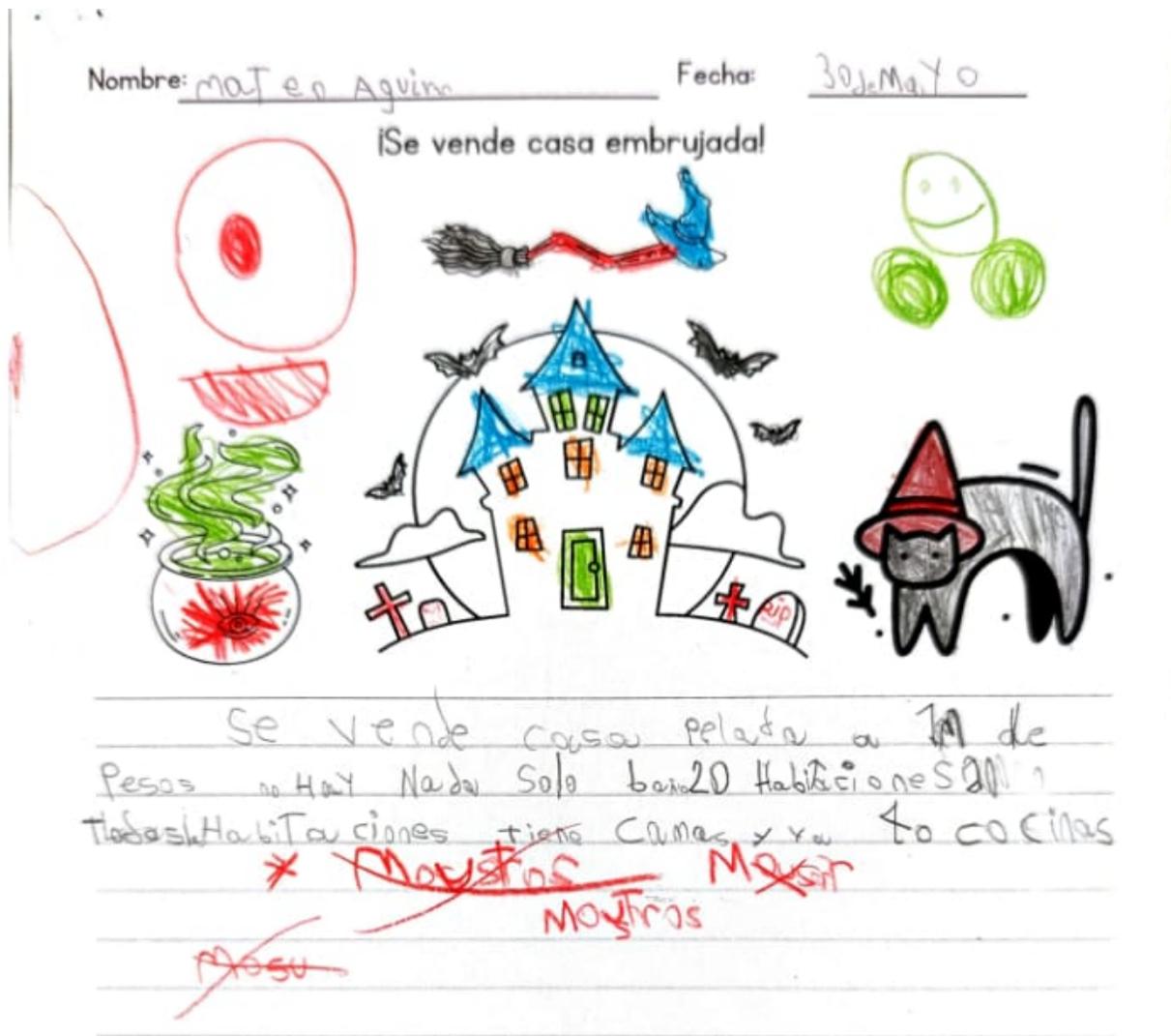
En esta producción, el estudiante ha creado una promoción creativa y divertida de una "casa embrujada", destacando su capacidad para incorporar elementos humorísticos y fantásticos a la descripción, como los fantasmas que "te hacen masajes en la espalda por la noche". Este toque ingenioso sugiere que el estudiante no solo comprendió la consigna, sino que también se divirtió jugando con la idea de lo sobrenatural de una manera que capta la atención del lector, añadiendo un aspecto inesperado y cómico a lo que usualmente sería un lugar aterrador.

El texto está estructurado de manera sencilla pero efectiva. El estudiante sigue la consigna al proporcionar detalles importantes sobre la casa, como el precio, la cantidad de habitaciones ("5 piezas"), la cocina, y la funcionalidad de la vivienda ("le sirve para todo"). Aunque la ortografía presenta algunos errores, como "nesecita" en lugar de "necesita", "cosina" en lugar de "cocina" y

la falta de separación en algunas palabras ("teasen" por "te hacen"), el mensaje es comprensible. Estos errores reflejan una fase en el desarrollo del lenguaje escrita donde el estudiante aún está adquiriendo las convenciones ortográficas y gramaticales.

A nivel creativo, el estudiante muestra una gran imaginación y ha entendido bien el propósito de la actividad, utilizando descripciones exageradas y un tono desenfadado para atraer a los "compradores" de la casa embrujada. Este estilo promocional resalta su capacidad para adaptar la escritura persuasiva a un contexto ficticio. La elección de un precio "1.0000" también es interesante, ya que refleja la creatividad al jugar con cifras elevadas, aunque presenta una confusión en la correcta escritura de los números grandes.

El aspecto visual de la producción está menos desarrollado en comparación con la parte escrita, ya que el estudiante solo tuvo tiempo de colorear algunos elementos, como el caldero y las escobas en el formato. No obstante, el hecho que se haya centrado en ciertos detalles visuales muestra que estaba pensando en cómo complementar su escrito con elementos gráficos, lo que denota una integración de lo visual con lo literario.



En la segunda producción, el estudiante presenta una promoción de una casa que, en lugar de ser una típica "casa embrujada", se describe como una "casa pelada", una referencia humorística y muy particular que refleja un enfoque ingenioso e inesperado hacia la consigna. A diferencia de los demás, este estudiante opta por describir una casa que está casi vacía ("no hay nada solo baño"), lo que genera un contraste interesante con la expectativa general de una casa embrujada llena de elementos aterradores.

La estructura de la producción sigue en líneas generales la consigna, mencionando características como el precio ("1m de pesos"), la cantidad de habitaciones ("20 habitaciones") y un detalle poco común: "40 cocinas". Esta última cifra, que parece excesiva, agrega un toque cómico y absurdo al texto, mostrando que el estudiante no solo entiende la actividad, sino que también se permite jugar con la exageración de los detalles para generar humor. Al incluir camas

en cada habitación, la casa parece más funcional que embrujada, pero mantiene la línea creativa de darle una interpretación única a la consigna.

A nivel lingüístico, se observan algunas dificultades con la ortografía y el manejo del espacio entre las palabras, como en "TodaslaHabiTaciones", donde las palabras no están separadas correctamente, lo que refleja un aspecto que el estudiante todavía está desarrollando. Además, se percibe una mezcla entre el uso correcto de mayúsculas y minúsculas en palabras como "HabiTaciones" o "Hay", que podría ser una fase experimental en su escritura, típica de los primeros grados. Estos detalles ortográficos, aunque presentes, no interfieren significativamente en la comprensión del texto.

El aspecto visual de la producción está bien trabajado, ya que el estudiante coloreó todos los elementos presentes en el formato. Esto muestra un interés por integrar lo visual con lo escrito, completando la actividad de manera integral. El uso del color puede también reflejar que, aunque la descripción escrita de la casa es minimalista, el estudiante se tomó el tiempo de darle vida y personalización a través del dibujo y el color, lo que resalta su esfuerzo y creatividad.

6.2.9 Taller #9: “Fábrica de personajes”

Objetivo: Proponer un personaje con características imaginarias para desarrollar una historia creativa.

Nombre: JUAN PABLO PEREZ JARAMILLO
Grado: 2.A

FÁBRICA DE PERSONAJES

Nombre: DORLAN PABON

- Escribe la historia del personaje:

Dorlan Pabon desde que era niño jugaba
Futbol y sin ayuda de nadie y fue
creciendo hasta que llevo el dia de ir
al estadio y jugo muy bien y despu-
es de 10 dias llevo otro partido
y quedaron 1-1 y fueron a pen-
ales y llevo su turno y la boto
y gano el otro equipo Fin



En esta producción, el estudiante crea un personaje basado en el futbolista Dorlan Pabón, demostrando un interés personal por el fútbol y un enfoque narrativo más elaborado que el de la consigna inicial, que pedía una simple descripción del personaje. En lugar de limitarse a describir

a Dorlan, el estudiante narra una breve historia de su trayectoria como futbolista, lo que muestra su inclinación por desarrollar la historia más allá de los requisitos de la actividad.

El relato del estudiante sigue una secuencia cronológica: Dorlan empieza desde su niñez jugando al fútbol sin ayuda, crece y eventualmente juega un partido importante en el estadio. Aunque la historia tiene momentos de éxito, también incluye un giro inesperado cuando Dorlan falla un penal, lo que conduce a la derrota de su equipo. El final abrupto ("Fin") le otorga un toque de sencillez y quizá refleja el deseo del estudiante de concluir rápidamente, lo cual es común en producciones de este tipo.

A nivel lingüístico, se observan algunas dificultades ortográficas y gramaticales, como en "cresiendo" en lugar de "creciendo", "naDie" en lugar de "nadie", y "boto" en lugar de "botó". Estas fallas son típicas del proceso de aprendizaje en los primeros grados, donde los estudiantes todavía están desarrollando su comprensión de las reglas ortográficas. Además, la falta de tildes en palabras como "llegó" y "jugó" refleja que el estudiante aún está en proceso de consolidar estas convenciones ortográficas. Sin embargo, el texto es comprensible y fluido, lo que sugiere que el estudiante está avanzando en su habilidad para expresar ideas de manera escrita.

El uso de conectores como "y" para enlazar ideas muestra un manejo básico de la estructura narrativa, aunque en algunos casos se podría mejorar la fluidez con más variedad en los conectores y frases de transición. Por ejemplo, en lugar de usar "y" repetidamente, el estudiante podría emplear "entonces", "luego" o "después" para hacer la narración más rica y cohesiva.

En cuanto a la parte visual, el dibujo de Dorlan en la silueta muestra un esfuerzo por representar fielmente al personaje. La inclusión del escudo del Atlético Nacional, un equipo de fútbol colombiano revela detalles específicos sobre el interés del estudiante en el fútbol local. El dibujo del jugador caído sobre una copa también sugiere que el estudiante intentó reflejar el desenlace trágico de la historia en su representación gráfica. El hecho que el estudiante coloreara estos elementos refuerza su implicación en la actividad, utilizando el dibujo como complemento a su narración.

Nombre: JULIETA

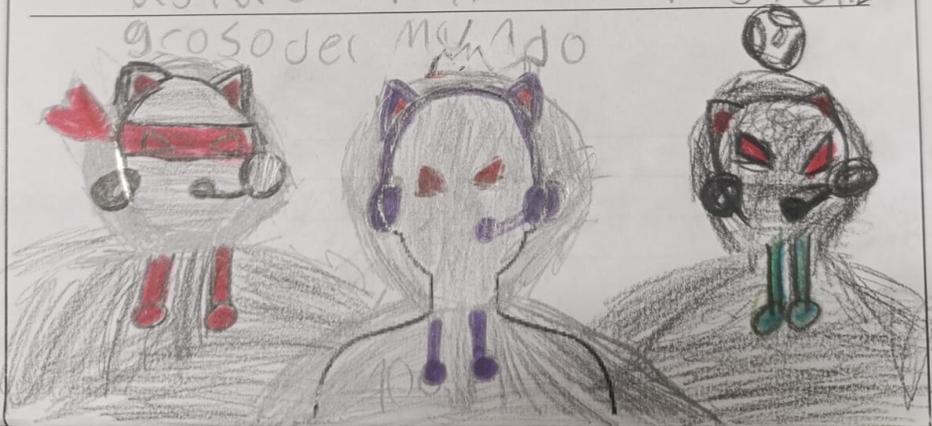
Grado: 2A

FÁBRICA DE PERSONAJES

Nombre: SUPERGATO FOR

• Escribe la historia del personaje:

AVIA UN VES UN GATO LLADO
SUPERGATO VIVE EN UN PALACIO
DE NEVÉS MUY GRANDE QUE DICE MUCHAS
MUCHAS PERSONAS SUPERHEROES
ASTA QUE FUE UN VIAJE UN AVEN
TURA UN MUJER GRANDE SUPERGATO
Y SUS AMIGOS FUERON A VIAJES
FUERON AL PLANETA MAS PELI
GROSO Y FUERON A VOLAR
ASTA EL PLANETA MAS PELI
GROSO DEL MUNDO



En la segunda producción, la estudiante ha creado un personaje llamado "Supergato" y una narrativa que combina elementos de aventura y ciencia ficción. La descripción ofrece una historia emocionante sobre un grupo de héroes liderados por Supergato que emprenden un viaje interplanetario hacia el "planeta más peligroso del mundo". Este relato refleja una imaginación rica y una habilidad para desarrollar una trama de fantasía que involucra no solo al personaje principal, sino también a un equipo de amigos, lo que muestra una inclinación por las historias de colaboración y trabajo en equipo.

A nivel narrativo, la estudiante demuestra creatividad al inventar un mundo ficticio en el que los gatos tienen capacidades de superhéroes y viven en un "palacio de naves", lo que indica una fuerte influencia de historias de aventuras espaciales. La aventura de los personajes hacia un planeta peligroso añade un elemento de tensión y emoción a la historia, lo que demuestra la habilidad de la estudiante para desarrollar una narrativa con un conflicto o desafío que enfrentar. El uso de "Supergato y sus amigos" sugiere una visión colaborativa del héroe, donde el personaje principal no actúa solo, sino que depende de su equipo, lo cual es un enfoque positivo y que resalta el valor del trabajo en equipo.

A nivel lingüístico, la estudiante muestra dificultades ortográficas y gramaticales que son comunes en esta etapa del desarrollo. Errores como "Aviaunaves" en lugar de "Había una vez", "viveen" en lugar de "vive en", y "jueron" en lugar de "fueron" indican que la estudiante aún está consolidando su conocimiento de las reglas ortográficas y fonéticas. La falta de espacios adecuados entre palabras también puede dificultar la lectura del texto. Sin embargo, estos errores no impiden la comprensión general de la historia, lo que sugiere que la estudiante tiene una buena capacidad para estructurar ideas, aunque aún necesita mejorar en la presentación formal de las mismas. La ausencia de tildes y de signos de puntuación más elaborados también revela áreas que pueden trabajarse para mejorar la claridad y fluidez de su escritura.

El uso repetido de palabras como "jueron" en lugar de "fueron" refleja una pronunciación influenciada por el lenguaje oral, lo cual es común en los primeros años de la escritura. Esto puede corregirse mediante ejercicios que enfatizan la correcta correspondencia entre los sonidos y las letras.

En cuanto a la parte visual, la estudiante dibujó a Supergato en la silueta proporcionada, y además agregó otros dos supergatos con diademas y micrófonos para comunicarse, lo que muestra una expansión de la historia más allá del personaje principal. Este detalle en el dibujo sugiere que la estudiante está pensando de manera compleja sobre la historia y sus personajes, mostrando una capacidad de organización y creatividad visual. El hecho que coloreara sus dibujos indica su implicación y entusiasmo por la actividad, lo que se puede ver como una extensión del esfuerzo narrativo en la parte gráfica.

6.2.10 Taller #10: "Viaje al mundo de la escritura creativa"

Objetivo: Expresar de manera escrita su percepción acerca de su participación en propuesta de escritura creativa, exponiendo sus aprendizajes de manera clara.

Nombre: Juana Pablo

Para ti, ¿qué es la escritura creativa? ¿qué has aprendido durante los talleres?

¿para mi la escritura es especial? ¿he aprendido a dibujar y a escribir y coloriar?

En esta producción, el estudiante responde a las preguntas utilizando signos de interrogación en lugar de hacer afirmaciones, lo que genera una sensación de duda o inseguridad en cuanto a lo que está expresando. Al comenzar con "¿para mi la escritura es especial?", el estudiante parece cuestionarse o no estar completamente seguro de su afirmación, aunque la palabra "especial" (escrita incorrectamente como "espesial") refleja que la escritura creativa tiene un valor positivo en su experiencia, incluso si no lo expresa con total certeza.

El uso continuo de signos de interrogación, también en "¿e aprendido a dibujar y a escribir y coloriar?", sugiere que el estudiante está reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje, pero no lo presenta con la seguridad de una afirmación categórica. Esta estructura podría ser indicativa de una fase de desarrollo en la que el estudiante aún está adquiriendo confianza en sus habilidades de escritura y en lo que ha aprendido durante los talleres. Los errores ortográficos, como "e aprendido" en lugar de "he aprendido" y "coloriar" en lugar de "colorear", son comunes en esta etapa y muestran que el estudiante aún está en proceso de dominar las convenciones ortográficas y gramaticales.

A pesar de los errores, el contenido de las preguntas que el estudiante plantea es significativo. Al mencionar que ha aprendido a "dibujar, escribir y coloriar", indica que ha comprendido la naturaleza multidisciplinaria de la escritura creativa, reconociendo que va más allá de simplemente escribir palabras. Para él, el proceso incluye también elementos visuales y artísticos, como el dibujo y el color, lo que sugiere que ha disfrutado y valorado la inclusión de estas actividades en los talleres.

El hecho que el estudiante no afirme lo que ha aprendido, sino que lo ponga en forma de pregunta, podría reflejar una falta de confianza o simplemente una confusión en el uso de los signos de puntuación. No obstante, esto no resta importancia a su percepción del aprendizaje. Su producción demuestra que ha experimentado una integración de diferentes formas de expresión creativa, y aunque duda en cómo presentarlo, está consciente de lo que ha hecho durante los talleres.

Nombre : [Handwritten name]

Para ti, ¿qué es la escritura creativa? ¿qué has aprendido durante los talleres?

~~Eaepraido a NucA redime~~
he aprendido a nunca rendirme

The worksheet is a hand-drawn form with a rounded rectangular border. At the top, there is a field for the name. Below it is a question in Spanish. The student's response is written on several horizontal lines. The first line contains a crossed-out phrase, and the second line contains the phrase 'he aprendido a nunca rendirme' written in orange. To the left of the writing area is a small illustration of a hand holding a pen over a piece of paper. On the right side of the form, there are some decorative scribbles.

En la segunda producción el estudiante escribió "Eaepraido a NucA redime", aunque el mensaje no es inmediatamente legible, revela elementos importantes cuando se confronta con el estudiante, quien explicó que quiso decir "He aprendido a nunca rendirme". Este mensaje refleja un fuerte componente emocional y una valiosa reflexión personal acerca del proceso de aprendizaje

a lo largo de los talleres. A nivel de escritura, el estudiante enfrenta dificultades para representar correctamente los sonidos y las letras, evidentes en la segmentación y confusión ortográfica, pero la idea central es clara una vez explicada.

En cuanto al contenido, la frase subraya un crecimiento personal, más allá de las habilidades técnicas de escritura o dibujo, enfocándose en un aprendizaje emocional importante: la perseverancia. A pesar de los errores en la escritura, el valor del mensaje radica en la fortaleza que el estudiante atribuye a su experiencia, lo que sugiere un desarrollo significativo en su confianza y autoeficacia a lo largo del proceso.

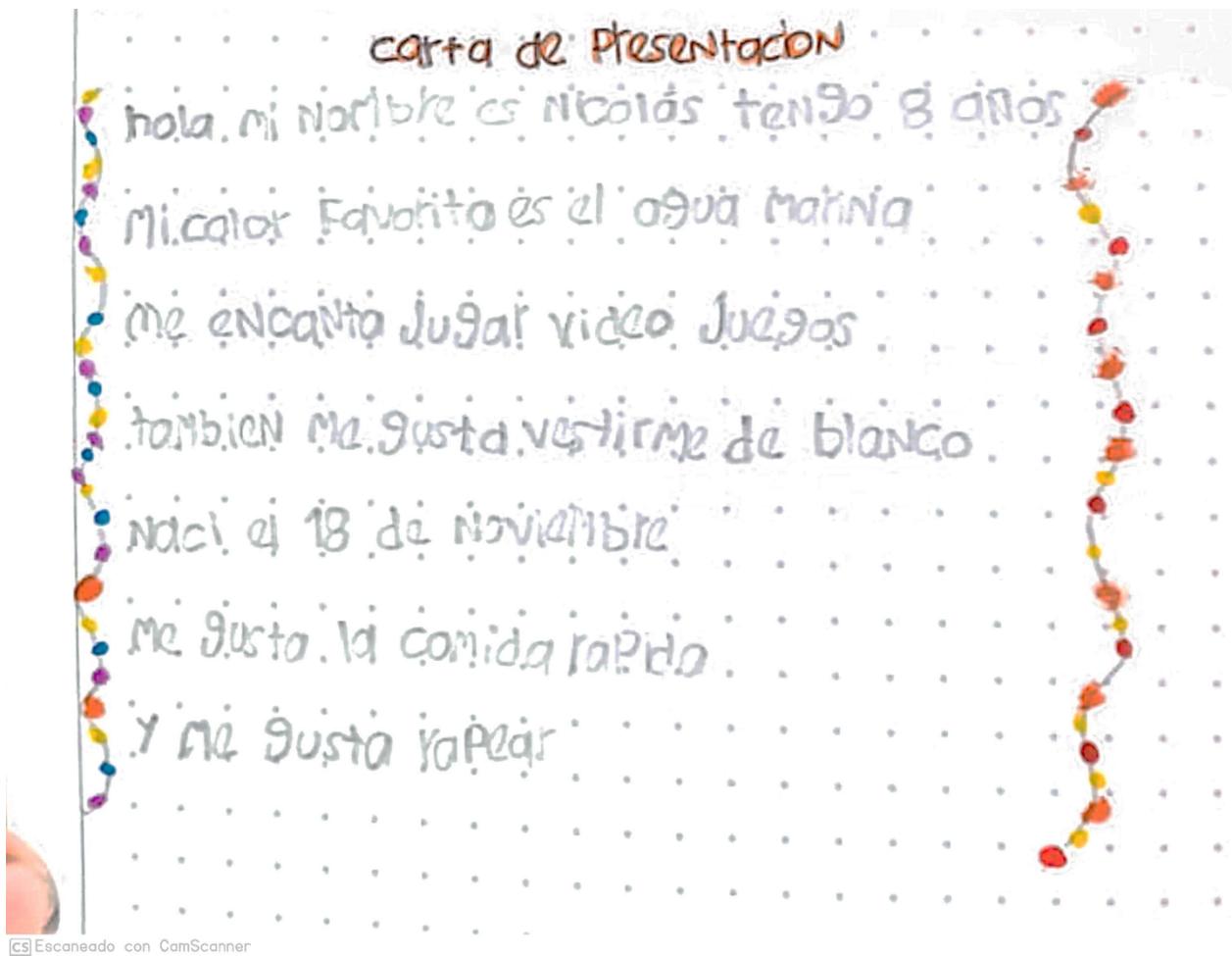
Este tipo de producción destaca cómo la escritura creativa puede servir como un medio para expresar aprendizajes profundamente personales y emocionales, incluso cuando la ortografía o la gramática aún están en desarrollo.

6.3 Grado 3°

El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo con 24 estudiantes aproximadamente, con edades entre los 8 y 9 años, pertenecientes a la escuela Crea de la jornada de la tarde y en compañía de la Mentora base.

6.3.1 Taller #1: “Tarjetas de presentación”

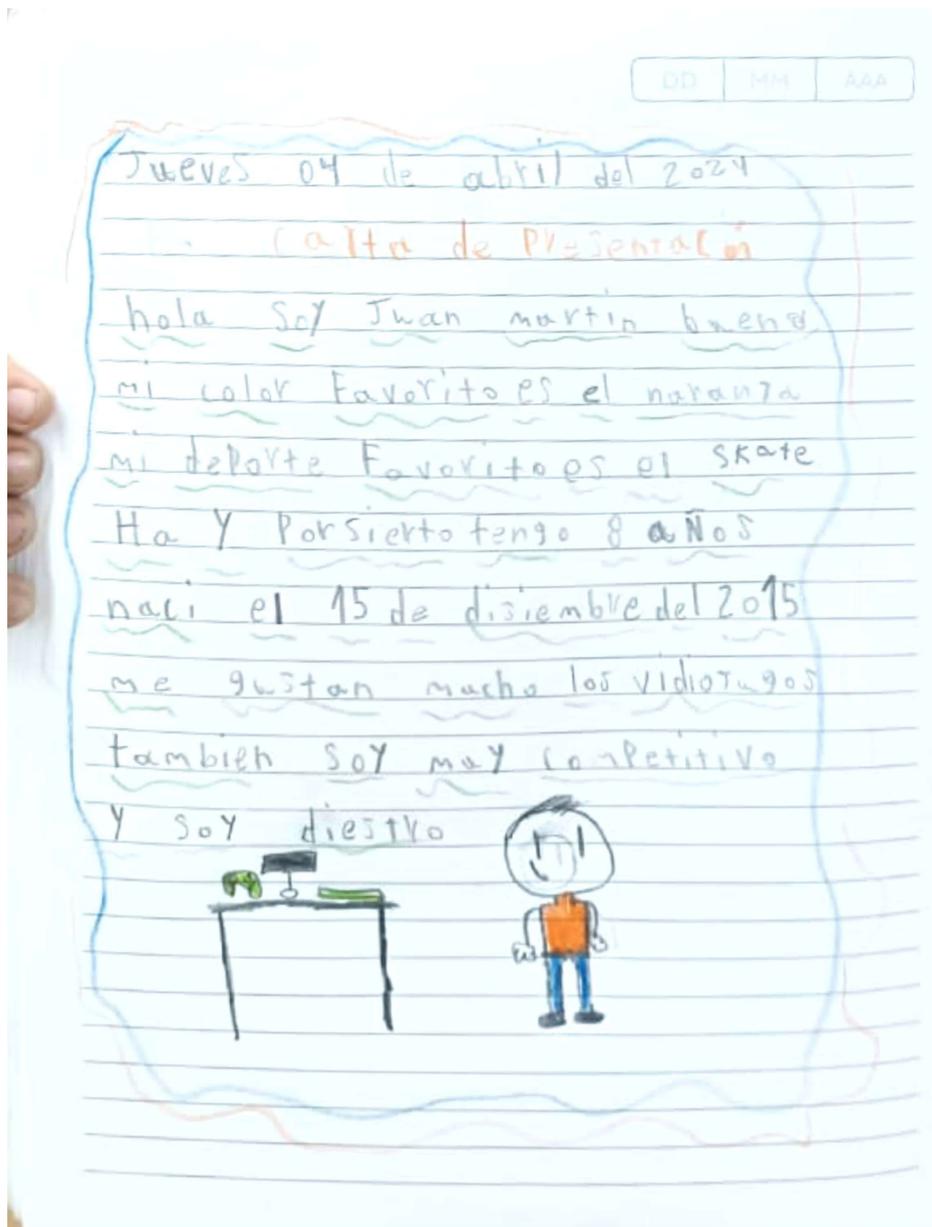
Objetivo: Fomentar la autoexpresión escrita mediante la creación de una presentación personal de manera escrita



En la producción del estudiante, titulada "Carta de preseNtacioN", se observa un esfuerzo por estructurar una presentación personal que refleja varios aspectos de su vida y gustos. Aunque la escritura tiene algunas inconsistencias en el uso de mayúsculas, la información que comparte es clara y detallada. El estudiante incluye datos personales como su nombre, edad, y fecha de nacimiento, junto con gustos y preferencias como el color, la vestimenta, y actividades que disfruta, como jugar videojuegos y rapear. Esto demuestra una habilidad para organizar pensamientos y expresar una visión de sí mismo.

A nivel de ortografía, hay varios errores relacionados principalmente con la capitalización inadecuada de letras en palabras como "preseNtacioN", "agua mariNa" o "blaNco", donde el uso de la mayúscula parece ser arbitrario. Sin embargo, estos errores no interfieren en la comprensión del texto. En cuanto a la estructura del contenido, sigue un formato simple pero efectivo, donde cada oración introduce un aspecto diferente de su personalidad. El estudiante parece sentirse cómodo compartiendo datos personales y gustos, lo que indica confianza en la tarea.

El hecho que se incluya la expresión "me gusta rapear" sugiere un interés por actividades creativas y artísticas, lo cual es importante destacar en futuras actividades para explotar ese interés. Esta producción muestra que, aunque hay margen para mejorar en aspectos formales de la escritura, el estudiante es capaz de comunicar información relevante y personal de manera organizada.



CS Escaneado con CamScanner

En la segunda producción, el estudiante muestra un esfuerzo significativo por organizar una presentación personal, incluyendo tanto detalles sobre sí mismo como información sobre sus gustos

e intereses. A pesar de algunos errores ortográficos y gramaticales, el mensaje es claro y el estudiante logra comunicar aspectos importantes de su identidad.

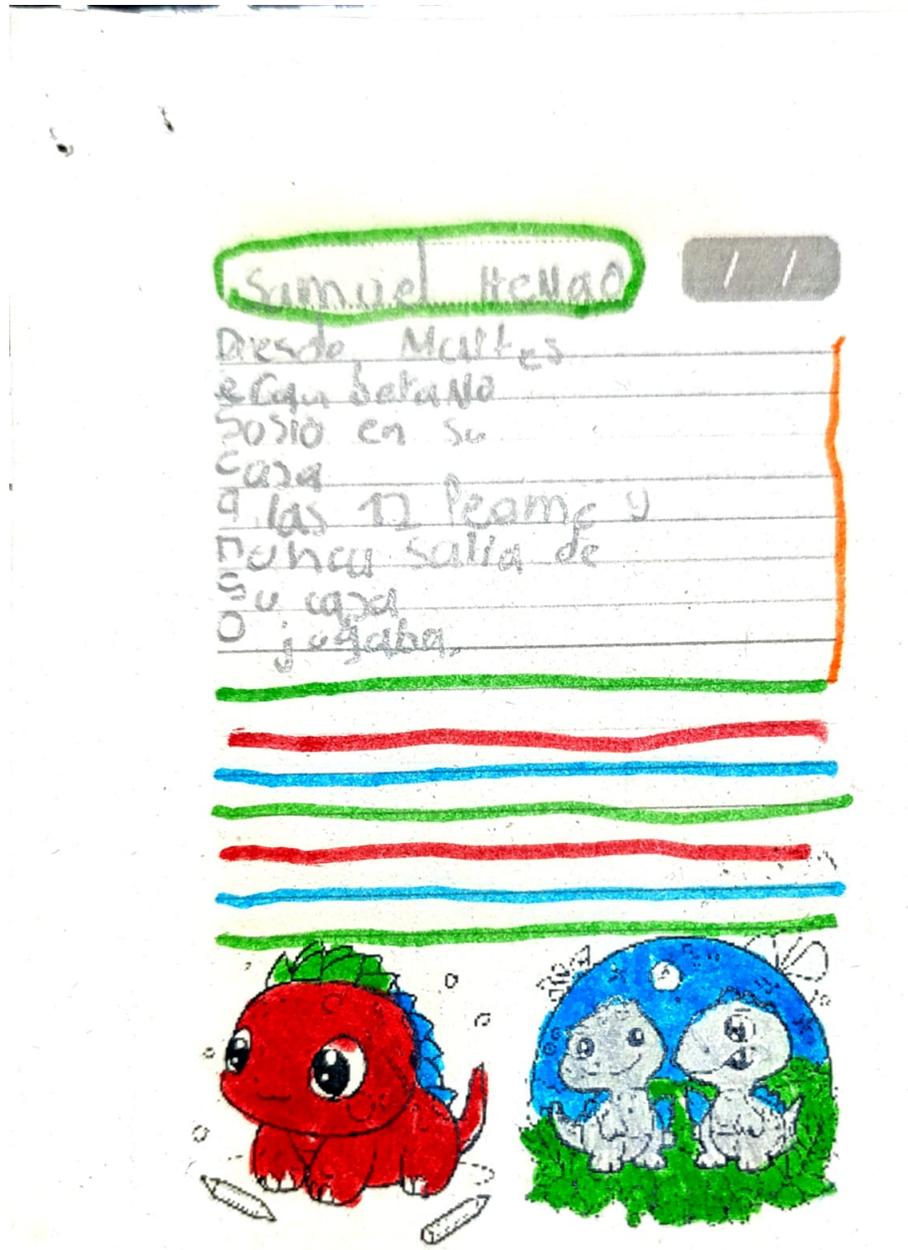
En términos de ortografía, observamos varios errores que merecen ser señalados. La palabra "presentacín" carece de la tilde en la "o", y "porsierto" debería ser escrito como "por cierto". Asimismo, encontramos errores en "vidiojugos", que debe ser "videojuegos", y "disiembre", que se debe escribir "diciembre". Estos errores pueden estar relacionados con la falta de familiaridad con ciertas normas ortográficas, lo que es común en estudiantes de este grado, aunque no afectan de manera significativa la comprensión del texto. En cuanto a la estructura, el uso de frases cortas es efectivo y permite que el estudiante transmita información de manera sencilla y directa.

El contenido es rico en información personal. El estudiante incluye datos relevantes como su nombre, edad, fecha de nacimiento y preferencias personales, como su color favorito, deporte y videojuegos. Además, expresa su competitividad y lateralidad (ser diestro), lo que agrega una dimensión más completa a su presentación. Es interesante que haya señalado aspectos como ser "muy competitivo", lo cual podría reflejar una parte importante de su personalidad y motivaciones en otras áreas de su vida, como los estudios o actividades extracurriculares.

El dibujo de la mesa con la consola de videojuegos y su autorretrato complementa muy bien la parte escrita, aportando una dimensión visual a su presentación y mostrando sus habilidades artísticas. Este tipo de complemento gráfico ayuda a los estudiantes a reforzar la escritura a través de imágenes que representan lo que expresan con palabras, favoreciendo una mejor comprensión de lo escrito.

6.3.2 Taller #2: “Acróstico de dinosaurio”

Objetivo: Escribir acrósticos a partir de palabras de interés, para desarrollar la creatividad y la expresión escrita.



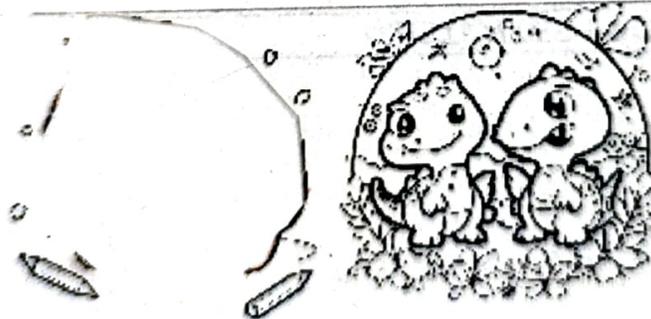
En esta producción, desde un enfoque ortográfico, el estudiante presenta varios errores que reflejan dificultades comunes en este nivel. "Berano" debería ser "verano", y "peome" probablemente fue una confusión al intentar escribir "PM" o "tarde". Asimismo, "Susio" debe corregirse a "sucio". Aunque estos errores ortográficos no impiden la comprensión global de la historia, sí señalan áreas en las que el estudiante puede mejorar, especialmente en la distinción de fonemas similares y en el uso de las reglas gramaticales básicas.

En términos de contenido, el estudiante crea una historia que transmite una rutina en la que el protagonista se encuentra en casa durante todo el día, lo cual podría estar relacionado con la idea de descanso o inactividad, coherente con la palabra acróstica "DESCANSO". Aunque la historia es breve y carece de detalles narrativos profundos, logra cumplir con la estructura del acróstico y presenta una línea de tiempo en la que describe un día específico ("Desde martes" y "a las 12 peome"). La narrativa está enfocada en un ambiente doméstico, lo que puede sugerir que el estudiante se siente cómodo describiendo situaciones cotidianas que le son familiares.

El hecho que el estudiante haya coloreado las imágenes y decorado su hoja de trabajo muestra su compromiso con la actividad y una inclinación hacia la expresión visual que complementa la producción escrita. Esta decoración puede considerarse como una extensión de su proceso creativo, ya que no solo escribió la historia, sino que también se esforzó en hacer su trabajo más estético y atractivo.

Antonia

diana era una niña muy
Inosente y le gustaba las
naranjas y también los
osos. Diana tenía un peluche de
sapito y le encantaba su
amigo Peluche Jugaban Juntos.
un día Diana se fue a un
rio que había cerca y olvidó su
idolo personal que era su
osito de squishy.



En la segunda producción, se observan algunos errores comunes, como "inosente" en lugar de "inocente" y "havia" en lugar de "había". Además, hay un uso inusual de las mayúsculas en medio de palabras, lo que puede reflejar una confusión sobre el uso de las mayúsculas o simplemente una falta de consistencia en la escritura. Sin embargo, a pesar de estos errores, el texto es claro y comprensible, lo que indica que el estudiante tiene una idea sólida sobre cómo organizar sus pensamientos y plasmar una historia.

En cuanto a la estructura de la narrativa, la estudiante muestra una habilidad destacada para construir una historia coherente en torno a la palabra "DINOSAURIO". Aunque no hay una relación directa con dinosaurios en la historia, lo que podría haber sido una interpretación más literal, el estudiante logra crear una narrativa que sigue una secuencia clara de eventos, con un enfoque en la amistad de Diana con sus juguetes, especialmente su osito de squishy, que parece tener un valor emocional significativo para ella.

La historia tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace. El uso de frases como "Diana era una niña muy inocente" y "Un día Diana se fue a un río" muestra que la estudiante entiende los elementos básicos de una narración. Además, hay un conflicto cuando Diana olvida su osito de peluche en el río, lo que añade un elemento de interés a la historia.

A diferencia de otros estudiantes que colorearon y decoraron sus trabajos, esta estudiante optó por no hacerlo. Sin embargo, la estructura más sólida de su narrativa sugiere que quizás se concentró más en la parte escrita de la tarea, logrando un producto bien organizado y completo.

6.3.3 Taller #3: “Cuentos para dibujar”

Objetivo: Inventar un final alternativo para el cuento "El ladrón de gallinas", estimulando la creatividad en la producción textual.



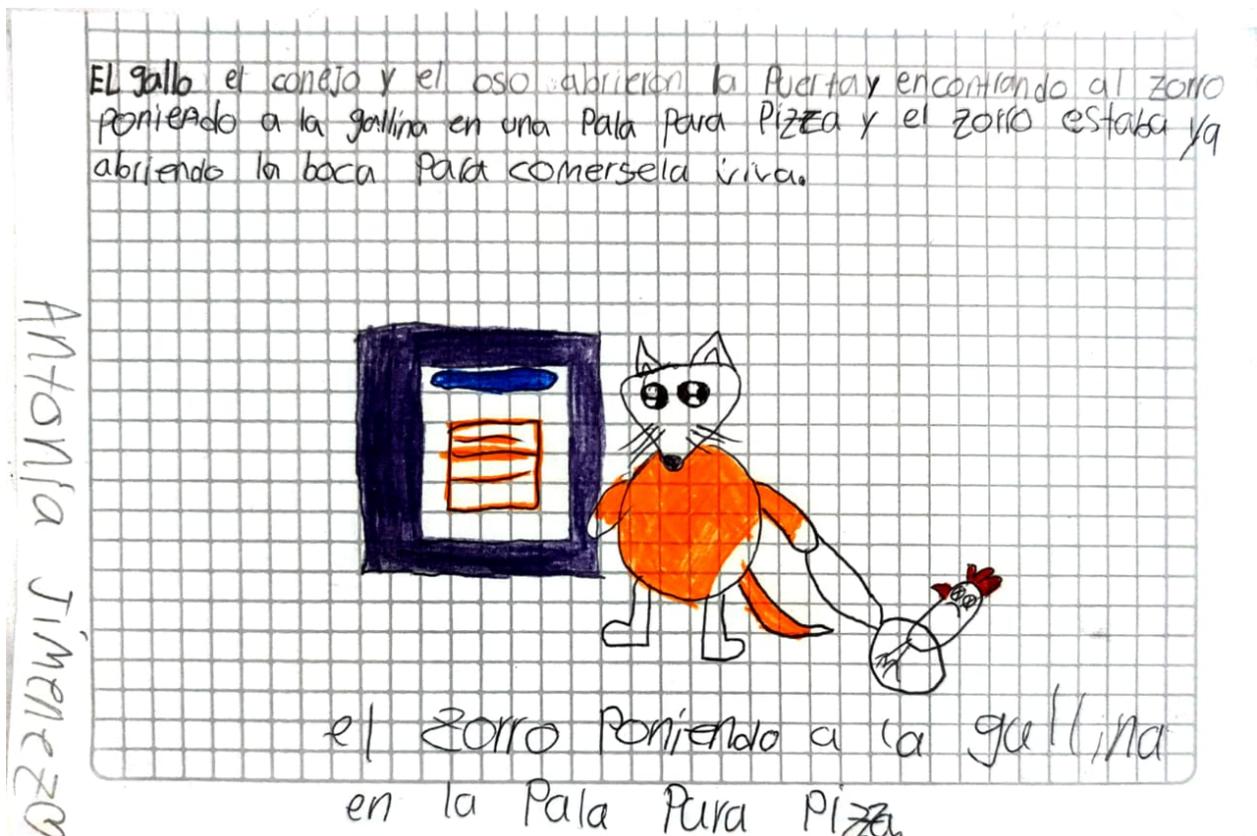
En esta producción, el estudiante muestra una capacidad significativa para interpretar imágenes y crear una narrativa a partir de ellas. Aunque la historia que construyó tiene un giro inesperado y trágico (el zorro cocinando a la gallina), es una prueba de la imaginación del estudiante y su capacidad para tomar la información visual y desarrollarla en una trama con un conflicto claro. A diferencia de los estudiantes de segundo grado, quienes solo se limitaron a representar el final mediante dibujos, el estudiante de tercero integra un componente escrito que acompaña su ilustración, lo que refleja una mayor capacidad para expresar sus ideas de forma más estructurada.

En cuanto a la escritura, se observan algunos errores ortográficos como "cosinando" en lugar de "cocinando", que son comunes para el nivel educativo. Sin embargo, el mensaje es claro y comprensible, lo que muestra que el estudiante tiene un buen dominio de la secuencia narrativa y la capacidad de plasmar sus ideas por escrito. El uso del verbo "asustaron" y la reacción de los personajes añade un componente emocional que da profundidad a la historia y muestra su comprensión de los efectos que el desarrollo de la trama puede generar en los personajes.

La elección de un final trágico es interesante, ya que refleja la posibilidad de múltiples interpretaciones para una misma historia. El estudiante opta por un desenlace drástico y sorprendente,

lo que podría ser una muestra de su deseo por crear un impacto narrativo fuerte en el lector. Esto resalta una diferencia significativa en comparación con otros finales que pudieron haber sido más optimistas o tradicionales. Además, la inclusión del dibujo del zorro cocinando a la gallina, con la presencia de otros personajes como la otra gallina y el oso, añade un elemento visual que complementa la narrativa escrita y refuerza el dramatismo del final.

En cuanto a la estructura del texto, aunque es breve, el estudiante logra condensar el núcleo del conflicto de su historia en unas pocas líneas, lo cual es un avance respecto a los estudiantes de grados anteriores. Esto demuestra una comprensión más avanzada del desarrollo de una narrativa, aunque todavía puede mejorar en aspectos como la ortografía y la extensión de sus descripciones.



En la segunda producción, la narrativa presenta una estructura básica pero efectiva, ya que introduce a los personajes y el conflicto de manera directa. Además, la estudiante añade un elemento de tensión (el zorro a punto de comerse a la gallina), lo que mantiene el interés en el desarrollo de la historia.

En cuanto a la ortografía y la cohesión textual, hay ciertos aspectos que pueden mejorarse, como el uso adecuado de conectores que ayuden a dar fluidez al relato. A pesar de esto, la

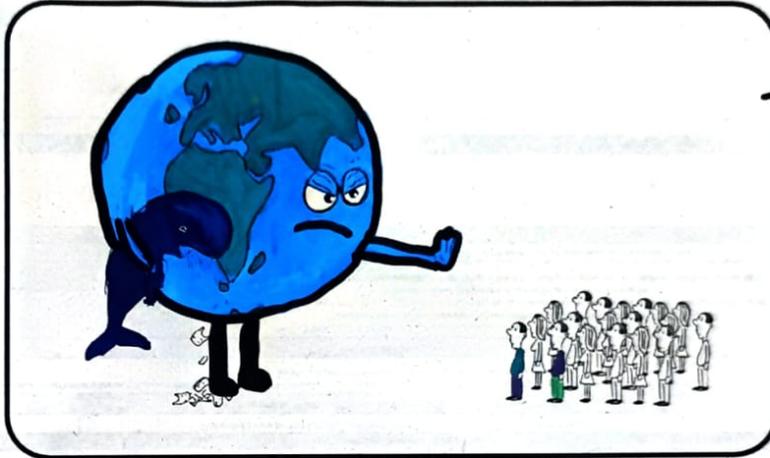
estudiante logra comunicar su idea de manera comprensible y coherente. El uso de la imagen para reforzar el texto es una estrategia bien utilizada en este caso, ya que el dibujo complementa y expande la información brindada en la parte escrita.

El detalle de la pala de pizza y el horno también aporta creatividad a la historia, demostrando que la estudiante no solo siguió la narrativa básica del libro, sino que añadió un toque personal a su final, lo que evidencia una buena capacidad para imaginar y crear a partir de estímulos visuales.

6.3.4 Taller #4: “Salvemos la tierra”

Objetivo: Explorar la poesía para la producción de poemas propios que incluyan elementos líricos y emocionales.

Nombre: Antonia Jimenez Arango



Tierra te queremos demasiado Perdon por
lastimarte tanto tambien te quiero decir lo siento
mucho. Por favor personas no lastimemos a la
Tierra por favor por que se siente muy mal
Y se va a enfermar.

En esta producción poética, la estudiante muestra una reflexión profunda sobre la relación entre los seres humanos y el planeta Tierra, enmarcada en un tono de arrepentimiento y súplica. Su poema, aunque sencillo en estructura, transmite un mensaje claro y emotivo acerca del daño causado al medio ambiente. Frases como "Perdon Por lastimarte tanto" y "lo siento mucho" demuestran una comprensión de la Tierra como un ser vivo que siente, humanizando al planeta y estableciendo un vínculo emocional entre la naturaleza y las personas.

La repetición de "por favor" refuerza el tono de súplica, buscando concienciar a los demás sobre la necesidad urgente de proteger el medio ambiente. Esta repetición, además de darle ritmo al poema, también enfatiza la importancia del mensaje y la gravedad del problema. Aunque la ortografía y la puntuación no son precisas ("deMaciado", "lastimarte"), la estudiante logra expresar una preocupación genuina por el bienestar del planeta, lo que resalta el propósito comunicativo de la poesía.

El uso de la metáfora "se va a enfermar" personifica aún más a la Tierra, sugiriendo que el daño ambiental no es solo abstracto, sino que tiene consecuencias tangibles y personales para el planeta. Este recurso estilístico demuestra que la estudiante ha comprendido la importancia de la metáfora en la poesía, logrando transmitir una idea compleja de forma accesible.

El poema refleja una sensibilidad hacia el entorno y una comprensión incipiente de las consecuencias de las acciones humanas sobre la Tierra. Es una producción valiosa que, si bien presenta algunos errores ortográficos, cumple con el objetivo del taller: expresar pensamientos y emociones sobre la importancia de cuidar nuestro planeta, utilizando un lenguaje poético que conecta tanto a nivel intelectual como emocional.

Nombre: Samuel Henao Cano



Querida tierra te digo que ases
muy bien tu trabajo por que te
estan contaminandote y NO CONTAMI
NEN Me gusta la defendida
que te metes a ti misma tierra
para que la tierra este muy
limpiesita para NO contamiNar.

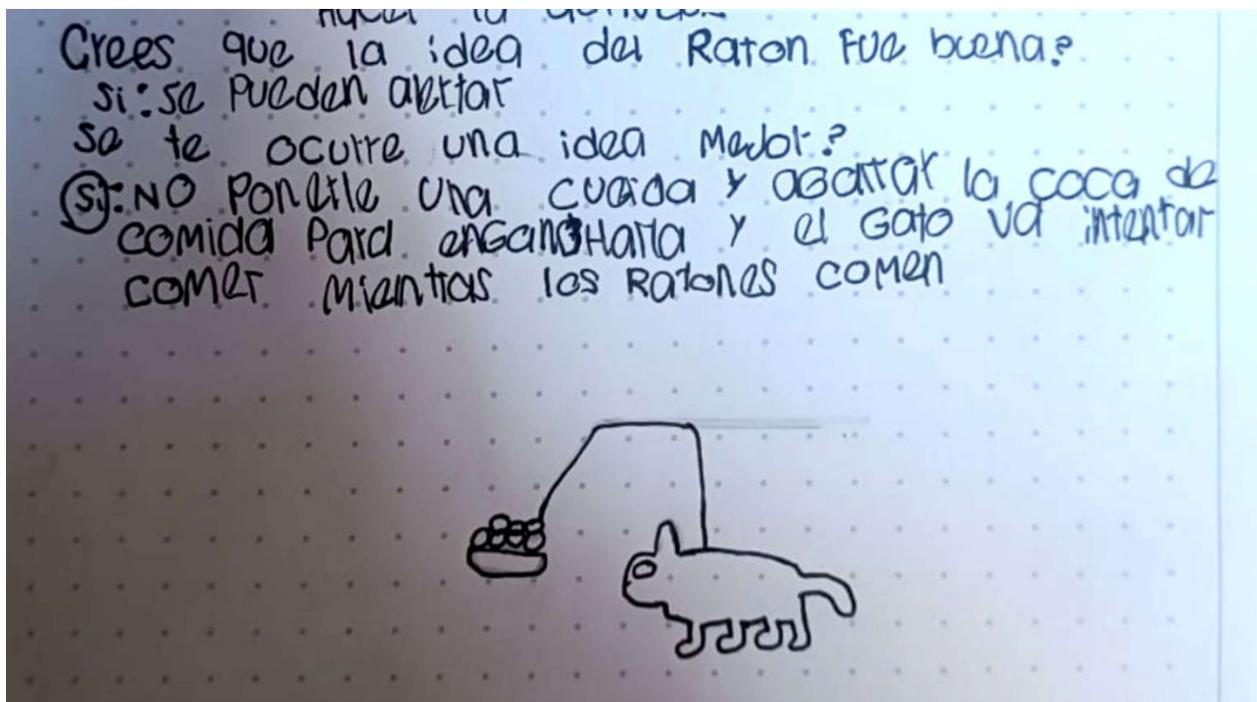
En la segunda producción, se observa un esfuerzo por transmitir un mensaje de admiración y preocupación por la Tierra, reflejando una conciencia creciente sobre el impacto de la contaminación y el rol protector que la naturaleza desempeña. La frase inicial, "querida tierra te digo que ases Muy bien tu trabajo", muestra una personificación clara de la Tierra, presentándola como un ser que desempeña un "trabajo" vital. Este recurso le permite al estudiante conectar emocionalmente con el planeta, apreciando su importancia en el equilibrio del ecosistema.

El estudiante utiliza la repetición de "No coNtamiNeN" como un llamado de atención urgente y directo hacia la acción humana. Esta repetición, aunque sencilla, refuerza el tono de advertencia y la necesidad de responsabilidad frente a la contaminación. Además, la oración "Me gusta la deFendida que te Metes a ti MisMa tierra" aporta una perspectiva única, ya que presenta a la Tierra como un ente que se defiende a sí mismo contra los efectos de la contaminación, lo que implica un reconocimiento de la resiliencia natural del planeta. Aunque esta idea podría haber sido mejor desarrollada y clarificada, muestra una comprensión intuitiva de la capacidad del planeta para autorregularse y protegerse en cierto grado, lo cual es interesante.

A nivel técnico, el poema presenta errores ortográficos evidentes, como "ases" en lugar de "haces" o "limpiesita" en lugar de "limpiecita". Sin embargo, estos errores no interfieren en la claridad general del mensaje ni en la efectividad comunicativa. Lo que sobresale aquí es la construcción de una narrativa que aborda tanto la contaminación como la defensa natural de la Tierra, mezclando sentimientos de admiración y urgencia. La forma en que el estudiante busca animar a otros a no contaminar, así como su visión de la Tierra como un ser que "trabaja" y se "defiende", demuestra una comprensión profunda de la relación entre el ser humano y el medio ambiente.

6.3.5 Taller #5: “La asamblea de los ratones”

Objetivo: Promover la escritura y la creatividad en la propuesta de soluciones a problemas a través de análisis y reflexiones críticas.

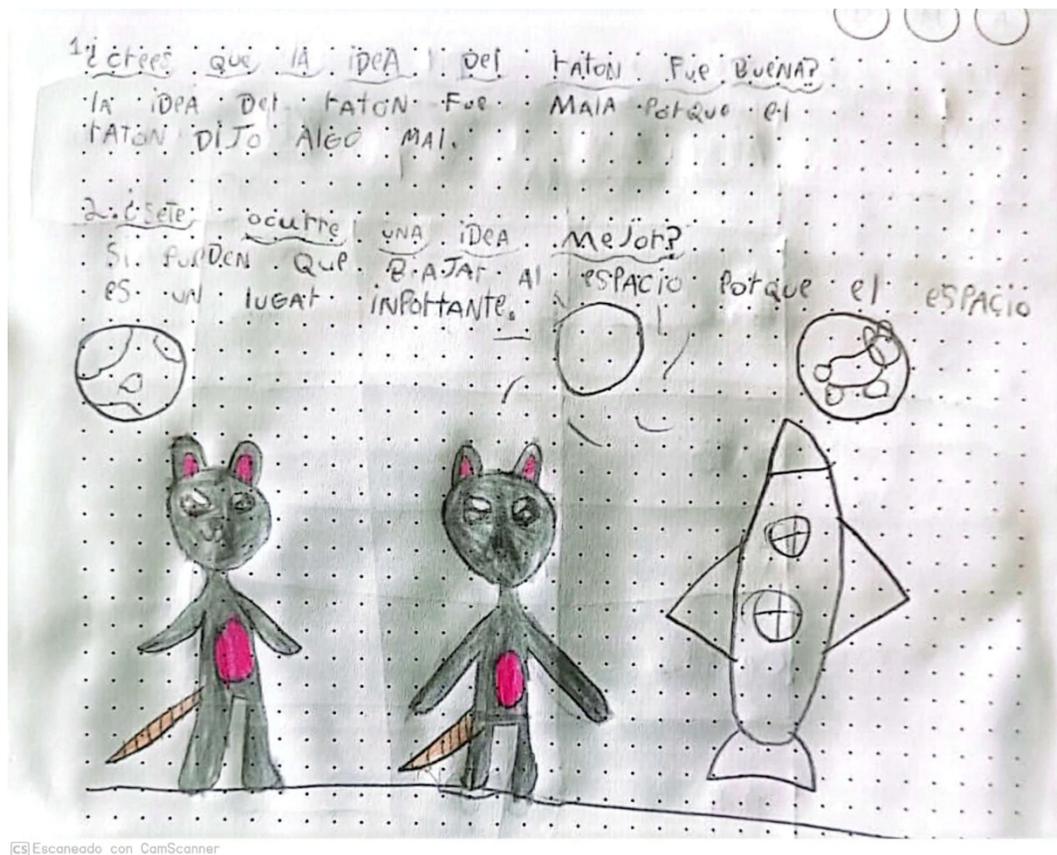


CS Escaneado con CamScanner

En este análisis, el estudiante responde a la actividad de argumentación basada en la lectura de "La asamblea de los ratones", aportando ideas creativas y un razonamiento que sigue la lógica de la fábula. Al escribir: "Si: se pueden alertar", muestra que entiende el objetivo del cascabel como un mecanismo de alerta, lo que refleja una comprensión clara del problema de la fábula. Sin embargo, su propuesta alternativa es más elaborada y creativa: "No ponerle una cuerda y agarrar la coca de comida para enganoharla", lo cual demuestra su habilidad para generar soluciones novedosas. Este plan refleja la idea de manipular la conducta del gato a través del engaño, lo que indica un pensamiento estratégico.

El lenguaje escrito, aunque tiene errores ortográficos ("llebava" y "enganoharla"), es comprensible dentro del contexto y no impide la interpretación de su propuesta. La secuencia de ideas es clara y coherente, aunque el uso de algunas palabras, como "coca", puede ser una elección informal para referirse a comida. En cuanto al dibujo, la representación visual refuerza su propuesta, mostrando su capacidad para vincular texto e imagen, lo que potencia su comunicación de ideas de manera integral.

Este tipo de ejercicio no solo evidencia su habilidad argumentativa, sino también su capacidad para desarrollar soluciones creativas a problemas narrativos. Aunque es necesario trabajar en la ortografía y ciertos aspectos de formalidad en su redacción, el enfoque creativo y reflexivo es un elemento fuerte en su desempeño.



En el segundo análisis, la estudiante muestra una perspectiva única y creativa. La respuesta a la primera pregunta, "¿Crees que la idea del ratón fue buena?", fue negativa, argumentando que "el ratón dijo algo mal". Aunque no profundiza en una explicación clara, esta respuesta parece sugerir que la estudiante percibió algún fallo o inconsistencia en la propuesta de la fábula, lo cual es interesante porque refleja una comprensión crítica del planteamiento sin necesidad de una gran elaboración.

En cuanto a la solución alternativa que propuso, "pueden viajar al espacio porque el espacio es un lugar importante", la estudiante demuestra una capacidad para pensar fuera de lo convencional. Al proponer que los ratones se vayan al espacio como solución al problema del gato indica un uso lúdico y creativo de la imaginación, posiblemente influenciado por nociones de exploración y escapismo. El dibujo que acompaña esta propuesta, con gatos, un cohete, el sol y planetas, refuerza esta idea de evasión total del conflicto, destacando una solución surrealista pero coherente dentro del pensamiento infantil.

Esta producción refleja que la estudiante está dispuesta a cuestionar soluciones tradicionales y a proponer alternativas muy alejadas de las restricciones terrenales. Aunque la idea no se ajusta a la lógica de la fábula, muestra que el proceso creativo está presente y que la estudiante es capaz de involucrar su imaginación para responder a los desafíos planteados en el texto.

6.3.6 Taller #6: "Dos imágenes, una historia"

Objetivo: Estimular la expresión escrita a través de la elaboración de textos inspirados en conversaciones entre dos elementos gráficos.

Nombre: Antonia Jimenez



el gran elefante sirena que se encontró una bota
había una vez un elefante sirena que
quería conocer la superficie a ver a
su familia porque ella está sola en
el fondo del mar cuando se despertó
encuentro a un pulpo real y le
dijo: ¿quieres ser mi mejor amiga y la
elefanta dijo: Si quiero ser tu amiga
y un día pecaron y se disculparon y
volvieron a ser amigas por siempre
Fin

En esta actividad, se les pidió a los estudiantes de tercer grado que crearan una historia utilizando dos elementos visuales propuestos, en este caso, un elefante y una bota. La respuesta de la estudiante refleja un notable desarrollo de la imaginación, donde mezcla elementos fantásticos, como un "elefante sirena", y un contexto narrativo que combina el mundo submarino con la interacción social.

La historia comienza con una introducción sencilla, "había una vez", fórmula clásica en los cuentos infantiles, que nos transporta de inmediato a un mundo de fantasía. La figura del "elefante sirena" es un ejemplo maravilloso de cómo los estudiantes pueden mezclar criaturas y características aparentemente incompatibles para crear un personaje único, lo cual demuestra un alto grado de creatividad y flexibilidad cognitiva.

A lo largo del relato, la estudiante narra el deseo del elefante sirena de conocer la superficie, lo que podría simbolizar un anhelo de conexión o descubrimiento, algo muy común en la literatura infantil. Este tema resuena con la idea de buscar pertenencia o familia, lo que añade una capa emocional a la historia. La introducción del pulpo real como amigo refuerza el valor de las relaciones interpersonales en el relato. A pesar de que la bota, uno de los elementos que debía integrar, solo se menciona brevemente, el relato compensa esta carencia con un desarrollo emocional más profundo al centrarse en la amistad, el conflicto y la reconciliación entre el elefante sirena y el pulpo.

El momento de conflicto y resolución entre los personajes es una estructura típica de los cuentos, donde el problema central (la pelea) se soluciona con el diálogo y el perdón, lo que fomenta el aprendizaje de valores como la empatía y la resolución de conflictos. El cierre con "y volvieron a ser amigas por siempre" otorga a la historia un final feliz, lo que es característico en las narraciones para este grupo de edad.

En cuanto a la estructura, la estudiante cumple con las expectativas de extensión y muestra una disposición clara para desarrollar una narrativa con inicio, conflicto y resolución. Aunque el uso de la bota no se explora más allá de su mención inicial, la historia es rica en contenido emocional y en la exploración de relaciones, lo que es un reflejo del desarrollo cognitivo y social de los estudiantes de este nivel. Esto evidencia la capacidad de la estudiante para transformar elementos aislados en una narrativa coherente y emotiva, manteniendo al lector interesado en los personajes y su historia.

Nombre: Samuel Henao



la rana y el carro

Habia una vez una rana que estaba en Paris que no sabia que eran autos ni la torre i fel entonces estaba muy asustada entonces pasaba en la calle y pasaba un auto estaba punto de atropelarla y un niño la salvo.

En la segunda producción, el estudiante desarrolla una historia breve pero imaginativa, combinando dos elementos visuales aparentemente desconectados: una rana y un carro. A pesar de la sencillez de la trama, la narrativa refleja una capacidad para interpretar la situación visual y convertirla en un relato coherente. El escenario en París y la referencia a la Torre Eiffel demuestran un esfuerzo por contextualizar la historia en un lugar concreto, lo que añade una capa de complejidad a su escritura.

El uso del lenguaje y la estructura de la historia son bastante básicos, como es esperable en esta etapa, pero aún logra transmitir una secuencia lógica de eventos. La rana es presentada en una situación desconocida y peligrosa, lo que genera tensión en la historia hasta que el conflicto se resuelve con la intervención del niño. La narrativa sugiere un manejo básico del conflicto y la resolución, una habilidad importante en la construcción de historias.

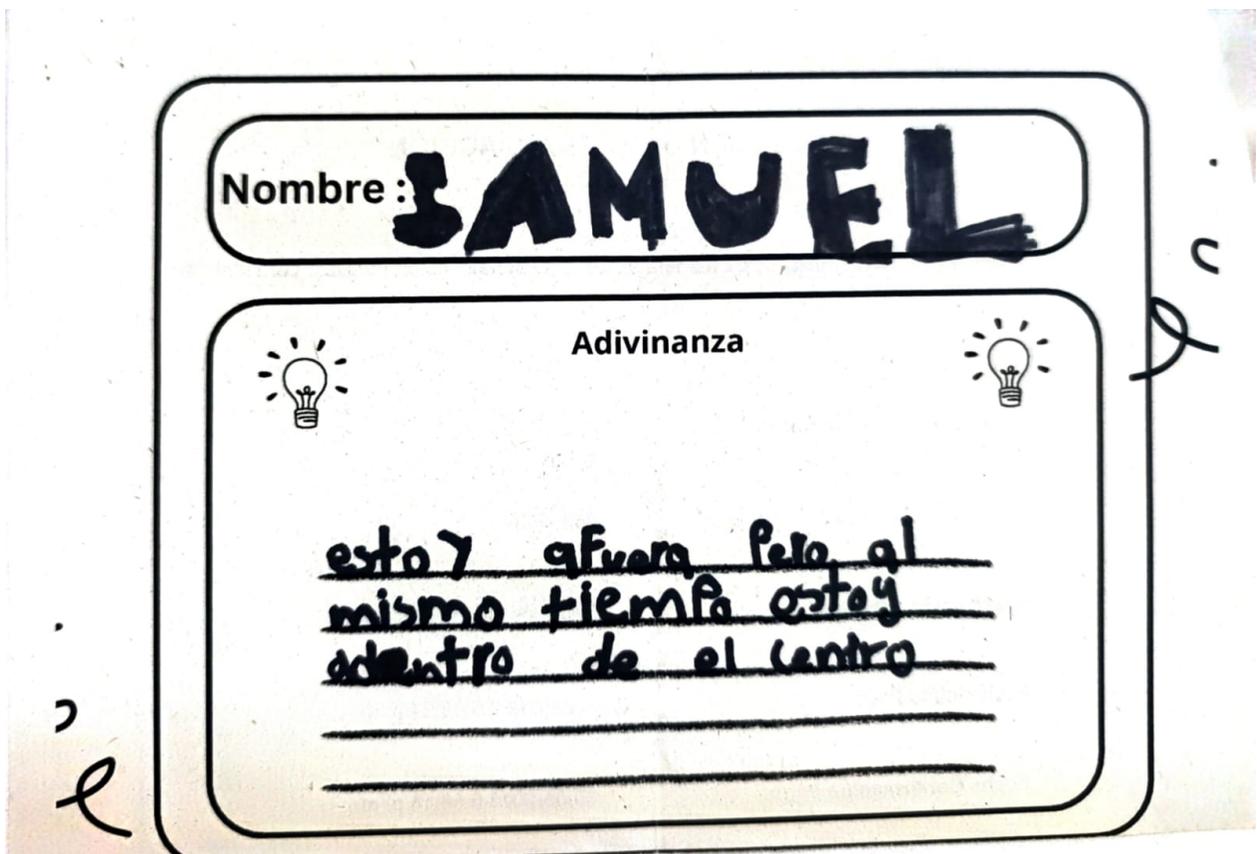
Sin embargo, hay elementos que podrían pulirse. La ortografía y la gramática son áreas por mejorar, como en las palabras "atropeyarla" en lugar de "atropellarla" o "salbo" en lugar de "salvó". También hay una transición algo abrupta en la historia; por ejemplo, el por qué la rana no conocía los autos o la Torre Eiffel podría haberse desarrollado un poco más para enriquecer la narrativa.

En general, el estudiante muestra creatividad al combinar elementos visuales en una narrativa sencilla, pero con potencial. La historia refleja una capacidad para estructurar un relato

con un inicio, un conflicto y una resolución, además de mostrar sensibilidad hacia el entorno y la acción del niño que salva a la rana, lo que denota un sentido de empatía y protección hacia los personajes.

6.3.7 Taller #7: "Adivina adivinador"

Objetivo: Explorar las adivinanzas para promover la creatividad en la escritura de adivinanzas propias sobre un elemento específico.



En esta producción, la adivinanza creada por el estudiante refleja una interesante complejidad en el manejo del lenguaje, aunque sigue siendo una producción propia de su nivel de desarrollo. La frase "Estoy afuera pero al mismo tiempo estoy adentro de el centro" plantea un reto para quien intente descifrarla, ya que utiliza una construcción que juega con la paradoja de estar simultáneamente en dos lugares opuestos, lo cual invita a reflexionar sobre el significado profundo de los términos "afuera" y "adentro".

Este tipo de adivinanza sugiere que el estudiante está comenzando a explorar cómo el lenguaje puede crear situaciones ambiguas o paradójicas, lo cual es una habilidad significativa en su desarrollo cognitivo. Al introducir la idea de "el centro", parece estar utilizando un concepto abstracto que puede hacer referencia a algo con un núcleo o una esencia que puede interpretarse de diferentes maneras. Aunque la respuesta no es evidente a simple vista, la adivinanza tiene potencial para estimular el pensamiento crítico y la interpretación creativa.

A nivel estructural, la adivinanza muestra un buen manejo de la fórmula típica de las adivinanzas, con una premisa intrigante que juega con el espacio y la ubicación. Sin embargo, podría beneficiarse de un mayor refinamiento en la redacción, ya que frases como "de el centro" podrían mejorarse con una corrección gramatical ("del centro"). Además, la claridad de la premisa podría trabajarse un poco más para que el público tenga más pistas que lo conduzcan hacia la respuesta, aunque la ambigüedad también es un recurso válido en las adivinanzas más avanzadas.

El estudiante demuestra creatividad al proponer una adivinanza que juega con conceptos espaciales de manera intrigante. Este tipo de actividad le permite experimentar con el lenguaje y desarrollar habilidades cognitivas esenciales como el razonamiento lógico y la resolución de problemas, a la vez que fomenta la diversión y el humor dentro del espacio del aula.

Nombre : ANTONIA JIMENEZ ARANGO

 **Adivinanza** 

tengo nariz y no soy pinacho
tengo tentaculos y no soy pulpo
que soy

En la segunda producción, la estudiante escribe: "Tengo nariz y no soy Pinocho, tengo tentáculos y no soy pulpo, ¿qué soy?" Este es un excelente ejemplo del uso del lenguaje creativo y la habilidad para jugar con las características de diferentes seres u objetos. La construcción de la adivinanza es clara y efectiva, pues ofrece pistas que guían al lector hacia la respuesta, manteniendo un aire de misterio y desafío.

En primer lugar, el uso de la frase "Tengo nariz y no soy Pinocho" establece inmediatamente una conexión con un personaje conocido, lo que hace que la adivinanza sea accesible y relatable para sus compañeros. Este tipo de referencia puede generar risas y captar la atención de los lectores, logrando que se involucren activamente en la resolución del enigma.

La segunda parte, "Tengo tentáculos y no soy pulpo", introduce un elemento visual y biológico, sugiriendo que el objeto o ser en cuestión es algo con características que podrían ser inusuales o sorprendentes. Al combinar estas dos características aparentemente opuestas, la estudiante crea un enigma que juega con las expectativas del lector.

El uso de "¿qué soy?" al final es un cierre efectivo que invita a la participación activa de sus compañeros, fomentando un ambiente colaborativo y de juego. Esta estructura básica es fundamental en la creación de adivinanzas, ya que permite que el lector tenga espacio para pensar y especular sobre la respuesta.

A nivel de contenido, la adivinanza refleja una buena comprensión de la estructura típica de las adivinanzas, que implica presentar características que pueden ser compartidas entre varios seres u objetos, y así generar un sentido de curiosidad. La elección de características contrastantes es también un recurso literario que puede llevar a los lectores a pensar de manera más crítica y creativa.

6.3.8 Taller #8: "Un cadáver exquisito"

Objetivo: Integrar la estrategia del cadáver exquisito para promover la colaboración y la creatividad en la construcción de una historia colectiva, con el fin de desarrollar habilidades de escritura, coherencia narrativa y trabajo en equipo.

habia una vez un niño que era albañil
y queria ser carpintero

Y se fue a recoger madera

cuando encontro un monton

encontro muchas monedas diamantes, esmeralda y oro
y se encontro un monton y habia en el un principe que

encontro un principe

y habia con una pira de

se fue en buque de mas animales como un tiburon

y se encontro con un tiburon con pedres

Y el tiburon dijo que ases a qui

comiendo pizza

La actividad de "cadáver exquisito" en la que participaron los estudiantes de grado tercero muestra un enfoque colaborativo y creativo en la construcción de historias, lo que puede fomentar tanto la imaginación como el trabajo en equipo. La dinámica generó entusiasmo entre los estudiantes, quienes parecían ansiosos por contribuir a la narración, y eso es un indicador positivo de su compromiso con el proceso de escritura.

Sin embargo, es evidente que la falta de atención a la legibilidad y a la coherencia en las producciones escritas plantea algunos desafíos. En la primera historia, aunque hay un esfuerzo por

crear una narrativa, se pueden observar varias áreas de mejora. La introducción de un "niño albañil que quería ser carpintero" establece un conflicto inicial interesante, pero la transición a la búsqueda de madera y la posterior aparición del mapa se siente abrupta y poco desarrollada. Esto sugiere que algunos estudiantes podrían beneficiarse de una mayor orientación sobre cómo construir una historia con un inicio, un desarrollo y un desenlace más definidos.

Además, el uso de la puntuación y las mayúsculas es inconsistente, lo que complica la lectura y la comprensión del texto. La presencia de oraciones fragmentadas y el uso de palabras mal escritas (como "nose" en lugar de "no se", "pideres" en vez de "piedras", y "principe" en vez de "príncipe") afectan la claridad general de la historia. A medida que los estudiantes continúen practicando la escritura, sería útil enfatizar la importancia de la revisión y la reescritura para mejorar la calidad de sus textos.

A pesar de estas dificultades, la historia muestra creatividad y una cierta lógica interna. Por ejemplo, la inclusión de un tiburón que "comía pizza" añade un toque humorístico y sorprendente a la narración. Esta clase de imaginación es valiosa y puede ser cultivada a través de ejercicios que incentiven a los estudiantes a pensar fuera de lo común y a explorar conceptos inusuales en sus narraciones.

Havia una ves un conejo
que comiAZANAORIYFUE
a el bosque cacaneulo y aparecieron Pantrikas
Estaba cominando
Y se encontro a un gato x lo adopto y medio
Y el GATA SE ENCONTRO A UN PETTO.
y luego se encontro con el caballo
UNA HEGUA BLACA Y MUY ERMOSA Y DIVINA
x un Gallo canta muy Fuerte
x el gato lo ayudo a cantar mejor
Y el gallo canto tambien
Y el perro se unio

En la segunda producción, varios estudiantes reflejaron la emoción y el entusiasmo que mostraron al esperar su turno para contribuir a la historia, lo que revela un interés genuino por participar en el proceso de creación.

En esta producción, se observa un esfuerzo por construir una narrativa, aunque el texto presenta varios desafíos en términos de coherencia y claridad. La historia comienza con un "conejo" y su interacción con otros animales, lo que establece un contexto adecuado. Sin embargo, la secuencia de eventos se torna confusa, especialmente con frases como "comiAZANAORIYFUE", que

no son comprensibles y carecen de significado. Esto sugiere que algunos estudiantes pueden haber escrito de manera apresurada, sin prestar atención a la claridad de sus ideas.

La introducción de otros personajes, como el "gato", "el perro" y "una liebre blanca y muy hermosa", enriquece la narración, pero el texto pierde consistencia debido a la falta de cohesión en las ideas. Los cambios abruptos entre los personajes y las acciones dificultan el seguimiento de la historia. La expresión "y un gallo canta muy fuerte" y la posterior intervención del gallo, quien "ayudó a cantar mejor", agregan un toque de humor, pero también muestran la necesidad de una estructura más sólida que conecte las acciones de los personajes de forma lógica.

El uso inadecuado de la ortografía y la puntuación también impacta negativamente la legibilidad del texto. La falta de mayúsculas y la escritura incorrecta de palabras como "havia" (que debería ser "había") y "pantrokas" (que no es reconocible) reflejan la importancia de trabajar en la revisión y edición de sus producciones. Una mayor atención a estos aspectos ayudaría a los estudiantes a comunicar sus ideas de manera más efectiva.

A pesar de las inconsistencias, el texto tiene potencial y podría desarrollarse en una narración más completa con un poco más de tiempo y un enfoque en la reescritura. El hecho que algunos estudiantes tomaron la actividad en serio y se esforzaron por aportar ideas coherentes es un indicador positivo del ambiente de colaboración. Sin embargo, la intervención del docente para recordar la importancia de la seriedad y el respeto hacia las contribuciones de los compañeros es fundamental. Esto no solo fomenta una atmósfera de respeto mutuo, sino que también impulsa a los estudiantes a valorar el trabajo colectivo.

6.3.9 Taller #9: "Fábrica de pociones"

Objetivo: Potenciar la creatividad y la capacidad de estructurar un texto escrito mediante la creación de pociones imaginarias, siguiendo la estructura de una receta que incluye títulos, listados de ingredientes, cantidades y métodos de preparación, promoviendo así la organización y claridad en la escritura.

POCIÓN MÁGICA

Nombre: Antonia Jiménez Aranda

Grado: 3.º B PM

Colegio: Cosmos School

Nombre de la poción: Poción antírrisas



Ingredientes

risas de teatro
mocos de Juan Martín
colores de marcadores
mechón de Juan Martín
mocos de bruja
billos
Pegamento

Preparación

Primero los mocos de Juan Martín después billos
después pegamento después mocos de bruja después
un mechón de Juan Martín después colores de marcadores
y por último risas de teatro

La producción de la estudiante titulada "Poción antírrisas" es un ejemplo encantador de creatividad e imaginación, que refleja no solo su capacidad para jugar con el lenguaje, sino también su entendimiento de la estructura de una receta. A continuación, se presenta un análisis detallado de su trabajo.

En primer lugar, el título "Poción antírrisas" es ingenioso y atractivo, pues inmediatamente capta la atención del lector. Al elegir el término "antírrisas", la estudiante sugiere que esta poción está diseñada para contrarrestar la risa, lo que es curioso y divertido. Este enfoque inusual ya

establece un tono ligero y humorístico que invita a la reflexión sobre la naturaleza de la risa y cómo puede influir en nuestras emociones.

Los ingredientes listados son tanto creativos como personales, lo que indica una conexión emocional con sus compañeros. Al incluir "risas de Thiago", "mocos de Juan Martín" y "mechón de Juan Martín", la estudiante incorpora elementos que son significativos para ella y su entorno social, lo que añade un toque de autenticidad y humor a la poción. Esta elección muestra su capacidad para observar y valorar las interacciones con sus compañeros, destacando la importancia de las relaciones en su vida.

La inclusión de "mocos de bruja", "brillos" y "pegamento" añade un aspecto mágico y juguetón a la receta. El uso de elementos fantásticos y brillantes puede indicar que la estudiante se siente cómoda explorando temas de fantasía, lo que es común en la literatura infantil y en la imaginación de los niños de su edad. Esto también sugiere que su proceso de creación es libre y abierto, lo que le permite combinar lo real con lo fantástico de manera creativa.

En cuanto a la preparación, la secuencia de pasos es sencilla pero efectiva. La estudiante presenta los ingredientes de manera clara y en un orden lógico, lo que permite que el lector siga la receta sin dificultad. La repetición de "mocos" y "Juan Martín" también genera un ritmo interesante en la lectura, haciendo que la poción suene casi como una especie de canción o rima.

Además, la mezcla de ingredientes como "pegamento", "brillos" y "colores de marcadores" sugiere una intención de crear algo visualmente atractivo y divertido, reforzando la idea de que esta poción no solo tiene un propósito emocional, sino también estético.

POCIÓN MÁGICA

Nombre: Samuel H.

Grado: 3º B

Colegio: Comodoro Sábato

Nombre de la poción: Explosión de abejorros G. 201 A



Ingredientes

5 abejorros muertos

un pelo de gato

veneno de araña

agua cristalina

una araña viva

Hongo y

cebollas

Preparación

mato 5 abejorros machacados, trituro un pelo
de gato, mato una araña le absorbo el
veneno en un frasco, le echo agua cristalina
Piso una araña viva, ajo un hongo y
por último pero no menos importante
cebollas y me la tomé a las 5 PM

En la segunda producción titulada "Explosión de abejorros" se convierte en un ejemplo de creatividad e imaginación en la escritura, además de un reflejo del mundo fantástico y a menudo humorístico en el que los niños tienden a sumergirse al crear sus propias historias o recetas.

El título "Explosión de abejorros" es llamativo y provoca curiosidad. La palabra "explosión" sugiere un evento dramático o impactante, lo que despierta el interés del lector y anticipa que esta poción tendrá efectos sorprendentes. Este uso del lenguaje ya refleja un enfoque dinámico y audaz por parte del estudiante, que busca captar la atención desde el inicio.

En cuanto a los ingredientes, la selección es notablemente creativa y muestra una fuerte inclinación hacia lo grotesco y lo cómico. La inclusión de "5 abejorros muertos" y "un pelo de gato" combina elementos que son tanto sorprendentes como inusuales. Esta mezcla de lo cotidiano y lo extraño sugiere una mente creativa que está dispuesta a explorar y experimentar con ideas que podrían parecer extrañas para un adulto, pero que son fascinantes para la imaginación infantil.

La presencia de elementos como "veneno de araña", "hongo" y "cebollas" refuerza el aspecto fantástico y un poco macabro de la poción. Esto puede indicar que el estudiante se siente cómodo al jugar con conceptos de peligro y misterio, lo que es una característica común en la literatura infantil, donde la aventura y lo inesperado son centrales. Además, el uso de "hongos" y "cebollas" introduce un matiz de humor, ya que estos son ingredientes comunes en la cocina, pero en este contexto, adquieren un tono surrealista.

La preparación de la poción es igualmente intrigante. El uso de imperativos como "mato", "trituro" y "absorbo" otorga a la receta un sentido de acción y urgencia, haciendo que el proceso parezca emocionante y enérgico. La elección de "mato 5 abejorros machacados" sugiere una atención al detalle, mientras que la frase "le echo agua cristalina" introduce un contraste refrescante entre lo oscuro (los abejorros y el veneno) y lo puro (el agua), lo que puede interpretarse como un intento de equilibrar las fuerzas en la poción.

La secuencia de pasos en la preparación es clara, lo que indica que el estudiante comprende cómo estructurar una receta de manera lógica. La adición de "Me la tomo a las 5 PM" al final añade un toque personal y cotidiano, como si el estudiante estuviera sugiriendo que esta poción es parte de su rutina, lo que refuerza la conexión entre el mundo de la fantasía y la vida diaria.

6.3.10 Taller #10: "Fábrica de personajes"

Objetivo: Proponer un personaje con características imaginarias para desarrollar una historia creativa.

Nombre: Antonia Jimenez Arango

Grado: 3 Pm

FÁBRICA DE PERSONAJES

Nombre: Pan de queso

• **Escribe la historia del personaje:**

Habia una vez un pan de queso que estaba en la escuela estudiando worldview, el profe de ingles no entendia que estaba haciendo pan de queso estaba como triste el profe fue donde pan de queso y le pregunto pan de queso por que estas triste y pan de queso le respondio estoy triste porque se me murio Pan Pan es mi cachorro y el profe dijo no te preocupes Pan de queso te voy a dar un regalo en tu cumpleaños UN AÑO DESPUES mira mi regalo cuando pan de queso habia el regalo dijo wow es un cachorro igualito a PanPan gracias.



La producción de la estudiante titulada "Pan de queso" es un claro ejemplo de creatividad e imaginación en la escritura infantil, además de reflejar un enfoque sensible hacia la experiencia de la pérdida y la amistad.

El título "Pan de queso" es atractivo y singular, lo que invita a la curiosidad del lector. La elección de un alimento como personaje principal es inusual y revela la capacidad de la estudiante para pensar fuera de lo común, lo que enriquece el desarrollo de la historia. Esta personificación

del pan de queso no solo añade un toque de humor, sino que también establece un tono lúdico y ligero, típico de la literatura infantil.

La trama comienza con el pan de queso en la escuela estudiando "worldview", lo que introduce un elemento contemporáneo y relevante, sugiriendo que el personaje está en un entorno educativo. Sin embargo, el contraste entre el contexto escolar y la naturaleza de un pan de queso genera un efecto cómico, lo que demuestra la habilidad de la estudiante para crear situaciones inesperadas que pueden atraer la atención de sus compañeros.

El conflicto se establece rápidamente cuando el pan de queso expresa su tristeza por la muerte de su cachorro, "pon pom". Este elemento añade profundidad emocional a la historia y permite que los lectores se conecten con el personaje. La forma en que pan de queso comunica su dolor es un reflejo de la comprensión de la estudiante sobre la tristeza y el proceso de duelo, lo que sugiere que ha observado o experimentado situaciones similares en su vida.

La intervención del profesor de inglés es un punto culminante de la narrativa, ya que muestra empatía y deseo de ayudar. La respuesta del profesor al ofrecer un regalo en el cumpleaños de pan de queso es un gesto conmovedor que refuerza la importancia de la amistad y el apoyo en momentos difíciles. Este aspecto de la historia no solo añade un toque positivo, sino que también enseña a los jóvenes lectores sobre la importancia de la bondad y la compasión hacia los demás.

El desenlace se desarrolla de manera efectiva, cuando pan de queso recibe un cachorro igualito a "pon pom". Este giro de la historia es gratificante y crea un sentido de esperanza, lo que puede ser reconfortante para los niños que han experimentado pérdidas. La elección de un regalo tan significativo como un nuevo cachorro subraya el valor de los vínculos afectivos y la posibilidad de nuevos comienzos.

Desde un punto de vista estructural, la narrativa está bien organizada, con una introducción clara, un desarrollo del conflicto y una resolución satisfactoria. La estudiante ha demostrado la capacidad de contar una historia con un principio, un medio y un final, lo cual es fundamental en el desarrollo de habilidades narrativas.

Nombre: Samuel Herico Carrero

Grado: 3 P.M.

FÁBRICA DE PERSONAJES

Nombre: **DONCÁN**

• Escribe la historia del personaje:

Duncan Nació en Japón, Tokio luego cuando cumplió 6 años se celebró su cumpleaños y a los 9 años se pintó el pelo de verde y luego cuando se fue de Tokio y del país y luego a Costa Rica luego cuando cumplió 14 años luego se fue de colegio y ya estaba en navera y a los 13 años se fue de costarica y viajó a Chile conoció un poco y amablemente en un hotel luego de despertarse desayunó y luego se iba hacia el colegio y luego de salir del cole se va a la biblioteca mas temprano de su colegio y luego de leer un libro de la biblioteca se va a comer algo y luego se va a su casa a dar una siesta.



En la segunda producción titulada "Duncan" se muestra un relato que, a primera vista, presenta una estructura narrativa sencilla, pero que revela el potencial creativo y la capacidad de exploración de su autor.

El personaje principal, Duncan, es presentado de manera concisa, con detalles sobre su origen y evolución a lo largo de los años. La mención de Tokio, Japón, y el hecho de que Duncan se pintó el pelo de verde a los 9 años son elementos que aportan carácter y singularidad al personaje.

Estos detalles iniciales crean una imagen vívida que capta la atención del lector, sugiriendo que Duncan es una persona enérgica y algo excéntrica, dispuesta a hacer elecciones atrevidas.

La secuencia de eventos en la vida de Duncan, que abarca desde su infancia hasta su adolescencia, muestra una línea temporal clara, aunque la narración carece de una estructura más elaborada. A medida que la historia avanza, se presentan diferentes etapas de su vida, como la celebración de su cumpleaños, el cambio de país y la transición escolar, lo que puede reflejar un deseo de explorar las experiencias de crecimiento personal y adaptación. Sin embargo, la falta de detalles más profundos sobre sus emociones o pensamientos en esos momentos limita la conexión emocional del lector con el personaje.

El viaje de Duncan a Costa Rica y luego a Chile introduce un elemento de aventura en la narrativa. La forma en que se menciona el cambio de entorno también sugiere una exploración de nuevas culturas y experiencias, aunque no se profundiza en cómo estos cambios impactan a Duncan emocional o psicológicamente. Este aspecto podría haber sido enriquecido con descripciones más detalladas sobre cómo se siente en cada lugar, lo que permitiría al lector empatizar más con su viaje.

La rutina diaria de Duncan, que incluye actividades como ir al colegio, visitar la biblioteca y descansar, es un reflejo de la vida cotidiana de un adolescente. Sin embargo, la falta de conflictos o desafíos significativos en la narrativa puede hacer que la historia se sienta plana o lineal. Introducir elementos de tensión, como un problema que Duncan deba enfrentar o una meta que desee alcanzar, podría añadir más interés y dinamismo a la historia.

Desde el punto de vista lingüístico, la escritura muestra un esfuerzo por narrar eventos en un estilo directo y claro. Sin embargo, hay algunos errores gramaticales y ortográficos, lo que indica que el estudiante aún está desarrollando sus habilidades en la escritura. A medida que avance en su proceso educativo, sería beneficioso animarlo a revisar y editar su trabajo para mejorar la claridad y la coherencia de su escritura.

6.3.11 Taller #11: “Viaje al mundo de la escritura creativa”

Objetivo: Expresar su percepción acerca de su participación en propuesta de escritura creativa, exponiendo sus aprendizajes de manera clara.

Nombre: Antonia Jimenez Arango ♥

Para ti, ¿qué es la escritura creativa? ¿qué has aprendido durante los talleres?



Para mí la escritura creativa es cuando escribimos cosas creativas con entusiasmo. he aprendido en estos talleres que debemos tener mucha imaginación.

En esta producción la respuesta de la estudiante refleja un entendimiento básico y positivo sobre la escritura creativa, así como una conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Al definir la escritura creativa como "cuando escribimos cosas creativas con entusiasmo", muestra que ha comprendido el concepto central de la actividad: la creatividad y la emoción son componentes fundamentales del proceso de escritura. Al mencionar el "entusiasmo", también indica que valora la conexión emocional que se puede tener al escribir, lo cual es crucial para motivar la expresión personal.

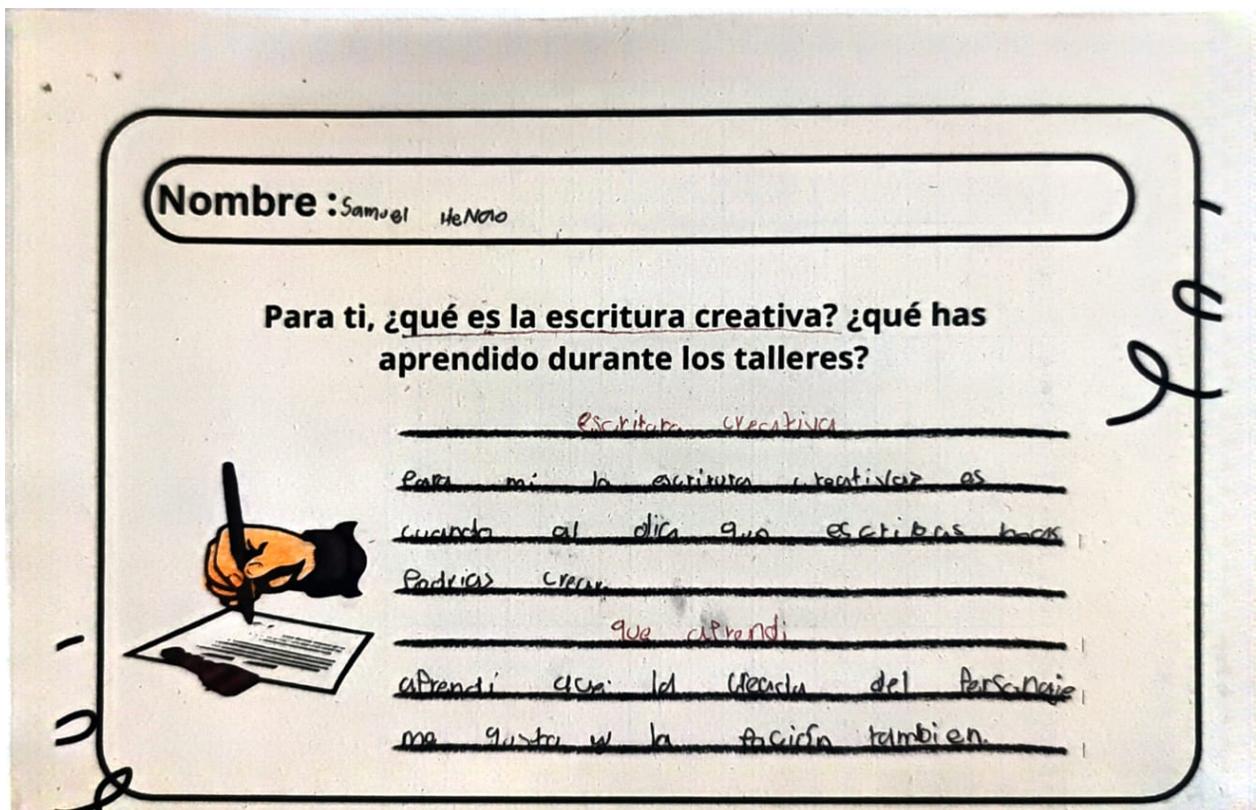
Además, la afirmación "he aprendido en estos talleres que debemos tener mucha imaginación" sugiere que la estudiante ha interiorizado uno de los aprendizajes clave del taller. La noción de que la imaginación es fundamental en la escritura creativa es un entendimiento esencial, y su reconocimiento de este hecho indica que ha estado comprometida con el proceso de aprendizaje. Esta capacidad de reflexionar sobre lo aprendido es un signo de crecimiento en su habilidad crítica y autorreflexiva.

La redacción es clara y concisa, lo que permite comprender fácilmente sus ideas. Sin embargo, la producción podría beneficiarse de una mayor profundidad y desarrollo. Por ejemplo, podría incluir ejemplos específicos de lo que ha escrito o de momentos en los talleres que la hayan

inspirado. Esto no solo enriquecería su respuesta, sino que también mostraría una comprensión más profunda de su experiencia.

Aunque ha utilizado un lenguaje accesible, hay algunos errores tipográficos, como "eh" en lugar de "he" y "devemos" en lugar de "debemos". Estos errores son comunes en el proceso de escritura, especialmente en un contexto educativo, y es importante animar a los estudiantes a revisar su trabajo para mejorar la precisión gramatical y ortográfica.

Para futuras actividades, podría ser útil guiar a los estudiantes en la incorporación de más detalles sobre sus experiencias en los talleres. Por ejemplo, podrían reflexionar sobre un momento específico que les haya inspirado o un cuento que les haya gustado escribir. También se les podría motivar a explorar más aspectos de la escritura creativa, como la construcción de personajes, el uso de descripciones o la creación de tramas.



Nombre: Samuel Henao

Para ti, ¿qué es la escritura creativa? ¿qué has aprendido durante los talleres?

Escritura creativa

Para mi la escritura creativa es cuando al día que escribas hacias podrias crear

que aprendi

aprendi que la vida del personaje me gusta y la acción tambien.

En la segunda producción, la respuesta del estudiante ofrece una perspectiva personal y entusiasta sobre la escritura creativa, aunque presenta algunas áreas que podrían beneficiarse de una mayor claridad y precisión. Al definir la escritura creativa como "cuando al día que escribas hacias podrias crear", parece estar intentando transmitir la idea de que la escritura es un acto de

creación que puede ocurrir en cualquier momento. Sin embargo, la formulación de esta oración es un poco confusa y podría beneficiarse de una revisión gramatical. El uso de "hacs" es un error tipográfico que podría ser corregido a "haces", y la expresión "podrías crear" podría ser más directa si se dijera "puedes crear".

La mención de que le gusta "la creada del personaje" muestra que ha disfrutado de la actividad relacionada con la creación de personajes, lo cual es un aspecto fundamental en la escritura creativa. La expresión "la poción también" sugiere que ha encontrado valor en las actividades relacionadas con la creación de pociones, lo que indica que ha experimentado una conexión emocional y una diversión en el proceso de escritura. Esto es positivo, ya que demuestra que el estudiante se siente motivado y comprometido con el taller.

Sin embargo, la respuesta carece de una explicación más detallada sobre por qué le gusta la creación de personajes y pociones. Sería enriquecedor si el estudiante pudiera incluir ejemplos específicos de personajes o pociones que ha creado, lo que podría ayudar a ilustrar su aprendizaje y su conexión con la escritura creativa. Además, animar a los estudiantes a reflexionar sobre los elementos que les resultan más interesantes o desafiantes en la escritura puede fomentar una comprensión más profunda de sus preferencias y experiencias.

La redacción también podría beneficiarse de una revisión para corregir errores gramaticales y mejorar la claridad general de las ideas. Al trabajar en estas áreas, el estudiante podría desarrollar una expresión escrita más efectiva y fluida.

La implementación de estos talleres de escritura creativa en los diferentes grados ha demostrado ser una estrategia relevante para fomentar tanto la expresión individual como la colaboración entre los estudiantes. A lo largo de las actividades realizadas, se evidenció un notable entusiasmo por parte de los estudiantes, quienes se mostraron dispuestos a participar y compartir sus ideas. Esta actitud positiva hacia la escritura creativa promueve la imaginación y la curiosidad, a la vez que permite a los estudiantes explorar su propio mundo y sus experiencias personales, favoreciendo el desarrollo de una voz narrativa única. En este sentido, la escritura creativa se posiciona como un vehículo de autoexpresión que trasciende la mera adquisición de habilidades técnicas, al permitir que los estudiantes se conecten con sus emociones y pensamientos.

Los talleres han servido como un espacio para que los estudiantes desarrollen habilidades de colaboración y trabajo en equipo. Actividades como el "cadáver exquisito" fomentaron la

interacción y el diálogo entre los estudiantes, promoviendo un sentido de comunidad en el aula. La necesidad de construir una historia de manera conjunta exigió que los estudiantes escucharan y respetaran las ideas de sus compañeros, lo cual es fundamental para el desarrollo de competencias sociales y comunicativas. Además, las dinámicas de grupo permitieron que los estudiantes aprendieran de las perspectivas y estilos narrativos de los demás, enriqueciendo su propio proceso creativo y expandiendo su comprensión de la escritura como una actividad colaborativa.

A pesar de los aspectos positivos, también se identificaron áreas de mejora que son esenciales para el éxito de futuras actividades de escritura creativa. Un desafío recurrente fue la legibilidad y coherencia de los textos producidos por los estudiantes, donde la prisa por plasmar ideas a menudo resultó en narraciones confusas y desorganizadas. Este aspecto sugiere la necesidad de incorporar estrategias de revisión y edición más explícitas en el proceso de escritura. Al enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus producciones y a trabajar en la claridad y cohesión de sus relatos, se puede fortalecer no solo su escritura, sino también su capacidad para comunicar ideas de manera efectiva.

Por último, es crucial seguir promoviendo un ambiente que valore el esfuerzo y la creatividad de cada estudiante. En algunos talleres, se observó que no todos los alumnos participaron de manera equitativa, lo que podría desincentivar a aquellos que están más comprometidos. Al fomentar un ambiente inclusivo y de apoyo, donde cada voz sea escuchada y valorada, se puede lograr que todos los estudiantes se sientan motivados a contribuir. Por tanto, la escritura creativa en el aula no solo beneficia el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también cultiva una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes pueden crecer juntos, experimentar la alegría de la creación literaria y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

7 Conclusiones

Tener la posibilidad de acompañar a los niños del primer ciclo escolar por medio de la propuesta metodológica de escritura creativa develó algunos hallazgos importantes frente al acercamiento de estos a la producción textual:

Las estrategias empleadas para el desarrollo de los talleres prácticos permitieron un acercamiento más armonioso hacia la escritura, evidenciándose en la apertura de los niños para expresar sus ideas con mayor seguridad, motivados por el deseo de ser leídos y reconocidos en sus capacidades; lo anterior propicio a su vez que el ambiente de aprendizaje fuera de su agrado a pesar de los retos escriturales que pudieran presentarse en el desarrollo de algunas sesiones y el rápido paso del tiempo.

Se demostró la importancia de la validación de las producciones textuales, ya que las apreciaciones y confrontaciones escriturales que se dieron en compañía de las docentes dieron pie a reflexiones mediante las cuales los chicos pudieron motivarse a explorar a mayor profundidad esta habilidad comunicativa, favoreciendo una mejor expresión personal basada en los mundos posibles que cada uno de ellos imaginó y plasmó en cada trozo de papel.

Los talleres permitieron demostrar que los niños y las niñas del primer ciclo escolar pueden escribir con sentido, poniendo en juego sus pensamientos, inspirándose desde su contexto cercano o lejano, plasmando anécdotas y experiencia de vida propias o ajenas; haciendo uso de diferentes portadores textuales e interactuando con diferentes alternativas metodológicas que posibiliten desde sus estructuras el fortalecimiento de asuntos como la ortografía, la cohesión, la coherencia, la imaginación, la expresión y en especial el deseo por seguir aprendiendo; es así como esta propuesta abona a los procesos de escritura de manera favorable y provechosa.

A lo largo de la implementación de los talleres, se observó también cómo el trabajo colaborativo impactó de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes. Actividades como el cadáver exquisito o la confrontación grupal propiciaron un espacio para el intercambio de ideas, la construcción conjunta del conocimiento y el fortalecimiento de habilidades sociales esenciales. Estos espacios, además de fomentar el aprendizaje en comunidad, permitieron a los niños reconocer el valor de sus aportes individuales dentro de una construcción colectiva, impulsándolos a participar con mayor entusiasmo y compromiso.

Además, se evidenció que la escritura creativa tiene el potencial de fortalecer no solo habilidades relacionadas con el lenguaje, sino también competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de abstracción. En este sentido, las actividades diseñadas para promover la imaginación y la reflexión ofrecieron a los estudiantes oportunidades para cuestionar, crear y transformar ideas, permitiéndoles desarrollar un pensamiento más autónomo y estructurado, habilidades fundamentales para su formación integral.

Por otro lado, el uso de estrategias diferenciadas según el grado permitió identificar la importancia de adecuar las actividades a las competencias específicas de cada etapa del desarrollo infantil. En los grados más pequeños, el uso de formatos y guías facilitó la construcción de ideas, mientras que en los grados superiores se fomentó una mayor autonomía en la producción textual. Esta diferenciación no solo respetó los ritmos y capacidades de los estudiantes, sino que también promovió su evolución progresiva hacia niveles más complejos de escritura.

Otro aspecto relevante fue la influencia del contexto en la producción textual. La incorporación de elementos del entorno inmediato o imaginado por los niños no solo despertó su interés, sino que también favoreció una escritura más significativa y conectada con sus percepciones y apreciaciones del entorno educativo. Este enfoque situó a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, permitiéndoles dar sentido a lo que escribían y estableciendo un puente entre su vida cotidiana y la escuela.

Finalmente, se resalta el valor de la escritura creativa como una herramienta para la formación integral de los niños. Más allá de las habilidades lingüísticas, esta propuesta permitió explorar aspectos emocionales, sociales y culturales, consolidando un aprendizaje que trasciende las aulas. La escritura creativa es un medio de expresión que sirve como canal para que los niños encuentren su voz, se reconozcan como agentes de cambio y desarrollen una conexión más profunda con ellos mismos, con sus pares y con el mundo que los rodea. Esto resalta su importancia y necesidad de aplicación como una estrategia pedagógica valiosa para el aprendizaje de la lectura y la escrituras en los primeros ciclos de educación básica primaria.

8 Recomendaciones

Con relación a los resultados obtenidos durante el desarrollo de este trabajo investigativo, se formulan las siguientes recomendaciones con el propósito de impulsar el favorecimiento del proceso lecto escritural en los estudiantes de la Institución Educativa Cosmo Schools, sede Cristo Rey:

En primer lugar, se encomienda a los Mentores y Mediadores del primer ciclo escolar propiciar espacios de escritura creativa, orientados bajos los intereses y necesidades de los y las niñas de cada grado, de manera que sea una construcción conjunta; lo anterior como excusa para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, enfocándose especialmente en la producción escritural.

Se propone a la Institución educativa contemplar la incorporación de la propuesta metodológica de escritura creativa como parte del plan de estudios de los grados del primer ciclo escolar, alineado a las que ya se desarrollan dentro de la institución como lo son el plan lector y Aprendamos todos a leer, ya que podrían fusionar como soporte para el afianzamiento de las habilidades lecto-escriturales de los niños de una manera divertida, llamativa y más autónoma.

Para futuras investigaciones, se invita a explorar la aplicación de los talleres de escritura creativa en las diferentes sedes de Cosmo Schools, estos pueden ser adaptados y dirigidos a grados más elevados. Este es un proyecto en desarrollo que puede ser alimentado con ideas, reflexiones, sugerencias y experiencias de los niños, niñas, Mentores y Mediadores de la comunidad educativa en general, además es posible que puedan vincularse posteriormente actores como la familia y aliados externos que apuesten por el incremento de mejores habilidades escriturales, que brinden herramientas que les permitan ser competentes en este ámbito. Ahora bien, es de gran relevancia que las modificaciones y adaptaciones que se realicen puedan ser accesibles y pensados para todos y todas, pensados desde el diseño universal para el aprendizaje, de modo que cualquier estudiante con o sin neurodiversidad pueda participar de estas propuestas metodológicas alternativas.

Se abre una opción para que este ejercicio investigativo tenga continuidad, con la posibilidad de aplicar una segunda fase en el ciclo dos que corresponde a los grados cuarto y quinto y luego avanzar a grupos de secundaria; esto resultaría bastante aportante en los procesos escriturales de los estudiantes, lo que permitiría generar nuevas formas de relacionarse con la academia de una manera más autónoma.

Referencias

- Abejón Arrabal, M. (2017). *Leer y escribir en educación infantil: integración de la lectoescritura a través del nombre propio*. [tesis de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26816>
- Aguilar Díaz, F. (2021). *Taller de escritura creativa en educación primaria, a partir de una melodía existente* [tesis de grado, Universidad de Jaén]. Colección de recursos educativos abiertos Universidad de Jaén, España. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/16742>
- Aguirre Baztán, A. (coord.) (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Marcombo.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. *Gazeta de Antropología*, 24(1), artículo 10. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Chacha Supe, M. M., & Rosero Morales, E. D. R. (2020). *Procesos iniciales de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 311–336. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.650>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.

- Girón Echavarría, J. & Pamplona Villegas, P.A. (2024). El aprendizaje colaborativo para el fomento de la escritura creativa en la educación básica primaria [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- González, N. O. R. M. A., & Estrada, G. S. (2009). Diario de campo. R 01/DIC.
- González López, M. (2020). *Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria*. Revista Estudios En Educación, 3(4), 45-68. Recuperado a partir de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83>
- Hervias Quiñones, C. R. (2022). *Escritura creativa en estudiantes de Educación Primaria* [tesis de grado, Universidad Nacional del Santa Nuevo Chimbote]. Repositorio Institucional Digital Universidad Nacional del Santa, Perú. <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/4106>
- Hinestroza, Y., López Garzón, L., & Suárez Zapata, J. (2023). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el grado primero de la metodología de Escuela Nueva*. [Trabajo de grado profesional]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/35895>
- Hurtado Vergara, R. D. C., Chaverra Fernández, D. I., Restrepo Calderón, L. A., Caro Torres, N. D. J., & Jiménez Rendón, B. A. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*.
- Hurtado, R. D., Chaverra Fernández, D. I., Restrepo Calderón, L. A., Gallego Betancur, T. M., Jiménez Rendón, B. A., & Caro Torres, N. J. (2020). *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia*. Universidad de Antioquia.
- Marulanda Narváez, V. L. (2020). *Iniciación escritural en transición: entre concepciones y prácticas de enseñanza* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital Universidad de Antioquia, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15064>
- Martínez Díaz, C. (2021). *Psicogénesis y procesos de construcción de la lengua escrita en preescolar* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8924>
- Medina, J. D., Fuenmayor, G., & Camacho, H. (2009). *Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 10(3), 71-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929005>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Imprenta Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Lenguaje. Versión 2*. Bogotá, Colombia: MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

- Nieto Duarte, H. Y. (2019). *La emisora escolar: estrategia didáctica para desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de básica primaria*. [tesis de maestría, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio institucional Universidad Antonio Nariño, Colombia. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/8644>
- Ortiz Pérez, J. S.; Vélez Betancur, L. C.; & Arrubla Calle, M. Y. (2023). *Posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá (Antioquia)*. [Trabajo de grado profesional]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/35937>
- Parra Córdoba, E. (2020). *Escritura creativa como herramienta didáctica en Educación Primaria* [tesis de grado, Universidad de Jaén]. Colección de recursos educativos abiertos Universidad de Jaén, España. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/15762>
- Parra Muñoz, A. M., Ruiz Mercado, E. d. C., & Mercado Villamizar, K. Z. (2023). *Las historias autóctonas del caribe colombiano para la significación de las prácticas de lectura en la escuela primaria*. [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36009>
- Rozo Rojas, M. Z. (2024). *La práctica pedagógica del docente orientada al desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes de básica primaria* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio República Bolivariana de Venezuela]. Biblioteca Digital Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1160>
- Verdezoto Aguiar, N. A., Moyano Verdezoto, T. M., & Núñez Aguiar, F. del R. (2023). *La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica*. Explorador Digital, 7(3), 75-102. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684>

