

**De las Emociones al Texto: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Escritura y las  
Competencias Emocionales en Estudiantes del Grado Quinto**

Michell Vanessa Viasus Cárdenas

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras

Jayson Camilo Malagón Santiago

Noviembre, 2025

*Dedicatoria*

*A mi padre, Jorge, quien desde el cielo me brinda su amor y compañía para cumplir cada sueño.*

*Agradecimientos*

*A Dios, por darme la fortaleza para superar todo lo sucedido durante este recorrido. A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas y ser el espacio que permitió encontrar y dar los primeros pasos en mi camino como profe. A mi asesor y profesores por sus enseñanzas, orientación y rigurosidad. A mis amigos Susan, Laia y Jheison quienes marcaron profundamente este momento de mi vida e hicieron de esta experiencia algo memorable.*

*Finalmente, a mi madre Rocio, mis hermanos Esteban y Mateo, a mi Tita, a Sandra y a mi Lupe. Por creer en mí, por estar presente en cada paso que he dado, por su paciencia y por su amor que ha sido sostén para mis días. Sin ellos esto no tendría el mismo sentido.*

## **Resumen**

Este trabajo de grado analiza la manera en que la implementación de estrategias de escritura mediadas por competencias emocionales puede fortalecer el aprendizaje y el clima emocional en el aula. La investigación se desarrolló con estudiantes de grado quinto (503) del Liceo Femenino Mercedes Nariño y se fundamentó en el modelo de Flower y Hayes (1980), que concibe la escritura como un proceso cognitivo y recursivo, articulado aquí con los postulados de Bisquerra (2003) y Goleman (1995) sobre la educación emocional. A través de una propuesta didáctica de cuatro sesiones, se integraron actividades como el Mapa de emociones, la revisión entre pares y la Galería de cuentos, promoviendo la reflexión, la empatía y la autorregulación emocional. Los resultados evidenciaron avances en la organización de ideas, la coherencia narrativa y la autoconfianza de las estudiantes, así como una transformación positiva del clima del aula y una mayor motivación frente a la escritura. Se concluye que la articulación entre cognición y emoción potencia la expresión escrita, favorece el bienestar socioemocional y configura una práctica pedagógica humanizadora, replicable en otros contextos educativos.

**Palabras clave:** producción escrita, competencias emocionales, modelos de escritura, motivación, clima emocional.

## **Abstract**

This text is the result of an action of research. It analyzes how the implementation of writing strategies mediated by emotional competencies can strengthen learning and the emotional climate in the classroom. The research was conducted with fifth-grade students (503) at *Liceo Femenino Mercedes Nariño* and was based on Flower and Hayes' (1980) cognitive and recursive model of writing, articulated with Bisquerra's (2003) and Goleman's (1995) theories on emotional education. Through a four-session didactic proposal (including activities such as the *Emotion Map*, *peer review*, and the *Story Gallery*) students engaged in reflective, empathetic, and self-regulatory practices. The findings revealed significant improvements in idea organization, narrative coherence, and students' self-confidence, along with a more positive classroom climate and increased motivation toward writing. It is concluded that integrating cognition and emotion enhances written expression, promotes socio-emotional well-being, and establishes a humanizing pedagogical approach that can be replicated in other educational contexts.

**Keywords:** Written production, emotional competencies, writing models, motivation, emotional climate.

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

## Tabla de contenido

<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Contextualización.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Contexto de la población.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Problema de investigación.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Pregunta de investigación .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2. Objetivos .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3. Objetivo general:.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4. Objetivos específicos:.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3. Justificación.....</b>	<b>18</b>
<b>4. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1. Antecedentes .....</b>	<b>21</b>
a. Antecedentes locales .....	21
b. Antecedentes internacionales.....	22
<b>4.1. Marco teórico.....</b>	<b>24</b>
<b>a. Escritura.....</b>	<b>25</b>
i. Estrategias de producción escrita, modelo cognitivo de Flower y Hayes.....	26
<b>b. Competencias emocionales.....</b>	<b>29</b>
<b>c. Interdependencia cognición-emoción.....</b>	<b>31</b>
<b>d. Ambientes de aprendizaje.....</b>	<b>32</b>
<b>5. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
<b>5.1. Enfoque.....</b>	<b>35</b>
<b>5.1. Tipo de estudio .....</b>	<b>35</b>
<b>5.2. Fases de la investigación .....</b>	<b>39</b>
<b>5.3. Instrumentos de recolección de datos .....</b>	<b>41</b>
<b>5.4. Matriz categorial.....</b>	<b>43</b>
<b>5.5. Resultados del diagnóstico inicial .....</b>	<b>44</b>
<b>5.5.1. Percepciones y experiencias de las estudiantes .....</b>	<b>45</b>
<b>5.5.2. Estrategias pedagógicas actuales .....</b>	<b>47</b>
<b>6. DISEÑO PROPUESTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>49</b>
<b>6.1. Objetivos pedagógicos .....</b>	<b>49</b>
<b>7. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>

<b>7.1. Análisis de las percepciones y experiencias de las estudiantes</b> .....	57
<b>7.1.    Habilidades de escritura</b> .....	58
<b>7.1.2.    Competencias emocionales</b> .....	62
<b>7.2. Estrategias pedagógicas observadas e implementadas</b> .....	68
<b>7.2.1. Estrategias tradicionales</b> .....	69
<b>7.2.2. Estrategias innovadoras</b> .....	70
<b>7.2.    Implementación de la estrategia didáctica: escritura y emociones en el aula</b> .....	73
<b>7.3. Análisis de la incidencia de la estrategia en el clima emocional y la participación</b> .....	78
<b>8. Conclusiones</b> .....	79
<b>ANEXOS</b> .....	88
<b>Anexo 1. Prueba de caracterización</b> .....	88
<b>Anexo 2. Formato diario de campo</b> .....	90
<b>Anexo 4. Autorización tratamiento de datos personales y de menores de edad</b> .....	91

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Contextualización

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño es una institución educativa distrital femenina cuya sede principal se ubica al sur de Bogotá, en la localidad de Antonio Nariño en la avenida Caracas No. 23-24 sur, con estratos socioeconómicos 2 y 3, con minoría de en estrato 1. Esta institución ha sido fundada hace más de un siglo, el 5 de octubre de 1916 como el *Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios* con el objetivo de formar mujeres sabedoras de labores correspondientes al hogar. Es hasta el año 2001 cuando deviene en una institución pública y se conforma dentro del estatuto público como consecuencia de una protesta realizada por gran parte de la comunidad educativa en general por el rechazo al cierre de la institución, lo cual tiene un resultado favorable para sus integrantes. Desde entonces, la institución ha mantenido su carácter público, contribuyendo por medio de programas que responden al público con características diversas atendiendo de manera consecuente a las necesidades que presenta la comunidad a la que pertenece.

Actualmente, la institución ofrece educación desde prejardín hasta undécimo grado bajo la modalidad de calendario A. Su horizonte institucional se basa en el propósito de brindar una “educación de calidad para la felicidad con una visión que prioriza aprendizajes, desarrollos emocionales, creación de comunidad de aprendizaje y entornos escolares seguros” (PEI, 2022).

Así mismo, en el marco del bachillerato internacional desde la estrategia que nombran *Aprender a vivir para convivir en tiempo maravillosamente críticos*, su enfoque pedagógico se desarrolla desde el aprender a vivir para aprender a convivir, el cual le otorga un sentido a la convivencia como escenario vivo y posibilitador de encuentros, donde las estudiantes

puedan crecer como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a los otros, en ambientes educativos protectores e incluyentes como escenarios de convivencia (Proyecto Educativo Institucional, (2022)).

A propósito de la institución, su horizonte se basa en un modelo pedagógico: humanista-constructivista social, en donde cada estudiante es descrita como liceísta autónoma, crítica y reflexiva transformadora de contextos para la convivencia (Proyecto Educativo Institucional, (2022)), lo cual refleja el enfoque principal de la institución por desarrollar su sistema escolar de una manera integral vehiculando esfuerzos en la promoción de comunidades culturales dentro de la música, la danza, el deporte y el teatro. La misión institucional señala el propiciar una formación integral de las estudiantes a partir del desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, por otra parte, plantean que para el año 2030 serán reconocidos por su modelo educativo de carácter plurilingüe teniendo como énfasis la adquisición multicultural de las lenguas extranjeras inglés y francés con un nivel b2/c1 reflejado en la excelencia de sus egresadas.

## **1.2. Contexto de la población**

El grupo participante estuvo conformado por 36 estudiantes del grado 504, jornada de la mañana, del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de abril a junio de 2025. Los datos fueron recopilados a través de diarios de campo (ver anexo 1) basados en observaciones sistemáticas realizadas durante las sesiones de clase. En dichas observaciones se registraron las dinámicas de las clases, los niveles de participación y los estilos de aprendizaje de las estudiantes, identificando patrones recurrentes en su comportamiento.

El análisis de los diarios de campo permitió establecer que el 46 % de las estudiantes participaba activamente en las discusiones y actividades de clase, demostrando curiosidad y motivación hacia el aprendizaje. Un 24 % participaba de manera moderada, interviniendo principalmente cuando se les preguntaba directamente o cuando el tema se alineaba con sus intereses personales. En contraste con lo anterior, el 30 % del grupo evidenciaba niveles bajos de participación, con tendencia a distraerse o a asumir un rol pasivo en actividades grupales.

Así mismo, a partir de las anotaciones recogidas en dichos diarios de campo, se evidenció que aproximadamente el 35 % de las estudiantes prefería el trabajo individual y expresaba incomodidad al trabajar en grupo. Esta tendencia sugirió la necesidad de implementar estrategias que fomentaran el desarrollo de habilidades de cooperación y confianza en el aula.

Con el fin de generar un acercamiento al grupo base de la investigación, se aplicó una encuesta de caracterización (ver anexo 2) aprobada previamente por los acudientes por medio del formato de autorización (ver anexo 3), para obtener información acerca de sus contextos sociodemográficos, familiares y una percepción inicial con respecto a la relación con el proceso de escritura. En segundo lugar, se realizó una revisión de informes y planillas que registraban el proceso académico, tanto cuantitativo como cualitativo, con el propósito de identificar sus fortalezas y debilidades en el área, teniendo también en cuenta las observaciones previas al proceso de implementación por medio de los diarios de campo (ver anexo 3). Finalmente, a través de entrevistas no estructuradas con las estudiantes y la docente titular, se exploraron los temas de interés dentro del área

mediante preguntas relacionadas con sus preferencias, sentires, percepciones, etc., y obtener información con respecto a

De este modo, la aplicación de la encuesta de caracterización evidenció, en relación con el primer objetivo, que las estudiantes oscilaban entre los 8 y los 11 años. Provenían de familias de clase media-baja, en donde el 81 % residía en la zona sur de Bogotá, mientras que el 19 % restante habitaba en las zonas suroriente y centro. Aproximadamente el 58 % de las estudiantes reportaba vivir con ambos padres y el 42 % restante vivía con su madre, lo cual sugirió un entorno familiar custodiado mayoritariamente por mujeres cabeza de hogar.

Respecto al segundo objetivo, las revisiones realizadas en las planillas de registro académico correspondientes al segundo período permitieron evidenciar que la mayoría de las estudiantes presentaba logros bajos y básicos en relación con procesos de escritura y producción de textos escritos. Entre las dificultades identificadas se encontraron el uso inadecuado de elementos gramaticales y ortográficos, falencias en la elaboración del plan textual para producir un texto, y dificultades en el desarrollo de un tema específico de acuerdo con la situación comunicativa propuesta, según los criterios establecidos en la Matriz de Referencia de lenguaje para grado quinto. A partir de lo anterior, se observó en las estudiantes un conjunto de dificultades relacionadas con el componente sintáctico, como la organización lógica de un texto, la cohesión y coherencia de las ideas, el uso adecuado de los tiempos verbales, los pronombres, la concordancia gramatical, la acentuación y los signos de puntuación. Esta observación se complementó con la información brindada por la docente titular en entrevistas no estructuradas, quien confirmó las falencias generales en la competencia escrita del grupo.

Por último, con el objetivo de identificar los temas de interés del grupo y acercarse a los tópicos/ términos familiares para las estudiantes, se recogió información sobre sus preferencias temáticas al escribir. Las respuestas mostraron que el 43 % se inclinaba por expresar emociones, el 18 % prefería las historias de ficción y el 39 % manifestaba interés por narrar experiencias personales. En cuanto a las actividades que realizaban con agrado en su tiempo libre, las estudiantes mencionaron principalmente dibujar, cantar y escuchar música; otras indicaron que les gustaba compartir en familia, tocar instrumentos musicales o ver películas.

Más allá de los aspectos técnicos asociados a la escritura, las observaciones también dejan entrever la influencia de factores emocionales en el desempeño de las estudiantes. La relación con la tarea escrita no siempre se presenta desde la confianza o la motivación, sino que en ocasiones se acompaña de sensaciones de inseguridad o temor al error que pueden limitar su participación activa. Aun así, el interés de una parte importante del grupo por escribir sobre emociones o experiencias personales sugiere que la escritura constituye para ellas un medio de expresión afectiva y de construcción de sentido. Esta tendencia revela la necesidad de pensar la enseñanza de la escritura desde una mirada más integral, en la que el componente emocional se reconozca como parte esencial del proceso de aprendizaje y no como un aspecto complementario.

## **2. Problema de investigación**

Los procesos formativos en la educación primaria presentan múltiples retos al momento de fortalecer tanto las competencias comunicativas como las emocionales de las estudiantes. A partir del análisis de los diarios de campo, la revisión de las planillas de seguimiento académico y las entrevistas no estructuradas con la docente titular se

evidenció que la producción escrita constituye un ámbito de dificultad recurrente. Las estudiantes presentan limitaciones en la estructura de sus textos, en el uso adecuado de los signos de puntuación y en la coherencia y cohesión de sus escritos. En dichas producciones se observan confusiones ortográficas (b-v, c-s-z, entre otras), falta de linealidad en las ideas y escasa correspondencia con las características propias de los tipos textuales trabajados en clase.

Las observaciones realizadas ponen de manifiesto la urgencia de incorporar estrategias pedagógicas que, además de fortalecer la competencia escrita, integren de manera explícita el desarrollo de habilidades emocionales. La escritura, al ser una práctica que involucra procesos de pensamiento, autoconocimiento y expresión, se ve profundamente afectada por las emociones que la acompañan. Como plantea Goleman (1995), la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones constituye un factor determinante en la autorregulación y la persistencia frente a los retos cognitivos. De igual modo, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional promueve aprendizajes más significativos al potenciar la motivación, la confianza y el bienestar en el aula. En este sentido, trabajar la escritura desde una perspectiva emocional no solo contribuye a mejorar la calidad textual, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje más participativo, reflexivo y humano.

A pesar de las dificultades identificadas, y de acuerdo con la información obtenida mediante las observaciones y entrevistas realizadas, se evidenció un alto interés por la narración de experiencias personales y la expresión de emociones a través de la escritura. Esta disposición representa una oportunidad pedagógica que no ha sido plenamente aprovechada. Los registros de los diarios de campo muestran que en las actividades

cotidianas no se incorporan de forma explícita estos temas. García Retana (2012), señala que los enfoques tradicionales de enseñanza suelen disociar la razón y la emoción, priorizando los componentes cognitivos frente a los afectivos. No obstante, investigaciones recientes señalan que esta división resulta artificial, pues cognición y emoción se encuentran estrechamente relacionadas y actúan de manera conjunta en el aprendizaje y la conducta (p.101). Segura y Ramírez-Bahena (2023, pág. 104) destacan que las emociones positivas activan estructuras cerebrales como el hipocampo, favoreciendo la consolidación de los aprendizajes y la memoria a largo plazo.

La interdependencia entre cognición y emoción, ampliamente respaldada por la literatura educativa, demuestra que ambas dimensiones no solo coexisten, sino que modulan procesos cognitivos esenciales como la atención, la memoria y la autorregulación, todos ellos fundamentales para la producción escrita (Ramos Linares, Piqueras Rodríguez, Oblitas Guadalupe, & Martínez González, 2009). Sin embargo, en el grupo de grado quinto se observa que varias estudiantes presentan dificultades para gestionar sus emociones durante las actividades de escritura, lo que afecta su motivación, concentración y calidad textual. Esta situación se refleja en manifestaciones de ansiedad y frustración ante las tareas escritas, evidenciando una brecha entre las estrategias pedagógicas tradicionales y las necesidades emocionales de las alumnas.

En concordancia, Álvarez (2021) plantea que la falta de integración de la dimensión emocional en la enseñanza puede generar resistencia a la escritura y limitar el desarrollo de habilidades expresivas. De allí la importancia de analizar cómo la implementación de estrategias de escritura mediadas por competencias emocionales

puede favorecer la creación de un ambiente de aprendizaje más positivo, que promueva tanto el desarrollo cognitivo como el bienestar emocional de las estudiantes.

La educación emocional (entendida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás) se constituye en un recurso pedagógico indispensable para enriquecer la experiencia de aprendizaje (Álvarez Rodríguez, 2021). En el contexto del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, integrar estas competencias en la enseñanza de la escritura puede contribuir a generar un ambiente más colaborativo, motivador y seguro, donde las estudiantes se sientan capaces de expresar sus ideas y emociones a través del texto, fortaleciendo su autonomía y autoestima.

No obstante, el ambiente de aprendizaje en el que se desarrollan estas actividades no siempre propicia un clima emocional favorable. Los ambientes de aprendizaje, entendidos como los espacios donde se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje, desempeñan un papel crucial en este proceso. Rodríguez Vite (S.f.) sostiene que estos deben ofrecer condiciones que estimulen la exploración, la comprensión y la motivación de las estudiantes, promoviendo la interacción, la creatividad y la confianza. De igual forma, Duarte (2003) propone que los ambientes de aprendizaje deben concebirse desde una perspectiva interdisciplinaria que reconozca su dinamismo y adaptabilidad, entendiendo el aula como un espacio susceptible de recrearse y transformarse según las necesidades educativas. Este enfoque sugiere que el entorno escolar debe facilitar el contacto con materiales y experiencias diversas que integren aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales, posibilitando una experiencia educativa integral (págs. 98-101). También destaca que el ambiente de aprendizaje debe trascender

las cuatro paredes del aula, incorporando escenarios variados ya sean construidos o naturales que respondan a las tareas y objetivos perseguidos favoreciendo la interacción y la motivación de las estudiar. Además, subraya la importancia de ofrecer subescenarios dentro del entorno escolar que permitan a los miembros del grupo sentirse acogidos según sus estados de ánimo, expectativas e intereses, diseñando espacios cualitativamente diferentes que reflejan la identidad y peculiaridades del grupo.

De acuerdo con lo anterior, en el grado quinto del Liceo Femenino Mercedes Nariño, el ambiente de aprendizaje actual presenta limitaciones para integrar estas dimensiones emocionales y cognitivas. La falta de espacios y estrategias que fomenten la autorregulación emocional, la empatía y la expresión afectiva durante las actividades escriturales genera un clima que puede ser percibido como restrictivo o poco motivador afectando la participación y el desarrollo integral de las estudiantes. Esta situación no solo impacta en el aprendizaje de la escritura, sino también en la construcción de un ambiente escolar positivo que favorezca el crecimiento personal y social de las alumnas ( Barrios Tao & Gutiérrez de Piñeres Botero, 2020).

En conjunto, este panorama revela la tensión entre las prácticas de enseñanza de la escritura centradas en la corrección y el producto final, y la necesidad de reconocer las emociones como un componente esencial del aprendizaje. Superar esta brecha implica repensar las estrategias pedagógicas desde una perspectiva que considere la escritura como una experiencia integral, donde el sentir y el pensar se articulen para potenciar tanto el desarrollo cognitivo como el bienestar emocional. Desde esta comprensión surge la necesidad de investigar de qué manera la implementación de estrategias de escritura

que incorporen competencias emocionales puede transformar el ambiente de aprendizaje y aportar a la formación integral de las estudiantes.

### **2.1. Pregunta de investigación**

¿De qué manera la implementación de la escritura de cuentos, mediada por competencias emocionales como la empatía, la autorregulación y la expresión emocional, incide en la construcción de un ambiente de aprendizaje positivo en estudiantes de grado quinto del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### **2.2. Objetivos**

#### **2.3. Objetivo general:**

Analizar de qué manera la implementación de estrategias de escritura basadas en el modelo de Flower y Hayes, mediadas por competencias emocionales como la empatía, la autorregulación y la expresión emocional, contribuye al fortalecimiento de un clima emocional positivo y participativo en el aula de estudiantes de grado quinto del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

#### **2.4. Objetivos específicos:**

- Describir las percepciones y experiencias de las estudiantes sobre sus habilidades de escritura y competencias emocionales en el contexto escolar.
- Explorar las estrategias pedagógicas actuales utilizadas en el aula para la enseñanza de la escritura y el desarrollo de competencias emocionales.
- Implementar una estrategia didáctica que integre la producción escrita con el fortalecimiento de competencias emocionales en un contexto de aula.

- Analizar la incidencia de la estrategia implementada en el fortalecimiento del clima emocional y la participación activa en el aula, a partir de la observación y las narrativas de estudiantes y docentes.

### **2.3. Justificación**

La escritura es una habilidad compleja que va mucho más allá de la simple producción de textos; implica procesos cognitivos y emocionales que interactúan en un contexto educativo determinado. Estudiar la relación entre la producción escrita, las competencias emocionales y el ambiente de aprendizaje es fundamental para comprender cómo estos factores se influyen mutuamente y afectan el desarrollo integral de los estudiantes. La escritura creativa, en particular, no solo moviliza capacidades intelectuales, sino que también se relaciona con la expresión y regulación emocional, aspectos que facilitan la reflexión crítica y el bienestar personal (Ortiz, 2023).

No obstante, la enseñanza de la escritura en la educación básica aún se encuentra marcada por prácticas tradicionales centradas en la corrección gramatical y la reproducción de modelos textuales. Este enfoque, aunque necesario para el dominio técnico del lenguaje, resulta limitado frente a las demandas de una escuela contemporánea orientada hacia el desarrollo integral y la inteligencia emocional. Hoy se espera formar estudiantes capaces de pensar críticamente, comunicarse con empatía y gestionar sus emociones en contextos colaborativos. Por ello, el desafío actual consiste en transitar de una visión instrumental de la escritura a una perspectiva más transformadora, en la que escribir se conciba como una experiencia de autoconocimiento, expresión y crecimiento personal.

En el marco de esta investigación, se propone implementar como estrategia central la escritura creativa de cuentos, acompañada de momentos de revisión entre pares, reescritura guiada y espacios de reflexión emocional, con el propósito de fortalecer tanto la competencia escritural como la emocional. Estas estrategias permiten que las estudiantes no solo estructuren narraciones desde su imaginación y experiencias, sino que también reconozcan y expresen emociones, y desarrollen habilidades como la empatía, la autorregulación y la comunicación interpersonal.

Las competencias emocionales, entendidas como habilidades para reconocer, gestionar y expresar emociones, son esenciales para que los estudiantes puedan afrontar las dificultades que conlleva el proceso escritural, como la ansiedad y la inseguridad. La integración de la educación emocional en la enseñanza de la escritura contribuye a crear ambientes de aprendizaje más seguros y motivadores, donde las estudiantes se sienten apoyadas para explorar y expresar sus ideas con confianza (Barrios-Thao & Peña, 2019). Esta mediación emocional favorece no solo la mejora en la calidad de los textos, sino también el desarrollo de la autonomía y la resiliencia

En el contexto del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, esta problemática adquiere especial relevancia. El diagnóstico institucional evidenció que las estudiantes del grado quinto presentan dificultades persistentes en la producción escrita, particularmente en la organización de ideas, la coherencia y la ortografía, así como manifestaciones emocionales de inseguridad y desmotivación frente a las tareas de escritura. A pesar de que la institución promueve un modelo pedagógico humanista y el fortalecimiento de la educación emocional, en la práctica aún predomina una enseñanza de la lengua centrada en los aspectos formales. Por ello, resulta pertinente implementar

estrategias que integren la escritura creativa con la mediación emocional, de manera que las estudiantes puedan desarrollar su competencia escritural al tiempo que fortalecen su autoconfianza, empatía y autorregulación.

Así mismo, en la educación básica, fortalecer las estrategias de enseñanza de la escritura y el desarrollo de competencias emocionales es especialmente necesario, ya que es en esta etapa donde se establecen las bases para el aprendizaje futuro y la formación integral del estudiante. Sin embargo, de acuerdo con Ortiz (2023), la enseñanza tradicional suele centrarse en aspectos formales y mecánicos de la escritura, dejando de lado la dimensión emocional que condiciona la motivación y el compromiso de los estudiantes. Incorporar la mediación emocional permite superar estas limitaciones y promover un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Además, el concepto de ambiente de aprendizaje se entiende como el conjunto de condiciones emocionales y sociales que influyen en la disposición de las estudiantes hacia el aprendizaje, e incluye elementos como el clima emocional del aula, la participación, la colaboración entre pares y la confianza para expresarse sin temor al juicio. Un entorno que promueve la seguridad emocional, el apoyo social y la motivación activa facilita la participación y el desarrollo de habilidades escriturales. La articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa ha demostrado ser una estrategia eficaz para potenciar la comunicación y la sensibilidad social en el aula (Cubillos, 2013). Por ello, esta investigación busca aportar una propuesta que integre estas dimensiones, contribuyendo a la formación de estudiantes más competentes y emocionalmente equilibrados.

## 4. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

### 4.1. Antecedentes

Con el fin de realizar la búsqueda frente a documentos recientes se aplicó un filtro para seleccionar aquellos publicados a partir del 2015 y 2025, con un enfoque en trabajos de investigación relacionados con los conceptos principales de la investigación en curso, es decir, ambiente de aprendizaje, estrategias de escritura y competencias emocionales.

#### a. Antecedentes locales

En primer lugar, se considera la investigación-acción *La investigación "Ambientes de aprendizaje y escritura creativa: mejorando la producción textual"* (Ávila & Guerra, 2017) se realizó en el colegio Hernando Durán Dussán con estudiantes de grado 10. Este estudio es particularmente relevante porque explora cómo los ambientes de aprendizaje pueden influir en la producción textual de los estudiantes. Aunque se centra en estudiantes de grado 10, sus hallazgos pueden ser extrapolados a otros niveles educativos, como el grado quinto, donde las competencias emocionales y las estrategias de escritura también juegan un papel crucial en el desarrollo del ambiente de aprendizaje.

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, utilizando el método de investigación-acción. Esto significa que el estudio no solo analiza la situación, sino que también busca mejorarla a través de intervenciones pedagógicas. La estrategia implementada combinó ambientes de aprendizaje con ejercicios de escritura creativa, lo que resultó en un impacto positivo en la producción textual de los estudiantes. Mejoraron su disposición y el interés hacia la escritura

La importancia de este estudio para esta investigación radica en su enfoque en la creación de ambientes de aprendizaje que fomenten la escritura creativa. De otro modo, esta investigación

proporciona una base sólida para justificar la relevancia de explorar cómo los ambientes de aprendizaje y las estrategias de escritura pueden mejorar la producción textual y el desarrollo emocional de los estudiantes.

Por otro lado, la investigación "*Propuesta didáctica desde el componente emocional para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de grado primero del colegio Venecia*" (Menjura Jiménez & Ruiz Leguizamón, 2020) aborda la problemática de las dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de primer grado, proponiendo estrategias desde el componente emocional. Este estudio presenta relevancia para la investigación porque se centra en la integración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodológicamente, la investigación se estructura en cuatro fases: información, caracterización, intervención y análisis. Se utilizó un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo y un diseño de Investigación Acción, lo que permitió aproximarse a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje desde las percepciones de los grupos involucrados: docentes, padres de familia y estudiantes. Además, se realizaron entrevistas a expertos en educación, lectoescritura y psicología. La propuesta didáctica resultante se basa en temáticas establecidas en la malla curricular y aborda el desarrollo del proceso lectoescritor en niños de primer grado, relacionándolo con cuatro componentes importantes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

#### b. Antecedentes internacionales

Dentro de las investigaciones consultadas dentro del marco internacional, se encuentra la investigación "*Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista*" (Meroño & Ventura, 2022) en la cual se propuso contribuir

al campo de la autorregulación temprana desde un enfoque ecológico y situado, y al mismo tiempo, al campo del aprendizaje de la escritura. Con el objetivo de identificar eventos emocionalmente desafiantes en el aprendizaje de la escritura de niños/as, indagar el despliegue de sus estrategias de regulación emocional y analizar la variación de dichas estrategias en situación de clase y de entrevista, esta investigación se alinea directamente en explorar cómo las competencias emocionales influyen en el desarrollo del ambiente de aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 10 niños/as de primer grado de 6 y 7 años de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Argentina). Se realizaron observaciones de clases de Lengua focalizadas en escritura y entrevistas individuales. Las entrevistas se originaron en videos-elicitación cortos de niños/as actuando en eventos emocionalmente desafiantes en momentos de aprendizaje de la escritura: la percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de una tarea, la exposición social y el entorno distractor.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es la identificación de siete eventos emocionalmente desafiantes, sumándose cuatro a los propuestos en los videos-elicitación: la adecuación a normas externas, la corrección, la dificultad con el material y la equivocación. Así mismo, se documentó un amplio repertorio de estrategias de regulación emocional, siendo las más frecuentes la modificación de la situación social, la comunicación y la expresión. Las observaciones permitieron hallar la modificación de la situación física, el control y el habla privada. En las entrevistas se pudo registrar la actividad alternativa, la respiración, la comunicación y la reevaluación cognitiva. Esta investigación proporciona una base sólida para comprender cómo las emociones pueden afectar la producción textual y cómo las estudiantes desarrollan estrategias para regularlas en diferentes contextos.

La siguiente investigación "*Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de educación básica*" (Prieto & González, 2022) se enfoca en la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) y el desarrollo de Competencias Emocionales (CE) en el ámbito educativo. Partiendo de la base de que la IE es fundamental para monitorear las propias emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones, el estudio destaca cómo las CE son un componente integral de la educación para fomentar la resiliencia y evitar problemas de salud mental y comportamientos agresivos.

La investigación señala una contradicción entre la preocupación por el desarrollo de CE en los estudiantes y la escasa importancia que se les da dentro del currículo nacional, lo que sugiere la necesidad de programas de intervención en el aula para propender el desarrollo de CE. Este tipo de programas se enfocan en la prevención de conductas de riesgo y en el mejoramiento de la calidad del ambiente de aprendizaje, lo cual refuerza la idea de que la enseñanza de habilidades sociales y emocionales es una tarea fundamental de la escuela, en conjunto con el desarrollo de habilidades cognitivo-académicas. Adicionalmente, tuvo como objetivo general elaborar un programa para el desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo básico y evaluar el efecto de su implementación, en el marco de las clases de orientación.

#### **4.1. Marco teórico**

En este apartado se ahondará en los conceptos sobre los que se sustenta la propuesta de investigación pedagógica. Los cuales son las estrategias de producción escrita, las competencias emocionales y los ambientes de aprendizaje.

### **a. Escritura**

La escritura es un proceso complejo y multifacético que va más allá de la simple transcripción de palabras; es una actividad cognitiva y comunicativa que implica la construcción y organización de ideas, la reflexión crítica y la adaptación del mensaje al contexto y al lector. Desde la perspectiva de Cassany (2012), la escritura debe entenderse como un proceso metacognitivo que se articula en tres fases fundamentales: planificación, textualización y revisión. Durante la planificación, el escritor establece el propósito del texto, identifica a su audiencia y organiza las ideas que serán desarrolladas; en la textualización, esas ideas se transforman en un texto coherente y cohesivo; y en la revisión, se evalúa y mejora tanto el contenido como la forma para asegurar la efectividad comunicativa (págs. 45-78). Esta concepción destaca que la escritura es un acto de pensamiento reflexivo y autorregulado, donde la metacognición juega un papel central para alcanzar un producto textual de calidad.

De manera complementaria, Bereiter & Scardamalia (1992) han aportado una perspectiva fundamental desde la psicología cognitiva, distinguiendo dos modelos de producción escrita que reflejan diferentes niveles de desarrollo en los escritores. El primer modelo, denominado “decir el conocimiento”, describe la escritura inmadura donde el autor simplemente transfiere al texto lo que sabe sobre un tema sin un proceso reflexivo ni planificación previa, lo que suele resultar en textos con poca coherencia y escasa adecuación al receptor. En contraste, el modelo de “transformar el conocimiento” caracteriza a escritores maduros que integran un proceso estratégico y reflexivo, estableciendo objetivos claros, planificando, organizando ideas y revisando continuamente su texto para construir un discurso coherente y adaptado al lector (págs. 43-64). Dicho modelo implica un diálogo activo entre el conocimiento previo, la

experiencia y el texto en construcción, lo que permite generar nuevas ideas y una argumentación sólida.

Por su parte, Flower y Hayes (1980) proponen un modelo cognitivo de la composición escrita que enfatiza la naturaleza no lineal y recursiva del proceso. Según estos autores, la escritura involucra múltiples procesos simultáneos y controlados por un “monitor” interno que regula la transición entre generación de ideas, organización, traducción a texto y revisión. Además, destacan la importancia de la memoria a largo plazo, que almacena el conocimiento sobre el tema, la audiencia y los planes de escritura, elementos que el escritor recupera y utiliza durante la composición (págs. 365-370). Este modelo subraya que la escritura es una actividad cognitiva altamente compleja que requiere flexibilidad y autorregulación constante.

Desde la perspectiva de la investigación, entender la escritura como un proceso que puede y debe ser mediado pedagógicamente permite diseñar intervenciones que no solo enseñen técnicas de redacción, sino que también fortalezcan la planificación, la organización y la revisión, promoviendo la autorregulación y la reflexión crítica.

i. Estrategias de producción escrita, modelo cognitivo de Flower y Hayes

La escritura es una actividad cognitiva compleja que involucra múltiples procesos mentales interrelacionados y recursivos, que permiten al escritor planificar, generar, organizar, redactar y revisar un texto con un propósito comunicativo específico. Este enfoque, profundamente explorado por Linda Flower y John R. Hayes (1980), constituye un paradigma fundamental para entender la escritura como un proceso dinámico y

estratégico, alejado de modelos lineales y mecánicos que solo se enfocan en el producto final.

El modelo cognitivo de Flower y Hayes plantea que la composición escrita se articula en tres procesos principales: *planificación*, *traducción (textualización)* y *revisión*, que no ocurren de forma secuencial rígida, sino que se entrelazan y retroalimentan constantemente durante el acto de escribir. Esta naturaleza recursiva permite que el escritor pueda, por ejemplo, volver a planificar mientras redacta o revisar ideas antes de concluir el texto, reflejando la complejidad real del proceso escritural.

### 1. Planificación

La planificación es la fase en la que el escritor define sus objetivos, genera ideas, organiza la información y considera el contexto comunicativo, incluyendo el público y las condiciones ambientales. Flower y Hayes destacan que esta etapa no es un paso previo y cerrado, sino un proceso flexible que se activa continuamente, permitiendo al escritor ajustar sus metas y estrategias en función de las dificultades o nuevas ideas que surjan durante la escritura. La planificación incluye la formulación de objetivos generales y específicos, la recuperación de conocimientos previos y la anticipación de posibles obstáculos (pág. 370) .

### 2. Traducción (textualización)

En esta etapa, el escritor convierte las ideas y planes en palabras y frases, dando forma al texto. Este proceso requiere la coordinación de la memoria de trabajo, el dominio del lenguaje y la capacidad para mantener la coherencia discursiva (pág. 371).

Además, la textualización es un espacio creativo donde pueden surgir nuevas ideas que retroalimentan la planificación, evidenciando la naturaleza no lineal del proceso.

### 3. Revisión

La revisión es un proceso continuo de evaluación y modificación del texto, que puede ser local (corrección de errores gramaticales y ortográficos) o global (reorganización de ideas, ajuste del contenido y estilo). Flower y Hayes subrayan que la revisión implica un control metacognitivo que permite al escritor tomar decisiones conscientes para mejorar la calidad comunicativa del texto (págs. 376-385).

Es así como este modelo ofrece una base teórica sólida para la enseñanza de la escritura en contextos escolares, pues permite comprender que escribir es mucho más que redactar: es un proceso de toma de decisiones, reflexión y autorregulación que puede ser enseñado y mediado pedagógicamente.

En el contexto de la investigación, las estudiantes enfrentan retos tanto cognitivos como emocionales en la escritura, el modelo de Flower y Hayes permite entonces diseñar estrategias que integren la dimensión cognitiva con la emocional. Por ejemplo, la planificación, al ser un proceso que implica anticipar y organizar ideas, puede vincularse con competencias emocionales como la autorregulación, ayudando a las estudiantes a manejar la ansiedad y la inseguridad que genera la escritura. La revisión, por su parte, fomenta la reflexión crítica y la resiliencia frente a la corrección y el error, elementos clave para un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Además, el carácter recursivo y flexible del modelo facilita que la enseñanza de la escritura se adapte a las necesidades y ritmos individuales, promoviendo la autonomía y la confianza.

La comprensión de la escritura como proceso cognitivo puede enriquecerse al vincularla con la dimensión emocional del aprendizaje. En efecto, las fases propuestas por Flower y Hayes (1981) encuentran correlatos directos en las competencias emocionales descritas por Goleman (1995) y Bisquerra (2003). Durante la planificación, la autoconciencia emocional permite al escritor reconocer las sensaciones asociadas al inicio de una tarea compleja y anticipar estrategias para afrontarla; en la textualización, la autorregulación emocional ayuda a sostener la atención y la motivación ante la posible frustración o bloqueo; y en la revisión, la empatía y la tolerancia al error favorecen la apertura a la retroalimentación y la disposición a mejorar. Según Pekrun (2014), las emociones de logro (como la esperanza o la satisfacción) facilitan la autorregulación cognitiva al mantener el compromiso con la tarea, mientras que la ansiedad o el desánimo la debilitan. Por tanto, integrar la gestión emocional dentro de la enseñanza de la escritura no solo optimiza los procesos cognitivos implicados, sino que también promueve una relación más consciente, reflexiva y placentera con el acto de escribir.

#### **b. Competencias emocionales**

Daniel Goleman (1995) conceptualizó la inteligencia emocional como un conjunto de competencias interrelacionadas que permiten a las personas reconocer, comprender, manejar y utilizar sus propias emociones y las de los demás para facilitar el pensamiento y la acción efectiva. Este enfoque ha sido fundamental para comprender la importancia de las emociones en el ámbito educativo, especialmente en procesos complejos como la producción escrita y la construcción de ambientes de aprendizaje.

Entre las cinco competencias emocionales propuestas por Goleman (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) esta

investigación se enfocará específicamente en tres de ellas: la autorregulación emocional, la autoconciencia emocional y la empatía. La autorregulación emocional se refiere a la capacidad de gestionar adecuadamente impulsos, emociones negativas como la ansiedad, el miedo al error o la frustración, y adaptarse de manera constructiva a situaciones desafiantes (págs. 55-62). En el contexto de la escritura, esta competencia resulta clave para que las estudiantes puedan mantener el enfoque, superar bloqueos creativos y perseverar en la planificación, redacción y corrección de sus textos.

Por su parte, la autoconciencia emocional, entendida como la habilidad de reconocer y comprender las propias emociones en tiempo real, permite que las estudiantes identifiquen cómo se sienten al escribir y cómo esas emociones afectan su desempeño académico (págs. 49-53). Esta competencia está estrechamente relacionada con la metacognición, dado que promueve la autorreflexión y el control sobre el proceso cognitivo y emocional de escribir.

La tercera competencia seleccionada, la empatía, hace referencia a la capacidad de comprender las emociones de los demás y responder de manera adecuada. Su incorporación en el trabajo de aula es fundamental para favorecer relaciones interpersonales positivas, mejorar la colaboración entre pares y fortalecer el clima emocional del grupo (págs. 63-82). En el marco de esta investigación, la empatía se fomentará tanto a través del contenido de los cuentos escritos (que permiten ponerse en el lugar de otros personajes) como mediante ejercicios de revisión entre compañeras, que requieren sensibilidad y respeto hacia las producciones ajenas.

Adicionalmente, desde una perspectiva pedagógica, Bisquerra (2003) ha señalado que el desarrollo de competencias emocionales debe integrarse de manera transversal en los

procesos educativos, favoreciendo no solo el rendimiento académico, sino también la adaptación personal y social. La autorregulación emocional, en particular, resulta indispensable para afrontar con éxito las demandas escolares que implican presión o evaluación, como ocurre con la producción escrita.

En síntesis, estas tres competencias emocionales (autorregulación, autoconciencia y empatía) han sido seleccionadas por su estrecha relación con el proceso de escritura y su potencial para mejorar tanto la calidad textual como el clima emocional del aula. Trabajarlas en conjunto permitirá no solo fortalecer la expresión escrita, sino también contribuir al bienestar, la confianza y la interacción positiva entre las estudiantes, ejes centrales en la formación integral.

### **c. Interdependencia cognición-emoción.**

Comprender el aprendizaje como un proceso integral implica reconocer que la cognición y la emoción no son procesos separados, sino que están profundamente entrelazados y se influyen mutuamente. Desde la neurociencia evolutiva, se sabe que la emoción es anterior a la cognición; es decir, las estructuras cerebrales que procesan las emociones (como la amígdala y el hipocampo) se desarrollaron mucho antes que las áreas corticales responsables del pensamiento racional y complejo (Segura Delgado & Ramírez Bahena, 2023). Esto significa que, biológicamente, el aprendizaje está condicionado por el estado emocional del individuo, y no puede entenderse ni potenciarse sin considerar esta dimensión afectiva.

Las emociones actúan como una especie de “filtro” que modula la actividad cognitiva. Por ejemplo, cuando una estudiante se siente motivada, curiosa o segura, se activan circuitos cerebrales que liberan neurotransmisores como la dopamina, lo que facilita

la plasticidad neuronal y la consolidación de la memoria a largo plazo (Segura Delgado & Ramírez Bahena, 2023, pág. 106). En contraste, emociones negativas como el miedo o la ansiedad pueden activar la amígdala de forma intensa, generando una respuesta de estrés que inhibe la función de la corteza prefrontal, la región encargada de la planificación, la organización y la autorregulación (Vaca Villavicencio, 2023, pág. 5) En términos prácticos, esto significa que una estudiante ansiosa o temerosa ante una tarea compleja, como escribir un texto, tendrá dificultades para concentrarse, generar ideas y revisar su trabajo de manera efectiva.

Esta realidad neurobiológica tiene un impacto directo en el aula. En particular, en el proceso de escritura, que es cognitivamente demandante y emocionalmente desafiante, la gestión de las emociones se vuelve crucial. Durante la fase de planificación, por ejemplo, la ansiedad puede bloquear la creatividad y la fluidez de ideas; durante la textualización, la inseguridad puede limitar la expresión auténtica; y en la revisión, el miedo a la crítica puede impedir la mejora y el aprendizaje de acuerdo con Segura & Ramírez-Bahena (2023, pág. 104). Por esto, es fundamental que las estrategias pedagógicas no solo enseñen técnicas de escritura, sino que también promuevan un ambiente emocionalmente seguro y que ayuden a las estudiantes a reconocer y regular sus estados afectivos.

#### **d. Ambientes de aprendizaje**

El ambiente de aprendizaje se concibe como un espacio dinámico y multifacético que integra dimensiones físicas, sociales, emocionales y pedagógicas, las cuales interactúan para facilitar el proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Duarte (2003) define el ambiente de aprendizaje como un sistema complejo que debe adaptarse a las necesidades cognitivas y afectivas del grupo, promoviendo la interacción, la motivación y la seguridad

emocional. Esta definición destaca la importancia de considerar no solo los recursos materiales o el diseño espacial, sino también las relaciones interpersonales y el clima emocional que se generan en el aula.

La configuración de un ambiente de aprendizaje favorable implica crear condiciones que propicien la participación, la colaboración, la expresión libre y el respeto mutuo. En este sentido, la dimensión emocional juega un papel fundamental, pues un clima escolar positivo se asocia con mejores resultados académicos, mayor motivación y menor incidencia de conductas disruptivas (págs. 6-9). La seguridad emocional y la confianza permiten que los estudiantes se sientan cómodos para asumir riesgos, expresar sus ideas y enfrentar desafíos, elementos esenciales para el aprendizaje significativo.

En adición a lo anterior, Rodríguez (S.f.) enfatiza que los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los jóvenes universitarios las condiciones necesarias para “problematizar, descubrir, comprender, motivar y asimilar situaciones o contenidos educativos y de la vida diaria desde sus propias perspectivas”. Además, señala que estos ambientes deben ofrecer “elementos esenciales que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida”.

La autora Duarte (2003) también señala que la organización espacial y la disposición del aula influyen en las relaciones sociales y en la dinámica grupal, favoreciendo tanto la individuación como la socialización, aspectos claves para propiciar ambientes de aprendizaje efectivos (pág. 9). Además, destaca la necesidad de que el entorno escolar ofrezca diversidad de materiales y actividades que abarquen aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales, y que permita la flexibilidad para adaptarse a los proyectos educativos y a las características de los estudiantes. Es decir, que, si bien la infraestructura y los recursos son importantes, “la

esencia de este dependerá de la iniciativa, creatividad, capacidad e interacción de la persona que este al frente del proceso enseñanza-aprendizaje que es el facilitador” (Rodríguez Vite, S.f.). Este rol del docente como facilitador es clave para crear un clima de aprendizaje propicio para el desarrollo de competencias.

Así que, desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la creación de ambientes de aprendizaje que integren la dimensión emocional con la cognitiva es clave para potenciar la motivación, la creatividad y la resiliencia de los estudiantes. El diseño de estrategias didácticas que consideren estas dimensiones favorece la autorregulación emocional y cognitiva, la autonomía y la colaboración, aspectos que contribuyen a la formación de sujetos críticos y comprometidos con su aprendizaje. Lo cual, para el contexto de la enseñanza de la escritura, un ambiente de aprendizaje favorable se traduce en un espacio donde las estudiantes se sienten seguras para expresar sus ideas y emociones a través del texto, recibir retroalimentación constructiva y reflexionar sobre su proceso de producción escrita. Este tipo de ambiente contribuye a reducir la ansiedad y el miedo al error, facilitando que las estudiantes desarrollen confianza y motivación para mejorar sus habilidades escriturales.

En síntesis, el marco teórico propuesto permite comprender que la producción escrita, las competencias emocionales y los ambientes de aprendizaje conforman un entramado interdependiente. Los aportes de Flower y Hayes (1980), Goleman (1995), Bisquerra (2011) y Duarte (2003) convergen en señalar que aprender a escribir no es solo un ejercicio cognitivo, sino una experiencia humana integral en la que las emociones orientan, regulan y potencian el pensamiento. Desde esta perspectiva, enseñar escritura implica también enseñar a sentir, reconocer y transformar las emociones que emergen durante el proceso creativo. Por tanto, diseñar ambientes pedagógicos que integren la dimensión emocional con la cognitiva

no solo favorece la calidad textual, sino que promueve la construcción de sujetos más reflexivos, autónomos y emocionalmente competentes.

## **5. MARCO METODOLÓGICO**

### **5.1. Enfoque**

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar los significados y experiencias que emergen en el proceso de escritura de cuentos mediado por competencias emocionales en un contexto educativo real. El enfoque cualitativo permite explorar en profundidad cómo las estudiantes experimentan y expresan sus emociones a través de la escritura, así como los efectos que estas prácticas tienen en su participación, relaciones y clima emocional en el aula.

Desde este enfoque, se optó por desarrollar un estudio de tipo investigación-acción, dado que la propuesta no solo pretende observar una realidad educativa, sino también transformarla mediante la implementación de una intervención pedagógica concreta. Según Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción busca mejorar las prácticas desde la reflexión sistemática del docente-investigador en su contexto de acción.

La elección de este tipo de estudio se justifica por la intención de generar un cambio significativo en el aula, mediante el diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas basadas en la escritura creativa de cuentos, integradas con el desarrollo de competencias emocionales.

### **5.1.Tipo de estudio**

La presente investigación se desarrolla bajo la modalidad de investigación-acción dentro del enfoque cualitativo, fundamentado en la necesidad de comprender en profundidad la mediación de competencias emocionales en la enseñanza de la escritura y su incidencia en la

configuración del ambiente de aprendizaje en las estudiantes de quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Este enfoque resulta óptimo para abordar la complejidad y riqueza de los procesos educativos, pues de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2014) “la investigación cualitativa es un proceso que se desarrolla en un entorno natural, donde el investigador es el instrumento principal para la recolección y análisis de datos” (pág. 6), es decir que, permite explorar las experiencias, percepciones y significados que los actores atribuyen a su práctica y contexto, aspectos que son centrales para entender cómo se construyen y transforman las dinámicas emocionales y cognitivas en el aula. En donde la flexibilidad metodológica propia del enfoque cualitativo facilita la adaptación de las técnicas de recolección y análisis de datos a las condiciones reales del aula, favoreciendo una interpretación rica y contextualizada.

Por su parte, la investigación-acción, tal como la plantea Latorre (2005), se configura como un proceso cíclico, participativo y reflexivo que combina la generación de conocimiento con la transformación de la práctica educativa. Esta modalidad se compone de fases iterativas de planificación, acción, observación y reflexión, que permiten a los actores educativos involucrarse activamente en la identificación de problemáticas, la implementación de estrategias y la evaluación de sus efectos. En este sentido, la investigación-acción no solo busca comprender la realidad, sino intervenir en ella para promover cambios significativos y sostenibles.

Latorre (2005) señala que “la investigación-acción se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye en la acción y la reflexión conjunta, y que la transformación social es inseparable del proceso investigativo” (pág. 27). En este sentido, el diseño elegido para esta investigación posibilita no solo comprender la mediación emocional en la escritura, sino también intervenir directamente para mejorar el ambiente de aprendizaje, lo que resulta congruente con los objetivos planteados. Es decir que, la elección de la investigación-acción para este trabajo

investigativo responde a la necesidad de involucrar a docentes y estudiantes en un proceso colaborativo que favorezca la mediación emocional en la escritura, generando un ambiente de aprendizaje más favorable y emocionalmente saludable. Y, por ende, este enfoque posibilita que las intervenciones pedagógicas se diseñen y ajusten en función de las necesidades y respuestas del grupo, promoviendo la reflexión crítica sobre las prácticas y la construcción conjunta de soluciones a los ejercicios propuestos en el aula.

Adicionalmente, para complementar el enfoque que adopta la investigación, la investigación cualitativa se basa en la recolección de datos de naturaleza cualitativa, tales como entrevistas, observaciones y análisis documental, que posibilitan una exploración profunda y contextualizada del fenómeno (García G. , 2023). Esta perspectiva facilita la comprensión de cómo se construyen y transforman las dinámicas emocionales y cognitivas en el aula, permitiendo identificar no solo qué sucede, sino cómo y por qué ocurre, desde la voz y la experiencia de los participantes.

De otro modo, este enfoque es particularmente adecuado para la presente investigación, dado que la mediación de competencias emocionales en la escritura no es un fenómeno estático ni aislado, sino un proceso dinámico que requiere intervención contextualizada y adaptativa. La investigación-acción permite intervenir directamente en la práctica educativa, promoviendo la reflexión crítica y la transformación consciente del ambiente de aprendizaje, lo que favorece la creación de espacios seguros, motivadores y emocionalmente positivos para las estudiantes (Cerrón Rojas, 2019). Y así mismo, el estudio cualitativo tiene como propósito principal comprender fenómenos sociales en su contexto natural, explorando las experiencias, percepciones y significados de los sujetos involucrados.

El análisis de la información recolectada se realizó bajo un enfoque interpretativo, orientado a identificar categorías emergentes que dieran cuenta de las relaciones entre la escritura, las competencias emocionales y el ambiente de aprendizaje. Para ello, se siguió un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, según lo propuesto por Strauss y Corbin (2002), que permitió organizar los datos provenientes de los diarios de campo, las entrevistas y las producciones escritas de las estudiantes. La codificación abierta facilitó la identificación inicial de conceptos relevantes; la codificación axial permitió establecer relaciones entre categorías y subcategorías; y la codificación selectiva integró los hallazgos en torno a los ejes centrales de la investigación.

Con el fin de garantizar la validez y confiabilidad cualitativa de los resultados, se implementaron estrategias de triangulación de fuentes y técnicas (Denzin, 2012) comparando la información obtenida de las observaciones, entrevistas y producciones escritas para fortalecer la consistencia de los hallazgos. Así mismo, se recurrió a la validación por pares académicos, mediante la revisión del proceso de análisis por parte del asesor y docentes colaboradores, asegurando la coherencia entre los datos y las interpretaciones.

De igual forma, se mantuvo un registro reflexivo continuo durante las fases de la investigación-acción, en el que la investigadora consignó percepciones, ajustes y decisiones metodológicas. Este ejercicio de autorreflexión permitió reconocer posibles sesgos y afinar la interpretación de los resultados (Flick, 2015). Finalmente, se consideraron criterios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y respeto hacia las participantes, garantizando la integridad del proceso investigativo.

## **5.2.Fases de la investigación**

La presente investigación se desarrolla siguiendo los principios de la investigación-acción, entendida como un proceso cíclico de transformación que integra la reflexión crítica con la práctica pedagógica en contextos reales. En coherencia con los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1988), el proceso metodológico se estructura en cuatro momentos articulados: diagnóstico, diseño e implementación, evaluación de los efectos e interpretación crítica, todos desarrollados de manera flexible y en constante diálogo con los sujetos participantes.

En primer lugar, se lleva a cabo un diagnóstico contextual que permite conocer en profundidad las características del grupo focal. Para ello, se aplican diversos instrumentos cualitativos (como diarios de campo, entrevistas no estructuradas, revisión de planillas académicas y una encuesta sociodemográfica), los cuales permiten identificar aspectos clave del ambiente de aprendizaje, así como dificultades y fortalezas en la producción escrita y las competencias emocionales de las estudiantes. Este proceso inicial aporta información valiosa sobre las dinámicas del aula, las emociones predominantes en torno a la escritura y las condiciones sociales y familiares de las participantes, constituyéndose en una base fundamental para la planificación de la intervención.

A partir de este diagnóstico, se diseña e implementa una estrategia pedagógica centrada en la escritura de cuentos, mediada por el trabajo intencionado de competencias emocionales como la autorregulación, la autoconciencia y la empatía. La propuesta metodológica se articula en una serie de talleres didácticos que integran la producción escrita con momentos de reflexión emocional, actividades de revisión entre pares y prácticas de reescritura guiada. Esta intervención es concebida no como una secuencia cerrada, sino como una práctica abierta al

ajuste, sensible a las necesidades emergentes del grupo y orientada a fomentar un ambiente de aprendizaje más participativo, respetuoso y emocionalmente seguro.

Durante la implementación de los talleres se realiza una evaluación continua, que consiste en la observación sistemática del desarrollo de las actividades y de las interacciones en el aula. A través de la recolección y análisis de evidencias como los textos producidos por las estudiantes, los registros de observación y las reflexiones personales recogidas en sus diarios, es posible identificar transformaciones en los niveles de participación, la expresión emocional y la calidad de los textos escritos. Esta fase evaluativa permite contrastar los avances con los objetivos específicos de la investigación y detectar oportunidades de mejora pedagógica.

Finalmente, los hallazgos se someten a un proceso de interpretación crítica, orientado a comprender los efectos de la intervención más allá de los resultados inmediatos. Esta etapa implica el análisis reflexivo de las prácticas desarrolladas, el reconocimiento de tensiones y logros, y la articulación de nuevas preguntas para futuros procesos de mejora. Así mismo, se promueve la participación de las estudiantes y la docente titular en la valoración del proceso, reconociendo en la escritura no solo una herramienta de aprendizaje, sino también un espacio de construcción subjetiva y relacional que favorece el desarrollo integral.

En conjunto, estas fases permiten que la investigación responda de manera coherente a los objetivos propuestos, integrando la producción escrita con el fortalecimiento de las competencias emocionales y la transformación progresiva del ambiente de aprendizaje.

Esta estructura permite que la investigación sea un proceso vivo, en constante diálogo con el contexto y los sujetos involucrados, promoviendo tanto la generación de conocimiento como la transformación práctica. Para la presente investigación, esta metodología es especialmente

pertinente, pues facilita abordar la mediación de competencias emocionales en la escritura desde una perspectiva integral, contextualizada y orientada a la mejora continua del ambiente educativo del grado quinto.

### **5.3. Instrumentos de recolección de datos**

En el marco de la investigación en curso, ya que es cualitativa y la modalidad de investigación-acción, la selección de instrumentos para la recolección de datos debe responder a la necesidad de captar la complejidad, riqueza y diversidad de las experiencias y dinámicas presentes en el contexto educativo. La elección adecuada de estos instrumentos es fundamental para garantizar la validez, confiabilidad y profundidad del análisis, así como para facilitar la participación de los sujetos involucrados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Uno de los instrumentos centrales es la observación participante (ver anexo 3), que permite al investigador integrarse en el entorno natural del aula para registrar de manera sistemática y detallada las interacciones, emociones, comportamientos y dinámicas grupales durante la mediación emocional y las actividades de escritura. Según Cuauro (2014), la observación es una técnica que “facilita la comprensión del fenómeno en su contexto real, captando tanto aspectos explícitos como implícitos de la interacción social”. Esta técnica es especialmente valiosa en investigación-acción porque posibilita un seguimiento continuo y flexible, adaptándose a las condiciones cambiantes del proceso educativo. Así mismo, al observar las diferentes sesiones del área de lenguaje, se emplea el diario de campo para registrar las observaciones realizadas en las sesiones con el fin de realizar un análisis más profundo del escenario de investigación. En este ejercicio de observación es importante reconocer los momentos que existen en la clase, la interacción que se establece entre la comunidad participativa, las fortalezas y debilidades en el área o tema que se esté abordando en cada sesión

de clase, en conjunto con la motivación y los niveles de participación que atienden a dicha temática.

Las entrevistas semiestructuradas constituyen otro instrumento fundamental para explorar en profundidad las percepciones, opiniones y significados que docentes y estudiantes atribuyen a la mediación emocional y al ambiente de aprendizaje. Este tipo de entrevista se caracteriza por contar con una guía temática que orienta la conversación, pero permite flexibilidad para indagar temas emergentes y profundizar en aspectos relevantes (Cuauro Chirinos, 2014). La entrevista semiestructurada es idónea para captar la voz de las participantes y comprender sus experiencias subjetivas, lo cual es esencial para el análisis cualitativo. Por medio de esta se recogen las percepciones de manera dialógica de, por ejemplo, los temas abordados en clase, la percepción general de la docente titular del área con respecto al grupo de estudiantes y su rendimiento académico, debilidades y fortalezas, también la percepción de las estudiantes a la docente o a el área en específico.

El uso de grupos focales complementa la recolección de datos al promover el diálogo y la reflexión colectiva entre las estudiantes, facilitando la identificación de consensos, diferencias y dinámicas grupales en torno a la escritura y las emociones implicadas en el momento del desarrollo de, por ejemplo, actividades en grupos. Esta técnica fomenta la interacción entre participantes, generando datos ricos en matices y perspectivas múltiples (Sánchez, 2022). Los grupos focales permiten además validar y contrastar la información obtenida por otros medios, fortaleciendo la triangulación metodológica.

Es así como la combinación de estos instrumentos asegura una recolección de datos amplia, profunda y contextualizada, que posibilita un análisis riguroso y fundamentado de la mediación emocional en la enseñanza de la escritura y su impacto en el ambiente de aprendizaje.

Esta triangulación metodológica es clave para garantizar la calidad y pertinencia de los resultados en estudios de naturaleza compleja y dinámica como el presente proyecto de investigación.

Para dar mayor claridad al proceso metodológico y evidenciar la relación entre las fases de la investigación-acción, los instrumentos de recolección de datos y las categorías de análisis, se presenta a continuación un esquema que sintetiza los componentes esenciales del trabajo de campo. Este cuadro (ver tabla 1) permite visualizar cómo cada instrumento se vincula con los propósitos investigativos y los resultados esperados en cada momento del proceso.

*Tabla 1.*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Fase</b>	<b>Instrumento de recolección de datos</b>	<b>Resultado esperado</b>
<b>Producción escrita</b>	Diagnóstico/ caracterización	Observación participante y revisión de producciones escritas.	Identificar el nivel inicial de las habilidades escriturales y las principales dificultades del grupo.
<b>Competencias emocionales</b>	Planificación e implementación	Entrevistas semiestructuradas y grupos focales	Reconocer las emociones asociadas a la escritura y diseñar estrategias pedagógicas para su mediación.
<b>Ambiente de aprendizaje</b>	Implementación	Diario de campo y observación participante	Analizar cómo las dinámicas emocionales y sociales del aula influyen en la motivación y participación de las estudiantes.
<b>Mediación emocional en la escritura</b>	Evaluación y reflexión	Entrevistas semiestructuradas, análisis de textos reescritos y grupos focales	Valorar los cambios en la expresión escrita, la autorregulación emocional y la percepción del clima de aula tras la intervención.

Fuente: Elaboración propia

#### **5.4. Matriz categorial**

En concordancia con los objetivos de la investigación y el enfoque cualitativo adoptado, se diseñó una matriz categorial que permite organizar de manera sistemática las principales

categorías, dimensiones y procesos de operacionalización del estudio. Esta matriz (ver tabla 1) constituye una herramienta clave para orientar el análisis de la información recolectada y garantizar la coherencia entre los referentes teóricos, los instrumentos y los objetivos del proyecto. Las categorías seleccionadas fueron definidas con base en el marco teórico y en las necesidades identificadas durante el diagnóstico inicial.

Tabla 2. *Matriz categorial de la investigación: categorías, dimensiones y procesos de operacionalización.*

Categoría	Dimensión	Operacionalización
Implementación de estrategias de escritura	Planificación, textualización, revisión.	Observación de uso de técnicas de planificación, redacción y revisión; análisis de textos producidos; registros en diarios de campo. Descripción de las percepciones de las estudiantes sobre sus habilidades de escritura y competencias emocionales en el contexto escolar.
Desarrollo de competencias emocionales.	Autorregulación, expresión emocional, resiliencia.	Análisis de narrativas en diarios emocionales; entrevistas y grupos focales sobre gestión emocional; observación de comportamientos en aula.
Configuración del ambiente de aprendizaje.	Clima emocional, participación, apoyo mutuo.	Evaluación del ambiente a través de observación participante; testimonios de estudiantes y docentes; análisis de interacción grupal en la secuencia de actividades propuesta, información en diarios de campo.

Fuente: Elaboración propia.

### 5.5. Resultados del diagnóstico inicial

El diagnóstico inicial tuvo como propósito reconocer las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura y el desarrollo de competencias emocionales en el grupo de estudiantes de grado quinto del I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. Este proceso se desarrolló mediante la aplicación de un cuestionario diagnóstico con preguntas abiertas, entrevistas semiestructuradas y observación participante, lo que permitió obtener información desde las voces de las estudiantes y la docente titular. Los

resultados responden a los dos primeros objetivos específicos del proyecto: (1) describir las percepciones y experiencias de las estudiantes frente a la escritura y sus emociones, y (2) explorar las estrategias pedagógicas empleadas en el aula para la enseñanza de la escritura y el desarrollo de competencias emocionales.

### **5.5.1. Percepciones y experiencias de las estudiantes**

El análisis de las respuestas muestra que la mayoría de las estudiantes manifiestan una relación ambivalente con la escritura. Una parte significativa expresa gusto por escribir, sobre todo cuando puede abordar temas personales o experiencias cercanas, mientras que otras las perciben como una tarea difícil, asociada al cumplimiento académico, la evaluación o el miedo a equivocarse. Esta tensión entre disfrute y ansiedad evidencia que el acto de escribir, más allá de ser una práctica cognitiva, implica también una vivencia emocional compleja, en la que se entrecruzan percepciones de autoeficacia, expectativas y sentimientos de valoración personal.

De acuerdo con Flower y Hayes (1981) la escritura es un proceso recursivo que exige del sujeto no solo habilidades cognitivas (planificación, textualización y revisión), sino también procesos de autorregulación y monitoreo que permiten controlar la frustración y mantener la motivación. En ese sentido, las emociones desempeñan un papel decisivo, según Pekrun (2014), las emociones académicas influyen directamente en la atención, la memoria de trabajo y la disposición para aprender. Los datos del diagnóstico confirman esta relación: las estudiantes que reportaron sentirse tranquilas o felices mencionaron escribir “con más facilidad”, mientras que quienes se sintieron nerviosas o tristes manifestaron bloqueos o pérdida de ideas.

Las emociones predominantes durante el proceso escritural fueron la ansiedad, la inseguridad y el temor al error, especialmente cuando las actividades estaban sujetas a evaluación. Sin embargo, al pedirles escribir sobre emociones personales, emergieron

sentimientos positivos como la alegría, el orgullo y la calma, acompañados de un lenguaje más fluido y expresivo. Este contraste sugiere que la escritura de carácter emocional o autobiográfico permite activar recursos afectivos que favorecen la creatividad y la autorreflexión. En coherencia con lo planteado por Bisquerra (2011) la educación emocional contribuye a que los estudiantes identifiquen y gestionen sus emociones, transformando los estados de tensión en oportunidades de aprendizaje y autoconocimiento.

Así mismo, el 43 % de las participantes expresó preferencia por escribir sobre emociones o experiencias personales, mientras que un 39 % manifestó interés por relatar vivencias cotidianas. Estos resultados refuerzan la importancia de vincular los procesos de escritura con la expresión emocional y la narrativa personal, lo que, según Goleman (1995) fortalece la autoconciencia y la empatía, competencias esenciales para el desarrollo socioemocional.

En cuanto a las dificultades, las estudiantes señalaron como los momentos más complejos del proceso la planeación y organización de ideas, coincidiendo con lo expuesto por Cassany (2012) y Bereiter y Scardamalia (1992) quienes afirman que los escritores novatos tienden a limitarse a “decir el conocimiento” sin transformarlo en una estructura textual coherente. Esto se reflejó en la tendencia a escribir de manera espontánea, sin esquemas previos ni revisión, lo que afecta la cohesión y la claridad del mensaje.

Por otra parte, las entrevistas mostraron que algunas estudiantes carecen de estrategias para superar los bloqueos creativos; cuando “no saben qué escribir”, suelen detener la tarea o pedir ayuda, evidenciando la ausencia de recursos de autorregulación emocional y cognitiva. Esta falta de estrategias coincide con lo señalado por Álvarez Rodríguez (2021) quien plantea que enseñar a escribir implica también enseñar a gestionar las emociones que surgen en el proceso, transformando la frustración en motivación.

En síntesis, las percepciones recogidas confirman que las estudiantes conciben la escritura como una práctica atravesada por emociones, en la que la motivación y la autoconfianza son factores determinantes. Integrar la educación emocional a la enseñanza de la escritura no solo puede mejorar la calidad textual, sino también promover la seguridad, la autonomía y el bienestar en el aula, pilares de una educación integral.

### **5.5.2. Estrategias pedagógicas actuales**

El análisis de la práctica docente evidenció que las estrategias utilizadas para la enseñanza de la escritura se enmarcan en un modelo tradicional, enfocado principalmente en la corrección formal y en el producto final. Las actividades suelen desarrollarse de manera individual, y la retroalimentación se orienta a la precisión ortográfica o gramatical, más que al proceso reflexivo o creativo. Esta tendencia, según Ortiz (2023), reproduce un enfoque mecanicista que desarticula la dimensión emocional del aprendizaje y reduce la escritura a una habilidad técnica.

Durante las observaciones, se identificó que las sesiones de escritura carecen de momentos explícitos de mediación emocional; las emociones que emergen durante las actividades (como frustración o satisfacción) no son abordadas de manera pedagógica, lo que genera una distancia entre el contenido afectivo de los textos y la dinámica del aula. Pese a ello, la docente reconoce la importancia de incorporar la educación emocional, aunque manifiesta no contar con formación ni recursos suficientes para hacerlo de forma sistemática.

Estos hallazgos reflejan una necesidad formativa en los docentes para integrar la dimensión socioemocional en la enseñanza. Como plantea Bisquerra (2003) el profesorado cumple un papel esencial en el desarrollo emocional del alumnado, y su formación debe incluir

herramientas para gestionar emociones, favorecer el clima de aula y promover la empatía. La ausencia de tales estrategias limita el potencial de la escritura como espacio de autoconocimiento y expresión.

Por otro lado, se observaron momentos espontáneos de acompañamiento afectivo durante las clases, especialmente cuando las estudiantes compartían experiencias personales o recibían reconocimiento por sus avances. Estos momentos, aunque no planificados, fueron percibidos por las alumnas como instancias de confianza y cercanía, fortaleciendo el clima emocional. Según Duarte (2003) el ambiente de aprendizaje debe concebirse como un sistema que integra aspectos cognitivos, sociales y afectivos, y en este caso, la interacción emocional se configuró como un elemento clave para la participación.

En consecuencia, el análisis del contexto pedagógico evidencia que, si bien las estrategias actuales logran mantener una estructura académica básica, carecen de intencionalidad emocional y colaborativa, factores fundamentales para fomentar la motivación y el aprendizaje significativo. La transición hacia prácticas más integradoras requiere diseñar espacios donde la escritura se viva como una experiencia creativa y emocionalmente significativa, alineada con los principios de la educación humanista contemporánea.

Estos resultados revelan una brecha evidente entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las necesidades emocionales y expresivas de las estudiantes. Las alumnas asocian la escritura con el miedo al error y la evaluación, lo que genera ansiedad, desmotivación y baja autoconfianza. Sin embargo, también demuestran un alto interés por la narración de experiencias personales, lo que constituye una oportunidad para potenciar la escritura como herramienta de autoconocimiento y regulación emocional.

De igual modo, se constató la ausencia de estrategias pedagógicas estructuradas para la mediación emocional, aunque la docente muestra disposición para innovar en su práctica. Esta disposición, sumada al interés afectivo de las estudiantes, configura un escenario favorable para la implementación de una propuesta de intervención que articule el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980) con las competencias emocionales propuestas por Goleman (1995) y Bisquerra (2011). Y así mismo, permitió comprender que el fortalecimiento de la competencia escritural en este contexto no puede disociarse de la dimensión emocional del aprendizaje. La integración de ambas constituye una vía para consolidar un clima emocional positivo y participativo, donde la escritura sea una práctica reflexiva, expresiva y formadora de sujetos críticos y emocionalmente competentes.

## **6. DISEÑO PROPUESTA PEDAGÓGICA**

### **6.1. Objetivos pedagógicos**

- Facilitar un modelo de escritura inspirado en los aportes de Flower y Hayes (1980), articulado con diversas estrategias didácticas de producción textual que permitan construir procesos de escritura más significativos, coherentes y pertinentes para las estudiantes.
- Orientar la elaboración de un texto narrativo (cuento) reconociendo las distintas fases del proceso de escritura (planificación, redacción y revisión) e incorporando estrategias que fortalezcan la autonomía y la reflexión sobre el propio texto teniendo en cuenta el desarrollo de competencias emocionales.
- Integrar el trabajo narrativo del cuento con el desarrollo de competencias emocionales, de manera que la escritura se convierta en una experiencia de expresión personal y reflexión

emocional que potencie la creatividad, la empatía y el fortalecimiento del proceso escritural.

### **6.1.Propuesta de intervención**

Esta propuesta de intervención tuvo como propósito fortalecer el proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 504 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, integrando el componente emocional al modelo procesual de escritura de Flower y Hayes (1980). Para ello, se diseñó y aplicó un taller de cuatro sesiones que permitió vivenciar la escritura como una práctica reflexiva y emocionalmente significativa, en la que las estudiantes pudieron reconocerse como autoras capaces de planificar, redactar, revisar y compartir sus propias producciones narrativas.

El taller se concibió como un espacio de encuentro donde la teoría y la práctica confluyen para generar experiencias de aprendizaje transformadoras. En este sentido, el taller se entiende como “una unidad productiva de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica” (Betancourt-Jaimes, 2011). Desde esta perspectiva, el aula se configuró como un lugar en el que el aprendizaje se construye haciendo, a través de actividades que articulan la reflexión, la experimentación y la creación.

Siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (2003), el taller de escritura se concibe como un tiempo y un espacio en el que los estudiantes escriben con acompañamiento docente, explorando estrategias para mejorar sus textos y descubriendo su voz como autores. Así, las sesiones de esta propuesta se orientaron a que las estudiantes desarrollaran un proceso consciente de escritura del cuento, reconociendo las emociones como punto de partida y como guía del proceso creativo.

Cada encuentro partió de una actividad inicial de exploración (centrada en el reconocimiento emocional), continuó con un momento de desarrollo (dedicado a la planificación, redacción o revisión del texto) y finalizó con una actividad de reflexión o socialización. Esta estructura permitió mantener la coherencia con las etapas propuestas por Flower y Hayes (planificación, textualización y revisión), al tiempo que promovió el fortalecimiento de competencias emocionales como la empatía, la autorregulación y la expresión afectiva (Bisquerra, Educación emocional y bienestar, 2003).

De este modo, la intervención buscó articular los componentes cognitivos y emocionales del proceso de escritura, generando un ambiente pedagógico donde las emociones funcionaran como motor de la creatividad y como soporte del aprendizaje significativo. A continuación, se describen las sesiones que conformaron el taller, sus objetivos, así como los principales hallazgos observados durante su desarrollo.

### **Sesión 1**

En esta primera sesión se buscó, en coherencia con el modelo de Flower y Hayes (1980), activar los conocimientos previos y las experiencias personales de las estudiantes en torno al proceso de escritura, entendido como una práctica que implica planificación, textualización y revisión. La docente en formación presentó a las participantes el modelo de escritura, explicando sus fases y la importancia de concebir la escritura como un proceso reflexivo y no únicamente como la producción de un texto acabado. Este primer momento permitió reconocer que el acto de escribir requiere organización, propósito y una intención comunicativa clara.

Posteriormente, se desarrolló la actividad denominada ‘Mapa de emociones’, cuyo propósito fue vincular la fase de planificación con la exploración emocional. Cada estudiante

seleccionó una emoción significativa (como alegría, miedo, tristeza o sorpresa) y elaboró un esquema con palabras, imágenes, recuerdos o asociaciones personales relacionadas con esa emoción. Este ejercicio propició la conexión entre el mundo emocional y el proceso creativo, posibilitando que las estudiantes identificaran las emociones como motor de la escritura y fuente de inspiración para la construcción del cuento.

Como cierre de la sesión, las participantes definieron el tema central de su narración a partir de la emoción trabajada y socializaron sus ideas con el grupo, fortaleciendo así el diálogo, la escucha empática y la confianza mutua. Las observaciones registradas en el diario de campo evidenciaron un ambiente de entusiasmo y apertura emocional que favoreció la participación activa.

La sesión responde al primer subproceso del modelo de Flower y Hayes, la planificación, momento en el cual el escritor genera, organiza y selecciona ideas con base en su conocimiento y propósito comunicativo. Desde la perspectiva de Bisquerra (2003) reconocer y nombrar las emociones es el punto de partida del aprendizaje emocional; del mismo modo, Cassany (1999) subraya que escribir con sentido implica conectar la experiencia personal con los fines del texto. En esta medida, esta primera experiencia permitió comprender la escritura como un proceso que integra la dimensión cognitiva y afectiva del aprendizaje, donde las emociones no solo acompañan la creación, sino que la orientan y enriquecen.

## **Sesión 2**

En la segunda sesión, el propósito es orientar a las estudiantes hacia la organización estructural del texto narrativo, fortaleciendo el paso de la planificación a la textualización según el modelo de Flower y Hayes (1980). Partiendo de la emoción seleccionada en la primera sesión,

se busca que las participantes comprendan cómo transformar sus ideas y sensaciones en una historia con sentido, coherencia y estructura narrativa definida.

Se inicia el encuentro retomando los elementos del mapa de emociones y guiando una breve reflexión sobre cómo las emociones pueden generar situaciones, personajes o conflictos dentro de una narración. A partir de este diálogo, las estudiantes elaboran un esquema de escritura, en el que deben precisar aspectos como el tema, el tipo de narrador, los personajes principales, el conflicto, el desenlace y, de manera central, la emoción que daría sentido al cuento. Este ejercicio permitió identificar la relación entre las experiencias personales y los componentes narrativos, reconociendo que la emoción no solo inspira la historia, sino que también orienta la acción de los personajes y el tono del relato.

Posteriormente, cada estudiante redacta un borrador inicial de su cuento, estructurando las partes clásicas de la narración: inicio, nudo y desenlace. Durante esta actividad, la docente brindó acompañamiento individual, resolviendo dudas sobre coherencia, puntuación y desarrollo de ideas. Este acompañamiento constante permitió observar diferentes niveles de apropiación del modelo, así como el interés de las estudiantes por dar vida a historias cercanas a sus vivencias.

Como cierre, se comparten fragmentos de los borradores en grupos pequeños, lo que fomentó la expresión oral, la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad emocional de los textos. Las observaciones consignadas en el diario de campo mostraron que, al relacionar sus emociones con los elementos del cuento, las estudiantes logran una mayor implicación personal en el proceso de escritura y una actitud más positiva frente a la tarea.

Desde el enfoque de Flower y Hayes (1980), esta sesión se ubica en el momento de textualización, entendido como la puesta en palabras de las ideas previamente planificadas,

proceso en el que el pensamiento se concreta a través del lenguaje escrito. Según Camps (1997) escribir implica tomar decisiones constantes sobre el contenido, la organización y la forma del texto, lo que exige un proceso activo de construcción. De igual modo, Bisquerra sostiene que integrar la emoción en las tareas académicas potencia la motivación intrínseca y favorece la creatividad, elementos esenciales para la producción escrita. En esta medida, la segunda sesión permite que las estudiantes avanzaran hacia una escritura más consciente y expresiva, consolidando el vínculo entre emoción y narración.

### **Sesión 3**

Durante la tercera sesión las estudiantes retomaron los borradores de sus cuentos, previamente revisados por la docente en formación, quien había realizado anotaciones sobre aspectos como la claridad del mensaje, la estructura narrativa, la puntuación y la coherencia de las ideas. Con base en estas observaciones, las participantes realizaron una segunda versión de su texto, aplicando las correcciones y sugerencias recibidas. Este ejercicio permitió reconocer el valor de la revisión como oportunidad de aprendizaje y no solo como instancia de evaluación.

En la segunda parte del encuentro, se implementó una rúbrica de revisión entre pares, mediante la cual las estudiantes intercambiaron sus cuentos con una compañera. La rúbrica contemplaba criterios como coherencia narrativa, claridad de la emoción, uso de conectores, ortografía y puntuación. Además, incluía un espacio de comentarios personales titulado “Lo que aprendí o sentí al leer este cuento”, donde las estudiantes expresaban sus percepciones y reflexiones sobre el texto leído. Este componente afectivo permite que la retroalimentación trascendiera lo técnico, dando lugar a intercambios empáticos, opiniones sinceras y manifestaciones de orgullo o sorpresa frente a los avances propios y de las demás.

Tiene como propósito reconocer la revisión como un momento esencial dentro del proceso de escritura, orientado a mejorar el texto propio a partir del análisis, la retroalimentación y la reescritura consciente. De acuerdo con el modelo de Flower y Hayes (1981) la revisión implica volver sobre lo escrito para evaluar la coherencia, la adecuación al propósito comunicativo y la relación entre las ideas, en un proceso de autorregulación que involucra tanto lo cognitivo como lo afectivo.

Las anotaciones registradas en el diario de campo mostraron que el proceso de revisión entre pares generó diversas reacciones emocionales: algunas estudiantes expresaron ansiedad o inseguridad al compartir sus textos, mientras que otras manifestaron entusiasmo y satisfacción al recibir comentarios positivos. Este intercambio emocional se convirtió en un espacio pedagógico valioso para fortalecer la autoconfianza, la empatía y la apertura a la crítica constructiva.

#### **Sesión 4**

La cuarta sesión tiene como propósito socializar los textos finales producidos por las estudiantes y generar un espacio de reconocimiento colectivo en torno al proceso vivido. Este encuentro simbolizó el cierre del ciclo propuesto por el modelo de Flower y Hayes (1981), al integrar las tres etapas del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) en un producto final compartido, en el que la emoción se convirtió en hilo conductor de cada historia.

Para este momento, las estudiantes llevaron su versión final del cuento, resultado de las revisiones y retroalimentaciones realizadas en las sesiones anteriores. El aula fue ambientada como una ‘galería de cuentos’ en la que los textos fueron dispuestos alrededor del salón, acompañados de ilustraciones o símbolos alusivos a la emoción que inspiró cada narración. Antes de la exposición, se realizó una mesa redonda en la que las estudiantes compartieron

oralmente fragmentos de sus cuentos, explicando qué emoción las motivó y qué aprendieron durante el proceso. Este ejercicio permite reconocer la escritura no solo como un producto académico, sino como una experiencia de autoría y expresión personal.

Posteriormente, las estudiantes recorrieron la galería en parejas, leyendo los textos de sus compañeras y dejando comentarios o mensajes de reconocimiento al pie de cada cuento. Este espacio de lectura y diálogo favoreció la valoración del trabajo ajeno y la validación emocional entre pares, fortaleciendo la empatía, la confianza y el sentido de pertenencia al grupo.

Finalmente, se aplicó un cuestionario de percepción, en el que las participantes expresaron cómo se sintieron durante el desarrollo del taller, qué aprendieron sobre su proceso de escritura y de qué manera las emociones influyeron en la creación de sus textos.

Esta sesión se enmarca en la fase de metacognición implícita en el modelo de Flower y Hayes (1980), donde la escritura se convierte en un medio para reflexionar sobre el propio proceso. Y por su parte, Bisquerra (2003) señala que las actividades de expresión emocional y valoración positiva fortalecen la autoestima y el sentido de logro, aspectos esenciales para el bienestar emocional en el contexto escolar. De esta forma, la galería de cuentos se configuró como un cierre simbólico que celebró tanto el aprendizaje cognitivo como el crecimiento emocional de las estudiantes, reafirmando la escritura como un espacio de encuentro entre el sentir y el pensar.

## **7. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### 7.1. Análisis de las percepciones y experiencias de las estudiantes

El presente apartado desarrolla el análisis correspondiente al primer objetivo específico de la investigación: *describir las percepciones y experiencias de las estudiantes sobre sus habilidades de escritura y competencias emocionales en el contexto escolar*. Para ello, se trabajó con diferentes fuentes de información (entrevistas a la docente y a las estudiantes, así como diarios de campo elaborados durante las sesiones) que permitieron recoger tanto la voz directa de las participantes como la observación sistemática de sus prácticas en el aula.

El proceso de análisis se realizó mediante codificación abierta, lo que permitió identificar percepciones recurrentes, emociones compartidas y también contrastes significativos entre las experiencias individuales. A partir de esta codificación se establecieron categorías relacionadas con dos dimensiones fundamentales: por un lado, las habilidades de escritura (planificación, ortografía, coherencia y revisión); y, por otro, las competencias emocionales (autoconfianza, motivación, frustraciones y logros).

A continuación, se presenta un esquema (ver Figura 1) que ejemplifica el proceso de organización y codificación de la información, mostrando cómo se pasó de los fragmentos de las fuentes primarias a las categorías analíticas establecidas.



*Figura 1. Ejemplo del proceso de codificación y organización de la información.*

Fuente: elaboración propia (2025).

El apartado se organizó en torno a las categorías establecidas, cada una de las cuales fue descrita a partir de fragmentos representativos de las fuentes y posteriormente interpretada a la luz del marco teórico. Finalmente, se presentó una síntesis comparativa que integró los hallazgos, destacando patrones comunes y contrastes, y evidenciando la estrecha relación entre los procesos de escritura y las experiencias emocionales de las estudiantes en el contexto escolar.

## **7.1.Habilidades de escritura**

### *7.1.1. Planificación de ideas*

Un primer hallazgo se relaciona con la dificultad que expresan tanto la docente como las estudiantes al momento de organizar y trasladar sus ideas al papel. La docente señaló que “se les dificulta el cómo llevar esas ideas al escribir” (Entrevista, docente titular), lo que evidencia una brecha entre la imaginación y la textualización. Esto coincide con el modelo de Flower y Hayes (1981) que plantea la escritura como un proceso recursivo en el que la planificación es clave para organizar la información antes de producir el texto. En el aula, el uso de mapas de emociones sirvió como recurso facilitador, aunque no todas las estudiantes lograron aprovecharlos plenamente.

Para analizar este proceso, se emplearon criterios de evaluación de la producción escrita centrados en tres aspectos:

(1) La claridad en la identificación del tema o idea central,

(2) La coherencia entre las ideas iniciales y el desarrollo narrativo, y

(3) La articulación entre la emoción seleccionada y el contenido del texto.

Estos criterios se complementaron con indicadores de desarrollo emocional observados durante las sesiones, tales como:

- Disposición para compartir ideas personales,
- Capacidad para reconocer y nombrar emociones en sus relatos, y
- Manejo de la frustración frente a la escritura.

En los registros del diario de campo se evidenció que las estudiantes que mostraron mayor autorregulación emocional también lograron planificar con mayor claridad sus textos. Por ejemplo, se anotó que: *“Durante la actividad de planificación, una de las estudiantes expresó que al pensar primero en cómo se sentía antes de escribir, le resultaba más fácil encontrar ideas para su cuento”* (Diario de campo, sesión 3). En contraste, otras manifestaron confusión o bloqueo inicial ante la consigna: *“No sé qué poner, me da miedo que no me salga bien”* (Entrevista, estudiante).

Estas expresiones reflejan que la planificación no solo depende de las habilidades cognitivas, sino también de la autoconfianza y la gestión emocional frente al proceso de escritura.



Imagen 1. Mapa emociones, estudiante (2025)

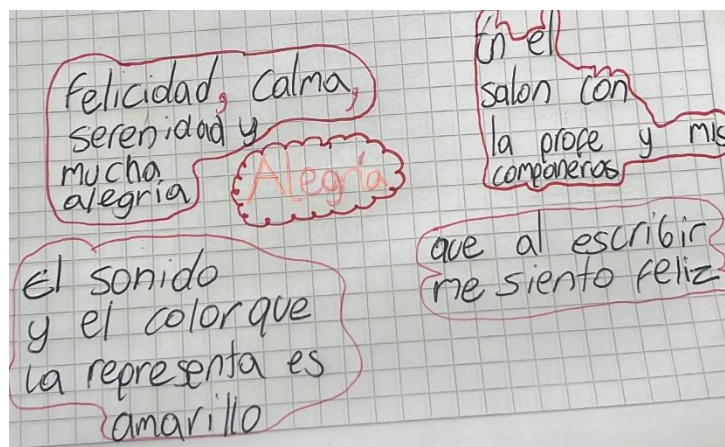


Imagen 2.

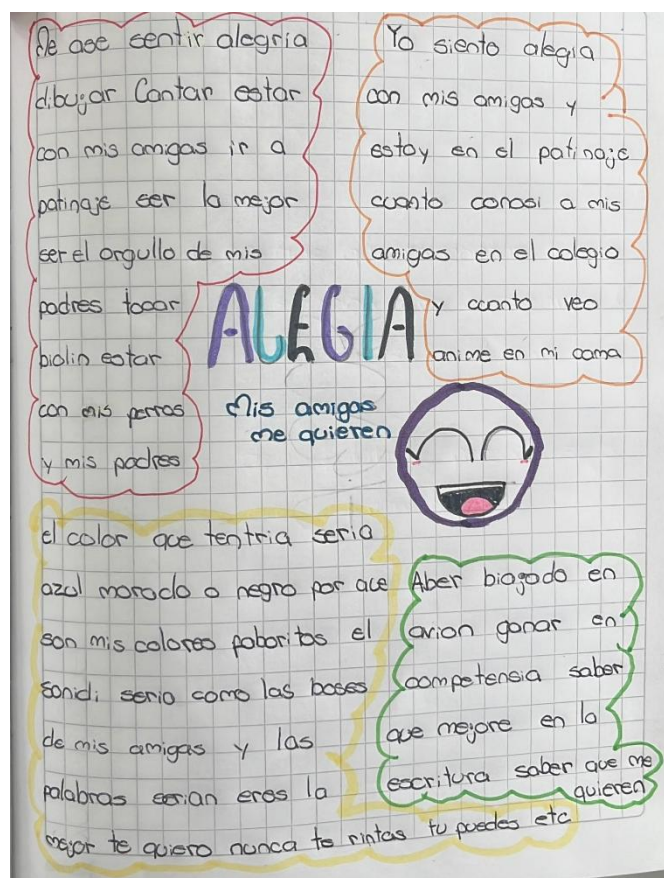


Imagen 3. Mapa emociones, estudiante (2025)

La evidencia presentada muestra que la planificación se constituyó en un momento de conexión entre la cognición y la emoción: mientras las estudiantes con mayor seguridad emocional lograban construir ideas narrativas coherentes, aquellas con mayores niveles de ansiedad o miedo tendían a fragmentar su discurso o a limitarse a copiar ideas de sus compañeras. En consecuencia, se reafirma la necesidad de integrar explícitamente la educación emocional en las etapas iniciales del proceso de escritura, a fin de fortalecer la autorregulación y la autonomía de las escritoras en formación.

### 7.1.2. Ortografía y aspectos formales

Otro patrón recurrente se refiere a la inseguridad frente a la ortografía y las normas de corrección. Una estudiante expresó: “No me gusta escribir porque no soy tan buena en la ortografía” (Entrevista, estudiante). Esta autopercepción negativa revela cómo los aspectos normativos condicionan la disposición hacia la escritura. Cassany (2012) advierte que la presión normativa puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo fluido de la expresión escrita, especialmente en etapas formativas, pues desplaza la atención de la creatividad hacia el temor al error.

11  
 RTA: A mí se me hace difícil un poco la ortografía y unir las ideas con la idea inicial de la historia y organizarla de manera lógica.

9- No me gusta porque no tengo buena ortografía.  
 10.- Pensativa y aburida  
 11- lo más difícil: Es la ortografía y escribir también las comas y puntos.  
 lo más fácil: Es pensar ideas.  
 12- Miro lo de mi alrededor y me llevo de lo que veo  
 13- Estres, Miedo y Furia  
 14- Me dificulta porque me estreso

Imagen 4 y 5. Respuesta estudiantes prueba diagnóstica/caracterización (2025)

9 RT: la escritura me parece difícil porque no tengo buena ortografía y es aburrido porque es repetitivo y me quedo doliendo la mano pero me gusta porque puedo crear pensar imaginar una historia para escribir y saltar mi imaginación.  
 10 RT: me siento aburrida y nerviosa porque tengo que sacar una nota buena para que mi padres se sientan orgullosas.  
 11 RT: lo más fácil es el título y lo más difícil es la ortografía y saber de que se trata el cuento o lo que nos toque leer.  
 12 RT: le pregunto a mis amigas.  
 13 RT: siento aburrimiento y no pongo atención.  
 14 RT: a mí me dificulta porque no pongo atención y no sé el tema.

*Imagen 6. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)*

*7.1.3. Revisión y edición*

La etapa de revisión de textos generó reacciones contrastantes. Mientras algunas estudiantes valoraron los comentarios de sus compañeras y lograron mejorar sus borradores, otras mostraron rechazo: “Me da rabia que me corrijan mucho” (Diario de campo, sesión 3). Esta tensión refuerza lo planteado por Camps (2003) quien sostiene que la revisión constituye una práctica social de aprendizaje, pero requiere de estrategias pedagógicas que promuevan la confianza y el reconocimiento del error como parte del proceso. En este sentido, la percepción de la corrección como crítica negativa limita el potencial de la revisión como herramienta formativa.

**7.1.2. Competencias emocionales**

*7.1.3. Autoconfianza*

Las estudiantes evidenciaron inseguridad al socializar sus textos, pero también expresaron orgullo cuando recibieron reconocimiento de sus compañeras. Una estudiante relató: “Me dio pena leerlo en voz alta, pero cuando mis amigas aplaudieron me sentí orgullosa” (Diario de campo, sesión 5). Este tránsito de la inseguridad al orgullo refleja lo señalado por Goleman (1995) quien sostiene que la autoconfianza se construye a partir de experiencias de validación social y refuerzo positivo.

*7.1.4. Motivación*

La motivación se manifestó principalmente cuando las actividades de escritura se conectaron con los intereses y experiencias cercanas de las estudiantes. La docente afirmó: “Sí, la mayoría disfruta escribir, sobre todo cuando se escribe de lo que les gusta: mascotas, amistad,

familia” (Entrevista, docente). Esta conexión entre interés personal y disposición a escribir confirma lo planteado por Bisquerra (2003) quien reconoce que la motivación intrínseca surge cuando los aprendizajes se vinculan con emociones positivas y con el contexto vital del estudiante.

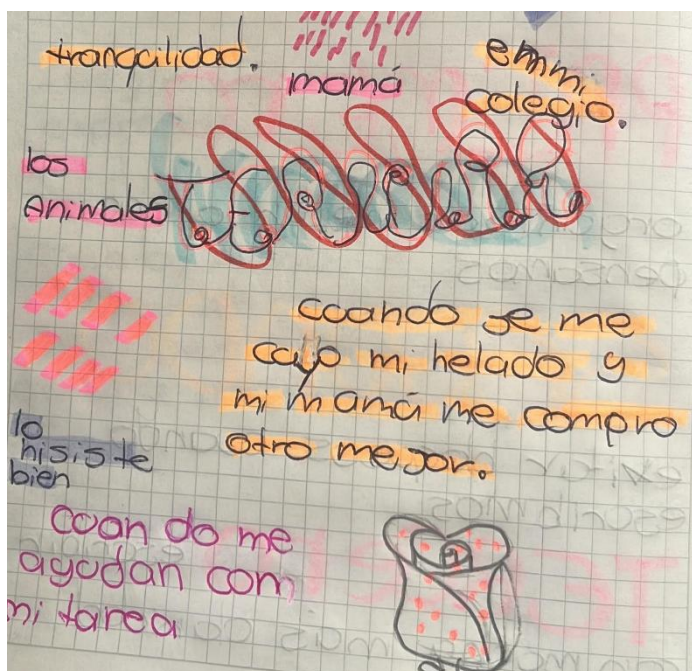


Imagen 7. Mapa de emociones, estudiante (2025)

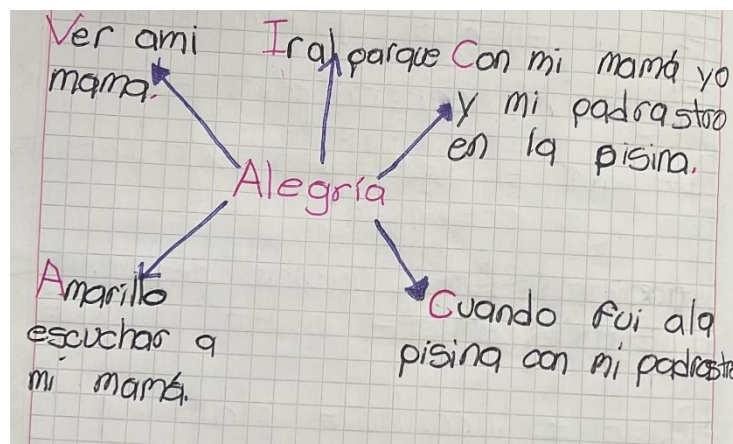


Imagen 8. Mapa de emociones, estudiante (2025)

#### 7.1.5. Frustraciones

Las emociones negativas también ocuparon un lugar importante en la experiencia de escritura. En los diarios de campo se registraron expresiones como: “No me sale nada, me da rabia” (Sesión 2), lo que evidencia bloqueos creativos y desánimo frente a la producción textual. Así mismo, la docente observó que “se rinden o se frustran cuando deben corregir lo que han escrito” (Entrevista, docente), lo que demuestra cómo la percepción de dificultad excesiva puede llevar al abandono de la tarea. Estos hallazgos se corresponden con Segura y Ramírez-Bahena

(2023), quienes sostienen que la ansiedad puede inhibir la activación de recursos cognitivos en situaciones de aprendizaje demandantes.

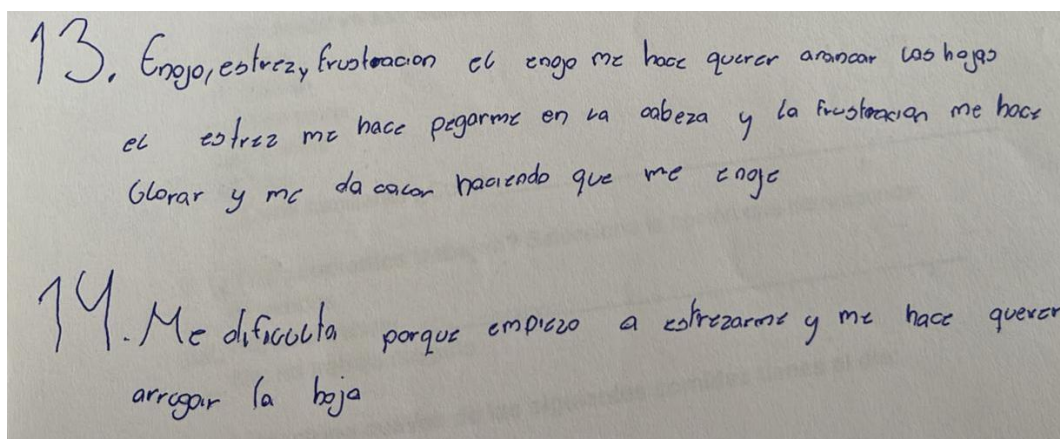


Imagen 9. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)

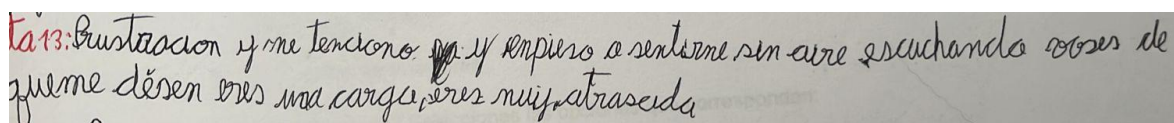


Imagen 10. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)

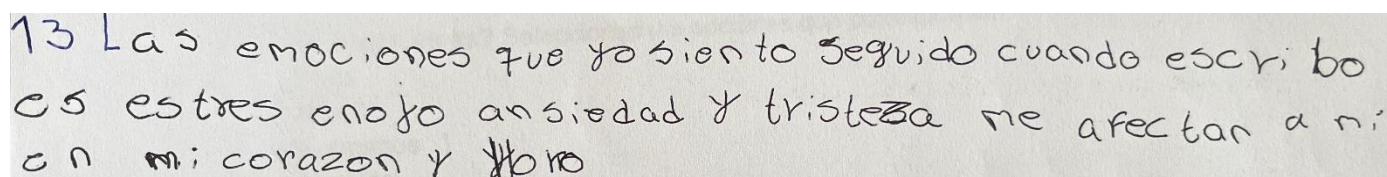


Imagen 11. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)

#### 7.1.6. Logros

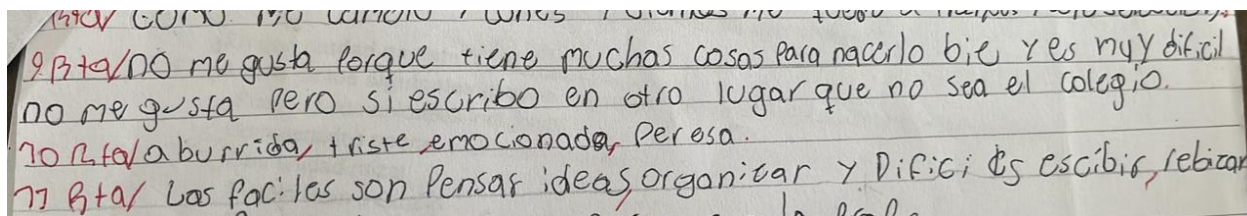
Finalmente, los logros fueron vividos con alegría tanto en el plano individual como colectivo. La docente señaló: “Cuando logran terminar sus cuentos, sienten la capacidad de que ellas han podido” (Entrevista, docente titular). Del mismo modo, la construcción del mural de cuentos fue percibida como un hito significativo: “¡Quedó muy lindo, parece una galería!” (Diario de campo, sesión 5). Estos testimonios muestran que la escritura no solo es un ejercicio académico, sino también un espacio de construcción de identidad y cohesión grupal. Ferreiro

(1999) ya había señalado que los aprendizajes vinculados con la escritura trascienden lo técnico y contribuyen al desarrollo integral del sujeto en su relación con los otros.

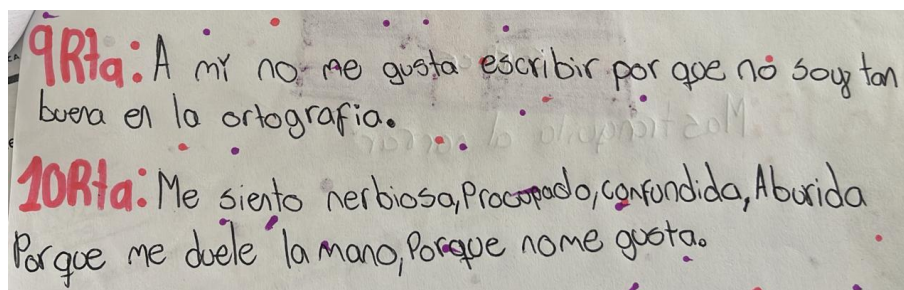


*Imágenes 12,13,14,15. Fotos sesión 4*

El análisis de las categorías revela que las percepciones de las estudiantes sobre sus habilidades de escritura y competencias emocionales están profundamente entrelazadas. En el plano de la escritura, los patrones más comunes se relacionan con la dificultad para planificar ideas, la inseguridad frente a la ortografía y las tensiones en la etapa de revisión. Aunque estas limitaciones son ampliamente reconocidas por las estudiantes, también se observan avances significativos cuando las actividades permiten mayor autonomía y acompañamiento pedagógico.



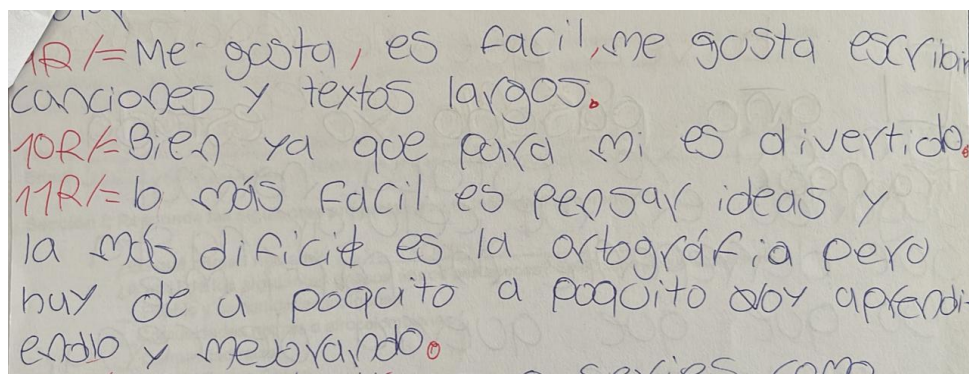
*Imagen 12. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)*



*Imagen 13. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)*

En la dimensión emocional, se identifican patrones de inseguridad inicial, frustración frente a los bloqueos creativos y, al mismo tiempo, motivación y orgullo tras la culminación de los textos. La escritura se vive como un proceso cargado de emociones, en el que la autoconfianza se fortalece principalmente mediante el reconocimiento social y la validación de sus producciones.

Los contrastes son igualmente reveladores. Mientras que algunas estudiantes se sienten limitadas por la ortografía y la corrección, otras muestran entusiasmo por aprender y mejorar sus textos. En cuanto a la motivación, un grupo encuentra en la escritura un espacio creativo y expresivo, mientras que otro la percibe como una tarea difícil y poco gratificante. Estos contrastes evidencian que la experiencia escritural no es homogénea, sino que depende de factores personales, emocionales y del acompañamiento pedagógico recibido.



*Imagen 14. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)*

Lo anterior muestra como los hallazgos confirman que las habilidades de escritura y las competencias emocionales no pueden analizarse de manera aislada. La motivación y la autoconfianza potencian el aprendizaje, mientras que la ansiedad y la percepción de incapacidad lo limitan. Así, se corrobora lo planteado por Flower y Hayes (1981) y Cassany (2003) sobre la complejidad cognitiva de la escritura, al mismo tiempo que se valida la importancia de las competencias emocionales señalada por Goleman y Bisquerra. En el contexto escolar, la escritura se consolida como un proceso integral donde se conjugan destrezas técnicas, experiencias personales y emociones que determinan la manera en que las estudiantes se relacionan con el lenguaje escrito.

El análisis de las percepciones y experiencias de las estudiantes evidenció que sus logros y dificultades en la escritura están profundamente ligados a factores emocionales como la autoconfianza, la motivación y la ansiedad frente al error. Estos hallazgos resaltan la importancia de observar no solo las vivencias de las alumnas, sino también las prácticas pedagógicas que median dichas experiencias. Por ello, el presente apartado se centra en explorar las estrategias docentes implementadas en el aula para enseñar escritura y, a la vez, fomentar el desarrollo de competencias emocionales. Comprender estas estrategias ofrece una visión más amplia del proceso educativo, al mostrar cómo las decisiones didácticas de la docente titular influyen en la forma en que las estudiantes se aproximan al acto de escribir.

## 7.2. Estrategias pedagógicas observadas e implementadas

Ahora, para responder al segundo objetivo específico, se sistematizó la información obtenida en las observaciones de clase, los diarios de campo elaborados durante la implementación y la entrevista realizada a la docente. Estas fuentes permitieron identificar las prácticas didácticas que actualmente guían el aprendizaje de la escritura y el fortalecimiento de competencias emocionales en las estudiantes de grado 503.

El análisis se desarrolló mediante codificación abierta de las prácticas descritas y observadas, lo que permitió agruparlas en cuatro categorías principales: estrategias tradicionales, estrategias innovadoras, estrategias centradas en la escritura y estrategias centradas en las emociones. Posteriormente, se examinó cómo cada una de ellas contribuye al desarrollo de las competencias escriturales y emocionales de las estudiantes. Los resultados se presentan en la matriz representada a continuación:

<b>Categoría</b>	<b>Estrategia / práctica</b>	<b>Evidencia (entrevista u observación)</b>	<b>Competencia que apoya</b>
Tradicionales	Dictado de párrafos cortos	“A veces copian del tablero para mejorar la ortografía” (Entrevista, docente)	Escritura (ortografía); limitada motivación
	Lectura en voz alta de los textos propios	Observación: las estudiantes leen frente al grupo con acompañamiento de la docente	Autoconfianza, oralidad, retroalimentación grupal
Innovadoras	Uso del Mapa de emociones para planear cuentos	“El mapa les ayudó a pensar en sus historias” (Diario de campo, sesión 1)	Escritura (planificación); autoconciencia emocional
	Mural colectivo de cuentos	“¡Quedó muy lindo, parece un libro gigante!” (Diario de campo, sesión 5)	Orgullo, reconocimiento social, cohesión grupal
Centradas en escritura	Taller de revisión en pares	“Me da rabia que me corrijan mucho” (Diario de campo, sesión 3)	Escritura (revisión, edición); tolerancia a la crítica
	Corrección guiada de ortografía y puntuación	Observación: la docente señala errores y explica reglas para la corrección	Escritura (aspectos formales); atención a normas
	Círculo de diálogo previo sobre	“Hablamos de qué sentimos antes de escribir el cuento”	Autoconciencia emocional, motivación

Centradas en emociones	emociones	(Entrevista, docente)	para escribir
	Aplauso grupal tras la socialización de los textos	Observación: las estudiantes sonríen al recibir aplausos y expresan sentirse bien, menos tímidas	Autoconfianza, autoestima, clima positivo en el aula

### 7.2.1. Estrategias tradicionales

La observación de las prácticas docentes permitió identificar patrones claros en el modo en que se enseña la escritura en el aula y en cómo se integran (o no) las competencias emocionales en estas dinámicas. En primer lugar, se constató la presencia frecuente de estrategias tradicionales, entendidas (siguiendo a Cassany (2003) (2012)) como aquellas centradas en la transmisión del conocimiento lingüístico y en la repetición de modelos, más que en la construcción reflexiva del texto. Entre ellas, se observaron prácticas como el dictado de párrafos para reforzar la ortografía y la lectura en voz alta para verificar comprensión y pronunciación. Estas prácticas, aunque efectivas para consolidar aspectos normativos, mostraron limitaciones para estimular la creatividad y la motivación intrínseca. Algunas estudiantes, por ejemplo, asociaron el dictado con actividades mecánicas y poco interesantes, lo cual coincide con lo que señala Cassany (2003) sobre el riesgo de reducir la escritura escolar a ejercicios de copia y repetición.

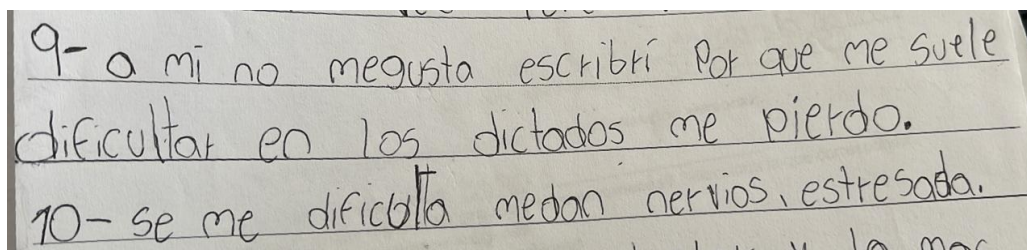


Imagen 15. Respuesta estudiante prueba diagnóstica/caracterización (2025)

### 7.2.2. Estrategias innovadoras

En contraste, también se evidenciaron estrategias innovadoras que buscan transformar las prácticas convencionales y generar aprendizajes significativos. Según Cassany, Luna y Sanz (2003) el taller de escritura representa un espacio donde las estudiantes escriben, reflexionan y reescriben con acompañamiento docente, fortaleciendo su voz autoral. En esta línea, las dinámicas observadas que promovían la participación activa (como la socialización de textos, el trabajo en grupo y la revisión entre pares) favorecieron la autonomía y la confianza de las estudiantes, tal como lo propone Duarte (2003) al concebir el aula como un entorno flexible y transformador. El Mapa de emociones resultó particularmente valioso al ayudar a las estudiantes a conectar sus experiencias personales con el proceso creativo, aportando tanto a la planificación escrita como al reconocimiento emocional. Este tipo de práctica se alinea con lo planteado por Bisquerra (2003) respecto a la importancia de favorecer la autoconciencia emocional como un factor que potencia el aprendizaje.

Por su parte, se identificaron estrategias centradas en la escritura, coherentes con el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes, en el que la producción textual se concibe como un proceso recursivo compuesto por fases de planificación, textualización y revisión. Estas prácticas se observaron en momentos en los que la docente guiaba la elaboración de borradores, la organización de ideas o la revisión colectiva de textos. Tales dinámicas promueven la metacognición y la autorregulación, pues las estudiantes aprenden a reflexionar sobre su propio proceso escritural, como plantean Bereiter y Scardamalia (1992). Aunque los talleres favorecieron la colaboración y la reflexión sobre el proceso de edición, también despertaron resistencia en algunas estudiantes: “Me da rabia que me corrijan mucho” (Diario de campo, sesión 3). Este contraste demuestra que, sin un adecuado acompañamiento socioemocional, la retroalimentación puede percibirse como crítica negativa. Camps (2003) subraya que la revisión

debe presentarse como un espacio de construcción colectiva para que los estudiantes puedan asumir los errores como parte natural del aprendizaje.

Finalmente, las estrategias centradas en las emociones se evidenciaron en actividades que promovían la identificación y expresión de sentimientos a través de la escritura, como el uso de diarios emocionales, reflexiones personales y relatos sobre experiencias propias. Estas prácticas, en línea con lo planteado por Goleman y Bisquerra (2003) permitieron fortalecer la autoconciencia y la empatía entre las estudiantes, contribuyendo a un clima emocional más positivo y participativo en el aula. De acuerdo con Pekrun, este tipo de emociones académicas positivas favorecen la concentración, la persistencia y el disfrute del aprendizaje. Las observaciones de clase reflejan que estas dinámicas favorecieron un clima positivo y redujeron el temor a exponer los textos ante el grupo. Los ambientes que ofrecen reconocimiento y validación social fortalecen las competencias emocionales, aumentando la disposición al aprendizaje.

El contraste entre las categorías analizadas muestra que, mientras las estrategias tradicionales aportan orden y refuerzo normativo, tienden a desatender el componente motivacional y creativo. En cambio, las prácticas innovadoras y aquellas centradas en las emociones generan una mayor conexión afectiva y participación, aunque requieren de una planificación constante para sostenerse en el tiempo.

Como señalan Cassany (2006) y Bisquerra (2003) el proceso de enseñanza de la escritura debe concebirse desde una perspectiva integral que articule las dimensiones cognitivas, lingüísticas y emocionales. La escritura no puede reducirse únicamente al dominio técnico, pues implica también la expresión del yo y la gestión de las emociones que emergen en el acto de escribir. En este sentido, Goleman (1995) destaca que el desarrollo de la inteligencia emocional

favorece la autoconfianza, la empatía y la autorregulación, competencias necesarias para un aprendizaje significativo.

El análisis de las estrategias pedagógicas empleadas en el aula evidencia que el proceso de enseñanza de la escritura no se limita a los aspectos normativos de la lengua, sino que está profundamente influido por el clima emocional y las dinámicas de participación. Las prácticas tradicionales (como el dictado o la lectura en voz alta) continúan ocupando un lugar relevante al reforzar la ortografía y la organización básica del texto; sin embargo, resultan insuficientes para mantener el interés y la implicación activa de las estudiantes. Tal como plantean Ryan y Deci (2000) la motivación intrínseca se ve fortalecida cuando las actividades conectan con las emociones, la autonomía y los intereses del estudiante, y disminuye cuando el aprendizaje se percibe como una imposición externa.

En contraste, las estrategias innovadoras y aquellas centradas en las emociones demostraron un mayor potencial para estimular la creatividad, fortalecer la autoconfianza y vincular la escritura con las experiencias personales. Según Pekrun (2014) las emociones académicas positivas como el entusiasmo o la satisfacción potencian la atención y la persistencia, mientras que las negativas pueden inhibir la expresión y la creatividad. Actividades como el Mapa de emociones, el mural colectivo de cuentos y los círculos de diálogo antes de escribir reflejan lo que Bisquerra (2011) denomina educación emocional transversal: un proceso que favorece tanto el aprendizaje cognitivo como el bienestar emocional. Estas estrategias generaron un ambiente inclusivo y motivador, en el que las estudiantes se sintieron escuchadas y reconocidas.

Así mismo, se evidenció que la revisión y la edición, componentes esenciales del proceso de escritura, requieren de un acompañamiento pedagógico sensible. Cassany (2006) y Lomas

(2008) coinciden en que el error debe entenderse como una oportunidad de aprendizaje y no como una falla, ya que permite reflexionar sobre el propio proceso de escritura. Este enfoque concuerda con la postura de Freire (1996) quien propone una pedagogía del diálogo basada en el respeto y la confianza, donde la corrección se convierte en un acto de orientación y no de sanción. La resistencia observada en algunas estudiantes ante la corrección resalta, por tanto, la importancia de integrar estrategias de refuerzo emocional que ayuden a percibir el error como parte natural del aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos confirman que un equilibrio entre estrategias técnicas y afectivas es clave para favorecer el desarrollo integral de las competencias de escritura. Integrar de forma intencionada actividades que reconozcan la dimensión emocional de las estudiantes no solo enriquece el aprendizaje de la lengua escrita, sino que también fortalece habilidades socioemocionales como la autoconfianza, la tolerancia a la crítica y la colaboración, coherentes con los planteamientos de (2011) sobre la educación emocional como herramienta para el crecimiento personal y social.

## **7.2. Implementación de la estrategia didáctica: escritura y emociones en el aula**

Este apartado desarrolla el análisis correspondiente al tercer objetivo específico: implementar una estrategia didáctica que integre la producción escrita con el fortalecimiento de competencias emocionales en un contexto de aula.

La propuesta se estructuró en cuatro sesiones pedagógicas fundamentadas en el modelo de Flower y Hayes (1980), el cual concibe la escritura como un proceso recursivo compuesto por tres momentos principales: planificación, textualización y revisión. Dichas fases se articularon

con los principios de la educación emocional de Bisquerra (2003), promoviendo la autorregulación, la empatía y la expresión emocional como mediadores del aprendizaje.

La secuencia didáctica tuvo como eje central la creación de un cuento inspirado en una emoción, permitiendo a las estudiantes explorar la relación entre sentir y escribir. Cada sesión abordó una fase del proceso de escritura, vinculando estrategias emocionales y cognitivas:

a. Sesión 1: Mapa de emociones (Planificación)

Las estudiantes identificaron una emoción significativa (alegría, miedo, tristeza o sorpresa) y elaboraron un mapa con palabras, dibujos o recuerdos asociados. Este ejercicio posibilitó la conexión entre el mundo emocional y la generación de ideas para la escritura, favoreciendo la motivación intrínseca y la autorreflexión. Tal como señala Bisquerra (2003), reconocer y nombrar las emociones constituye el punto de partida del aprendizaje emocional, mientras que Cassany (1999) resalta la importancia de escribir desde la experiencia personal para otorgar sentido al texto. *“Pensar primero en cómo me sentía me ayudó a tener más ideas para poder escribir mi cuento”* (Diario de campo, sesión 1).

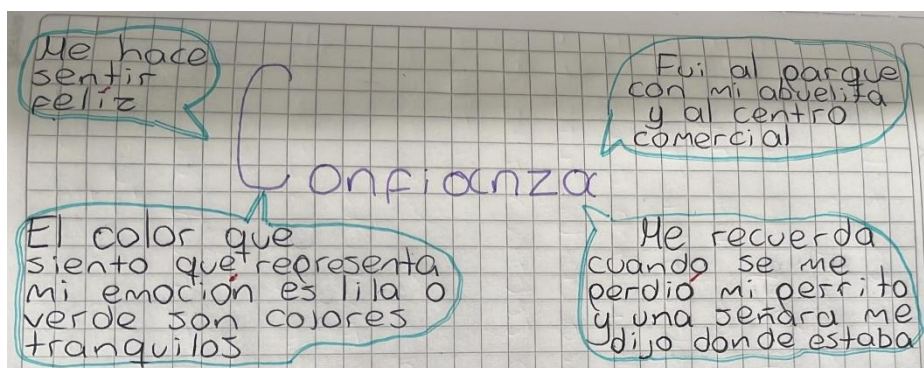


Imagen 17, 18. Elaboración Mapa de emociones. Fuente propia (2025)

b. Sesión 2: Del sentimiento/emoción a la historia (Textualización).

A partir del mapa de emociones, las estudiantes organizaron los elementos narrativos de su cuento (personajes, conflicto, desenlace, emoción central) y elaboraron un primer borrador. La docente acompañó el proceso brindando apoyo individual, lo que permitió observar mayor autonomía y participación. Según Camps (1997), escribir implica tomar decisiones conscientes sobre el contenido y la forma del texto, mientras que Bisquerra (2003) destaca que integrar las emociones potencia la creatividad y la motivación. “Me gustó escribir sobre mi emoción porque era algo que me había pasado” (Entrevista, estudiante)

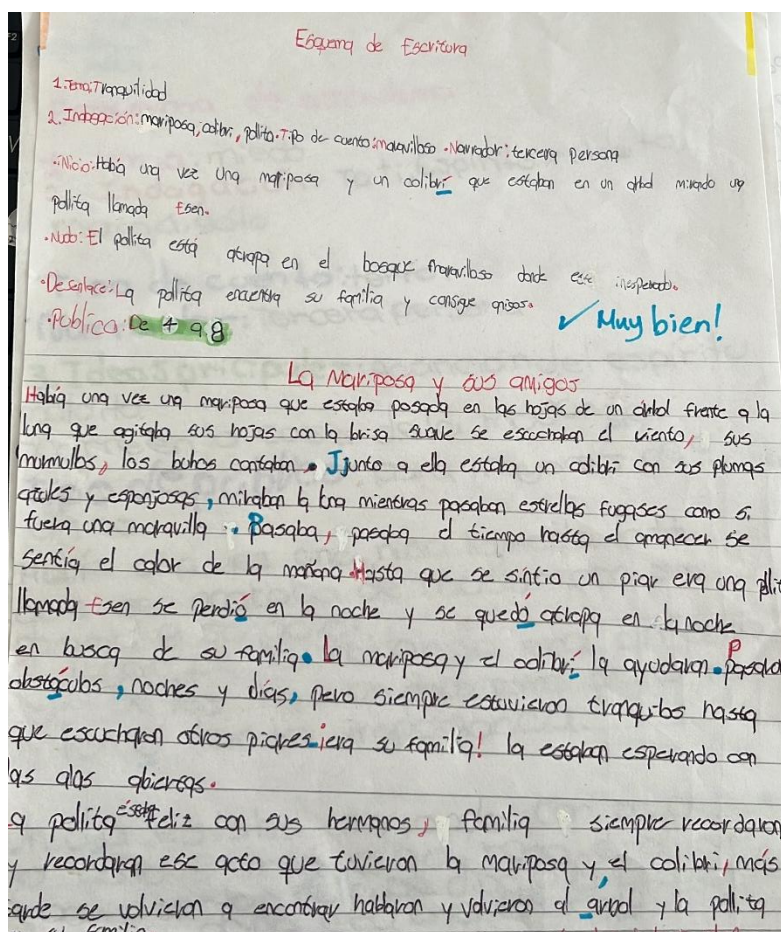


Imagen 19. Elaboración esquema de escritura y primer borrador (2025)

c. Sesión 3: Revisar para mejorar (Revisión y edición).

Las estudiantes revisaron sus textos aplicando las observaciones de la docente y una rúbrica de revisión entre pares. Esta experiencia fomentó la empatía y la tolerancia a la crítica constructiva. En palabras de Cassany (2006), el error debe entenderse como oportunidad de aprendizaje, y Camps (2003) enfatiza que la revisión compartida promueve la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso. Al principio me dio pena que mi compañera leyera mi cuento, pero después me gustó lo que me dijo, porque me ayuda a ver lo que no estoy haciendo bien o lo que estoy haciendo muy bien. (Diario de campo, sesión 3).

○ Comentario para mi compañera: (Escribe una sugerencia amable y útil)

"Me gustó cuando..."

"Podrías mejorar esta parte si..."

Me gusta que se sabe la historia.

Podría mejorar en las comas y conectar las ideas.

Podría separar mal las letras que las letras que se sabe sabían y los que bajan bajan para que se entienda mejor y contar la historia sin saltarse partes.

**Rúbrica de revisión entre compañeras**

Nombre de quien revisa: Diana Valeria Varas Rojas

Nombre de la autora del texto: Madison Emily Urrego Paez

**Instrucción:** Lee con mucha atención el texto de tu compañera. Luego marca con una (X) la opción que mejor describa su trabajo. Después, escribe un comentario respetuoso para ayudarla a mejorar. Al final, piensa si esa sugerencia también te ayuda a ti para tu propio texto.

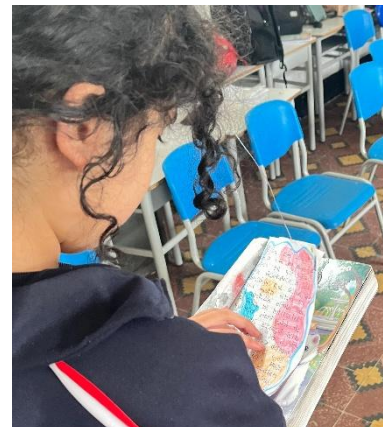
Criterio	Muy bien	Puede mejorar	Falta
<b>1. Coherencia</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	
¿Se entiende bien lo que pasa en la historia?		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Sí, todo está claro y tiene sentido.		<input checked="" type="checkbox"/> Se entiende, pero hay partes confusas.	
		<input type="checkbox"/> No se entiende bien la historia.	
<b>2. Claridad de la emoción</b>			<input checked="" type="checkbox"/>
¿Se siente la emoción principal que la autora quiere transmitir?			<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sí, la emoción se nota y se siente.		<input type="checkbox"/> Se entiende un poco, pero puede expresarse mejor.	
		<input checked="" type="checkbox"/> No se nota qué emoción transmite.	
<b>3. Estructura narrativa</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	
¿El texto tiene un inicio, desarrollo y final?		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Sí, todo está bien organizado.		<input checked="" type="checkbox"/> Algunas partes están, pero falta orden.	
		<input type="checkbox"/> No tiene estructura clara.	
<b>4. Conectores y relación entre ideas</b>			<input checked="" type="checkbox"/>
¿Las frases están bien conectadas?			<input checked="" type="checkbox"/>
¿Tiene fluidez? Uso de 'y', 'pero', 'entonces', etc.			<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Las ideas se conectan muy bien.		<input checked="" type="checkbox"/> Algunas frases están conectadas, otras no.	
		<input type="checkbox"/> Las ideas parecen cortadas o sin relación.	
<b>4. Ortografía y puntuación</b>			<input checked="" type="checkbox"/>
¿Está bien escrito? ¿Tiene tildes, puntos y mayúsculas?			<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Casi no tiene errores.			<input checked="" type="checkbox"/> Tiene algunos errores.
		<input type="checkbox"/> Tiene muchos errores que dificultan la lectura.	

Imagen 20,21. Elaboración rúbrica de revisión entre pares (2025)

d. Sesión 4: Galería de cuentos (Socialización y metacognición).

En la última sesión, las estudiantes expusieron sus cuentos finales en una "galería literaria" decorada con ilustraciones alusivas a la emoción trabajada. El espacio de lectura y reconocimiento entre pares fortaleció la autoestima, la cohesión grupal y el sentido de logro.

Bisquerra (2011) plantea que el refuerzo positivo y el reconocimiento social consolidan la autoconfianza y el bienestar emocional. Dentro de los comentarios se encuentra “Cuando mis amigas aplaudieron me sentí muy feliz, porque mi cuento era mío y les gustó” (Diario de campo, sesión 4).



*Imágenes 12,13,14,15. Fotos sesión 4*

La implementación evidenció un proceso progresivo de implicación emocional y cognitiva: las estudiantes pasaron de la inseguridad inicial ante la escritura a la expresión libre y el orgullo por sus producciones. La articulación entre emoción y escritura permitió comprender que aprender a escribir también implica aprender a sentir, en un entorno pedagógico que promueve el diálogo, la empatía y la expresión auténtica.

### **7.3. Análisis de la incidencia de la estrategia en el clima emocional y la participación**

El análisis correspondiente al cuarto objetivo específico busca evaluar la incidencia de la estrategia implementada en el fortalecimiento del clima emocional y la participación activa en el aula.

Para ello, se sistematizaron los registros del diario de campo, los cuestionarios de percepción y las producciones finales de las estudiantes, identificando transformaciones significativas tanto en el plano emocional como en el desarrollo de las competencias escriturales.

En términos generales, los resultados muestran una mejora evidente en la autoconfianza, la motivación y la disposición para participar, así como un incremento en la extensión y la coherencia de los textos producidos. Las observaciones iniciales de timidez y temor al error fueron cediendo paso a una participación más espontánea, marcada por el disfrute y el sentido de pertenencia. Por ejemplo, en las estudiantes se reflejaban comentarios como “Antes me daba miedo leer, pero ahora me gusta contar lo que escribí” (Entrevista por medio de la prueba de caracterización, estudiante) y así mismo, en las observaciones se evidencia en el aula de clase que “Se ayudan entre ellas, corrigen con más respeto y procuran ayudarse cuando alguna se equivoca” (Diario de campo, sesión 4).

Estos cambios reflejan la relevancia del clima emocional positivo en el aprendizaje. Goleman (1995) sostiene que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones, mientras que Ryan y Deci (2000) explican que la motivación intrínseca surge cuando las actividades se perciben como significativas y autónomas. En coherencia, la propuesta permitió que las estudiantes escribieran desde su experiencia y compartieran sus producciones en un entorno seguro, promoviendo lo que Freire (1996) denomina una pedagogía del diálogo, basada en la confianza y el reconocimiento mutuo.

Desde la dimensión cognitiva, se observaron mejoras en la organización y desarrollo de ideas, aunque persisten retos en los aspectos ortográficos y de puntuación, los cuales requieren acompañamiento y práctica sostenida. No obstante, la claridad temática y la coherencia narrativa se fortalecieron notablemente, evidenciando la apropiación gradual del modelo de Flower y Hayes (1980).

En el plano socioemocional, la experiencia propició un ambiente de respeto, empatía y colaboración. El reconocimiento grupal (como los aplausos tras las lecturas o los mensajes escritos en la galería de cuentos) actuó como refuerzo afectivo, fortaleciendo la autoestima y el sentido de logro. Según Bisquerra (2011), estas prácticas promueven la educación emocional transversal, al integrar el bienestar con los procesos de aprendizaje. De igual modo, Pekrun (2014) advierte que las emociones académicas positivas incrementan la persistencia y el disfrute del aprendizaje, aspectos claramente observados en las últimas sesiones.

En síntesis, la implementación de la estrategia incidió favorablemente en el clima emocional del aula y en la participación activa de las estudiantes. La escritura se consolidó como un espacio de expresión personal, reflexión colectiva y construcción de identidad. Aunque persisten aspectos técnicos por reforzar (como la ortografía y la puntuación), los avances en autoconfianza, motivación y coherencia textual confirman que una enseñanza de la escritura mediada por emociones potencia el aprendizaje integral.

## **8. Conclusiones**

La implementación de la estrategia didáctica basada en el modelo de Flower y Hayes (1980) permitió constatar la importancia de concebir la escritura como un proceso reflexivo, recursivo y profundamente humano. A lo largo de las cuatro sesiones del taller, las estudiantes

transitaron de una visión instrumental de la escritura (centrada en el cumplimiento de tareas) hacia una comprensión más consciente del proceso, en la que planificar, escribir, revisar y compartir sus textos adquirió sentido en relación con sus propias experiencias y emociones. Este tránsito confirma lo planteado por Flower y Hayes (1981), para quienes la escritura implica la interacción continua entre la planificación cognitiva, la producción textual y la revisión metacognitiva, pero también amplía su alcance al integrar, como propone Bisquerra (2003), la dimensión emocional como elemento constitutivo del aprendizaje significativo.

En el plano escritural, se evidenciaron avances notables en la organización de ideas, el uso de conectores, la coherencia narrativa y la revisión crítica del texto propio. Las estudiantes mostraron mayor disposición para escribir y mayor seguridad para asumir su voz como autoras. Tal como sostienen Cassany (2003) y Camps (2003), la escritura deja de ser un ejercicio mecánico cuando se convierte en una práctica de autoría que permite reflexionar sobre el propio pensamiento. Las actividades de planificación y revisión guiada posibilitaron el desarrollo de la autonomía escritural, mostrando que la enseñanza del texto narrativo puede ser un espacio para la metacognición y la creatividad.

Desde el componente emocional, el proceso evidenció una transformación profunda en la forma en que las estudiantes identifican, expresan y gestionan sus emociones durante la escritura. Al inicio del taller predominaban sentimientos de ansiedad, temor al error y desmotivación; sin embargo, con el desarrollo de las sesiones emergieron emociones de disfrute, curiosidad y orgullo por el trabajo propio. En coherencia con Goleman (1995), quien afirma que el reconocimiento y manejo de las emociones fortalecen la autoconfianza y la perseverancia, las actividades propuestas (como el Mapa de emociones y la Galería de cuentos) permitieron que las

estudiantes comprendieran que sentir y pensar son procesos interdependientes en la construcción del conocimiento.

En el componente ambiental, la escritura se consolidó como un espacio de encuentro, diálogo y empatía. Las dinámicas colaborativas, como la revisión entre pares y la lectura socializada, promovieron un clima de aula basado en el respeto y la cooperación, en consonancia con los planteamientos de Freire (1996) sobre la pedagogía del diálogo y de Duarte (2003) respecto a la escuela como escenario de transformación social. Este ambiente positivo repercutió en la motivación colectiva, generando mayor participación y cohesión grupal. Así, el aula se configuró como una comunidad de aprendizaje donde el error fue asumido como oportunidad y la palabra escrita como vehículo de reconocimiento mutuo.

Los resultados obtenidos confirman y amplían las teorías revisadas: el modelo de Flower y Hayes se enriquece al ser mediado por las competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Goleman; la motivación intrínseca descrita por Ryan y Deci (2000) se ve fortalecida cuando el aprendizaje conecta con la identidad emocional del estudiante; y las ideas de Cassany (2012) sobre la escritura como práctica social encuentran sustento en la experiencia colectiva del aula. En conjunto, los hallazgos evidencian que la articulación entre cognición y emoción no solo mejora la calidad textual, sino que también promueve bienestar, sentido y pertenencia.

Como aporte al campo de la didáctica de la lengua y la educación emocional, esta experiencia ofrece una ruta metodológica replicable que integra la enseñanza de la escritura con el desarrollo de competencias socioemocionales. Las estrategias aplicadas (como los mapas de emociones, los talleres de revisión empática y la galería literaria) demuestran que es posible enseñar a escribir desde la sensibilidad, transformando el aula en un espacio de expresión y

reconocimiento. Esta propuesta invita a los docentes a concebir la escritura no como un fin en sí mismo, sino como una experiencia de construcción de identidad y diálogo con los otros.

Si bien la principal limitación del proceso fue el tiempo reducido de implementación, que impidió profundizar en la ortografía y la puntuación, los resultados sugieren la necesidad de dar continuidad a experiencias similares, incorporando talleres complementarios de mejora formal y escritura creativa prolongada. Futuras investigaciones podrían explorar el impacto de estas estrategias en otros géneros textuales o en distintos niveles escolares, así como analizar con mayor profundidad la relación entre emoción, cognición y autoría.

En perspectiva, este estudio reafirma que enseñar a escribir también implica enseñar a sentir. La escritura, cuando se vincula con la educación emocional, se convierte en una herramienta pedagógica poderosa para el desarrollo integral del estudiante.

El desarrollo de este proyecto permitió comprender que investigar sobre la escritura en el aula es también un ejercicio de autoconocimiento docente. Cada sesión, cada observación y cada texto producido por las estudiantes evidenciaron que enseñar a escribir va más allá de transmitir estructuras lingüísticas: implica acompañar procesos emocionales, reconocer miedos, celebrar avances y dar sentido a la palabra. La práctica pedagógica se transformó en un espacio de aprendizaje compartido, donde la docente en formación no solo enseñó, sino que también aprendió a mirar, escuchar y comprender desde la empatía.

La experiencia reafirmó la necesidad de una educación humanizadora, en la que el desarrollo de competencias comunicativas esté vinculado con la formación emocional y ética. Observar cómo las estudiantes pasaron de la inseguridad al orgullo, del silencio a la expresión, fue constatar que la escritura puede convertirse en un acto liberador y profundamente

transformador. En ese proceso, la teoría se hizo viva: Flower y Hayes, Bisquerra, Goleman y Freire dejaron de ser referencias bibliográficas para convertirse en guías que iluminaron la práctica.

Finalmente, este camino dejó la certeza de que la enseñanza de la escritura, cuando se nutre de emociones, construye comunidad y sentido. Escribir con las estudiantes fue también escribir una historia compartida, en la que cada palabra se convirtió en puente, y cada emoción, en oportunidad de aprendizaje. Así, la investigación no solo produjo hallazgos, sino también una convicción: la escuela puede (y debe) ser un lugar donde la emoción y la palabra dialoguen para formar seres más conscientes, creativos y humanos.

### **Recomendaciones**

A partir de la experiencia desarrollada, se hace necesario continuar fortaleciendo la enseñanza de la escritura desde un enfoque procesual y reflexivo, donde el acompañamiento docente oriente cada fase del proceso y la emoción sea un elemento transversal. Promover espacios en los que las estudiantes puedan planificar, escribir y revisar con conciencia de sus emociones favorece no solo la calidad de los textos, sino también la autoconfianza, la motivación y el sentido de pertenencia frente al aprendizaje.

Del mismo modo, resulta pertinente que las prácticas pedagógicas reconozcan el valor de la educación emocional dentro del aula. Las actividades que implican explorar las propias emociones, compartirlas y transformarlas en textos escritos abren posibilidades para el diálogo, la empatía y la construcción colectiva de conocimiento. El fortalecimiento de estos espacios contribuiría a consolidar una comunidad educativa más sensible, creativa y comprometida con el bienestar de sus integrantes.

Desde una mirada institucional, se sugiere mantener y ampliar proyectos que vinculen la escritura con la expresión emocional, de modo que experiencias como esta no se limiten a un ejercicio aislado, sino que puedan convertirse en parte integral de la formación comunicativa de las estudiantes. Iniciativas como talleres permanentes, clubes de escritura o espacios de socialización literaria podrían favorecer la continuidad del trabajo realizado y potenciar los logros alcanzados durante la intervención.

Finalmente, en el ámbito investigativo, se considera valioso prolongar el tiempo de aplicación de este tipo de estrategias, explorando su efecto en otros niveles escolares o con diferentes tipos textuales. Indagar cómo la escritura puede relacionarse con aspectos emocionales como la resiliencia, la autoestima o la autorregulación permitiría ampliar la comprensión del papel de las emociones en el aprendizaje del lenguaje.

En síntesis, el proceso vivido demuestra que enseñar a escribir implica también enseñar a sentir, y que toda experiencia educativa verdaderamente significativa debe reconocer la dimensión emocional del ser humano como punto de partida y horizonte de transformación.

## Bibliografía

- Barrios Tao, H., & Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Revista de Educación Superior. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada, Colombia*, 63-85.
- Álvarez Rodríguez, M. D. (2021). Estimulando La Inteligencia Emocional En Niños Del Grado Quinto A Través De La Interacción Pedagógica En La I. E. Técnica Magola Hernández Pardo Sede- Dorotea Hadameck. [*Diplomado de profundización para grado*]. *Repositorio Institucional UNAD*.
- Álvarez Rodríguez, M. D. (2021). Estimulando La Inteligencia Emocional En Niños Del Grado Quinto A Través De La Interacción Pedagógica En La I. E. Técnica Magola Hernández Pardo Sede- Dorotea Hadameck.. *Repositorio Institucional UNAD*.
- Ávila. (s.f.).|
- Barrios-Thao, H., & Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Neurociencias, educación y emociones. Fase 1: Revisión narrativa*.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64.
- Betancourt-Jaimes, R. G.-M.-R. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: Caracterización y retos. *Ciencia Unisalle*. , 26-31.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. España: McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (1.ª ed.). Editorial Desclée De Brouwer.
- Camps, A. (1997). El proceso de composición escrita: planificación, textualización y revisión. Graó.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. En A. Camps. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. En D. Cassany, M. Luna, & G. Sanz, *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la ciencia*. Universidad Nacional del Centro del Perú.

- Cuauro Chirinos, R. (2014). Técnicas e instrumentos para la recolección de información en la investigación acción participativa. *Proyecto guía didáctica metodológica para el estudiante. Módulo número 2.*, 1-6.
- Cubillos, A. C. (2013). Una aventura escrita en la expresión de las emociones: Articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa en niños de grado segundo del Colegio Atabanza I.E.D. *Universidad de la Sabana*.
- Denzin, N. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* Routledge.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos.*, 97-113.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa (6.ª ed.).* Morata.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). *A Cognitive Process Theory of Writing.* College Composition and Communication.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción. *Revista de Artes y Humanidades UNICA. Universidad Católica Cecilio Acosta*, 197-210.
- García, R. J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Universidad de Costa Rica*, 95.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* México D.F.: McGraw W-Hill.
- Institucional, P. E. (2022). *IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Liceistas, críticos, reflexivos y autónomos, transformadores de contextos para la convivencia.* Bogotá: Secretaría de Educación.
- Kemmis, Stephen, Rhonda, N., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Singapore: Springer.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. En A. Latorre, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 34-46.
- Lomas, C. (2008). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. *Graó*.
- Ortiz, P. (2023). *Escritura creativa y educación emocional en el aula de clase. Reflexión teórica.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *International handbook of emotions in education*, (pp. 120–141).
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J. A., Oblitas Guadalupe, L. A., & Martínez González, A. E. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica*, 222-237.
- Rodríguez Vite, H. (S.f.). Ambientes de aprendizaje. *Revista Ciencia Huasteca*.
- Ryan, , R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68–78.
- Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI. Boletín científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*.
- Segura Delgado, P. A., & Ramírez Bahena, M. H. (2023). ¿Por qué la emoción antecede a la cognición? Las emociones como sustrato esencial para la consolidación de aprendizajes: perspectiva desde la evolución filogenética cerebral. *JONED. Journal of Neuroeducation.*, 100-108.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Universidad de Antioquia*.
- Vaca Villavicencio, V. C. (2023). Neuroeducation and emotional intelligence. *Revista Científica Interdisciplinaria Investigación Y Saberes*, 13-24.

## ANEXOS

## Anexo 1. Prueba de caracterización



Universidad pedagógica nacional  
 Facultad de humanidades  
 Departamento de lenguas  
 Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D.  
 Encuesta caracterización grado 503 J.M.



Esta encuesta tiene como objetivo conocerte un poco más. Por favor, responde de manera honesta, las respuestas no afectarán tu calificación ni serán divulgadas en el centro educativo. ¡Gracias por tu participación!

Fecha: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_ Barrio en el que vives: \_\_\_\_\_

**Sección I: Responde las siguientes preguntas con tu información personal:**

1. ¿En qué ciudad naciste?: \_\_\_\_\_
2. ¿A cuál de los siguientes grupos étnicos perteneces? Selecciona la que corresponda:
  - \_\_\_ Pueblo y comunidades indígenas
  - \_\_\_ Comunidades negras o afrocolombianas
  - \_\_\_ Comunidad raizal
  - \_\_\_ Pueblo Rom o Gitano
  - \_\_\_ Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
  - \_\_\_ Ninguno de los anteriores
3. ¿Con quién vives? Seleccionas las opciones que correspondan:
  - \_\_\_ Papá
  - \_\_\_ Mamá
  - \_\_\_ Hermanos
  - \_\_\_ Abuelos
  - \_\_\_ Tíos
  - \_\_\_ Otros familiares ¿Cuál? \_\_\_\_\_
4. ¿Tus acudientes trabajan? Selecciona la opción que corresponda:
  - \_\_\_ Sí, ambos.
  - \_\_\_ No, solo trabaja \_\_\_\_\_
  - \_\_\_ No, no trabaja ninguno.
5. Selecciona cuál/es de las siguientes comidas tienes al día:
  - \_\_\_ Desayuno
  - \_\_\_ Onces
  - \_\_\_ Almuerzo
  - \_\_\_ Merienda
  - \_\_\_ Cena
  - \_\_\_ Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
6. Selecciona cuál/es de los siguientes servicios tienes en tu casa:
  - \_\_\_ Acueducto
  - \_\_\_ Alcantarillado

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Electricidad       | <input type="checkbox"/> Internet              |
| <input type="checkbox"/> Telefonía          | <input type="checkbox"/> Televisión            |
| <input type="checkbox"/> Gas natural        | <input type="checkbox"/> Recolección de basura |
| <input type="checkbox"/> Otro. ¿Cuál? _____ |  |

7. **¿Tienes un espacio tranquilo en casa para estudiar o hacer tus tareas?** Selecciona la opción que corresponda:  Sí  No

**Sección II:** Cada pregunta es abierta, así que siéntete en la libertad de responder según lo que consideres o recuerdes, no hay respuestas correctas o incorrectas en esta sección. Por favor, utiliza la hoja en blanco para responder. No olvides enumerar cada respuesta.

8. ¿Qué actividades sueles realizar una vez finaliza la jornada escolar?
9. ¿Cómo defines tu relación con la escritura? Para dar respuesta, ten en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿te gusta escribir? ¿Por qué? ¿Te parece que escribir es una tarea difícil? ¿Sueles escribir en otros espacios diferentes al colegio?
10. ¿Qué sientes cuando tienes que escribir un texto en clase?
11. ¿Cuáles son las partes más fáciles y las más difíciles que te parecen a la hora de escribir? (Por ejemplo: pensar ideas, organizar, escribir, revisar).
12. Cuando no sabes qué escribir o cómo empezar, ¿qué haces? Describe lo que sueles hacer en esos momentos.
13. ¿Qué emociones sientes más seguido cuando escribes? Puedes contarme cómo te afectan esas emociones.
14. ¿Crees que tus emociones te ayudan o te dificultan a la hora de escribir? Explica el por qué.


**Sección III:** Escribe un texto corto en el que cuentes una experiencia que te haya hecho sentir una emoción fuerte (puede ser alegría, miedo, tristeza, orgullo, etc.). Describe qué pasó, cómo te sentiste y qué hiciste para manejar esa emoción. No olvides ponerle un título.

15. ¿Cómo te sentiste al narrar la historia?

**Anexo 2. Formato diario de campo**

<b>Diario de campo #</b>		
<b>Fecha:</b>	<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de cierre:</b>
<b>Lugar:</b> Institución Educativa Distrital Liceo Mercedes Nariño		<b>Número de estudiantes:</b>
<b>Clase o actividad en la que se participa:</b>		
<b>Descripción:</b>		
<b>Aspectos relevantes para el proyecto:</b>		
<b>Preguntas y respuestas hipotéticas:</b>		
<b>Interpretación:</b>		

## Anexo 4. Autorización tratamiento de datos personales y de menores de edad

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

### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con C.C.  C.E.  No. \_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_, representante legal del menor \_\_\_\_\_, identificado con T.I.  NUIP  No. \_\_\_\_\_

declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>1</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>2</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

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

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

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

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

#### FIRMA

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

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

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