

# Fortalecimiento de la Escritura Narrativa a Través de las Emociones

Karen Daniela Téllez Bohórquez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de lenguas

Licenciatura en español e inglés

2025

Fortalecimiento de la Escritura Narrativa a Través de las Emociones

Karen Daniela Téllez Bohórquez

Asesora:

Vivian Alejandra Sánchez Acevedo

Tesis para optar por el título de Licenciada en español e inglés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de lenguas

Bogotá D.C.,

2025

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Firma de jurado**

---

**Firma de asesor**

---

**Firma de coordinación de práctica**

---

### **Dedicatoria**

A mi madre Yeiny Jaidi Bohórquez y a mi padre Luis Eudoro Téllez, quienes nunca dejaron de creer en mí y me apoyaron desde la distancia. Y, especialmente a mi sobrina

Thaliana, quien me inspiró a realizar esta investigación y a no dejar de creer en las infancias felices, llenas de emociones y pasión por la expresión de la espontaneidad.

## **Agradecimientos**

Quisiera comenzar dirigiendo mi gratitud a mis amados padres, por su amor, confianza, apoyo y valentía. Alejarme de mi hogar y de todo lo que conocía fue un riesgo que no pude haber llevado a cabo sin sus palabras de apoyo, gracias infinitas por haberme dado el mejor regalo: su amor incondicional.

A mis queridos amigos Valentina, David, Miller, Felipe, Daniela y Sebastián, quienes, con su ayuda, palabras de aliento, y su presencia en espacios de gratitud y empatía, me dieron fuerza para nunca abandonar este largo proceso. Siento mucha gratitud por haber logrado coincidir con personas como ustedes, únicas y muy valiosas. Los adoro, siempre estarán en mi corazón.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por darme la oportunidad de continuar mis estudios y por enseñarme tanto, no solamente para el ámbito profesional, sino también para la vida. Gracias, por tanto.

Al profesor Néstor, por haber sido un excelente guía en mi proceso de escritura durante la carrera y por haberme inculcado una pasión y disciplina por esta habilidad, gracias infinitas por sus enseñanzas y consejos.

A mí misma, por lograrlo, por llegar al final, por nunca rendirme, por darle valor a cada una de las lágrimas que fueron derramadas, ¡Lo hicimos!

## Tabla de Contenidos

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Planteamiento del problema                                                                                                                 | 11 |
| 1.1. Contextualización                                                                                                                        | 11 |
| 1.2. Justificación                                                                                                                            | 13 |
| 1.3. Delimitación y Formulación del Problema                                                                                                  | 16 |
| 1.4. Objetivos                                                                                                                                | 19 |
| 2. Contexto Conceptual                                                                                                                        | 20 |
| 2.1. Antecedentes                                                                                                                             | 20 |
| 2.2. 25                                                                                                                                       |    |
| 3. Diseño Metodológico                                                                                                                        | 37 |
| 3.1. Tipo de Investigación                                                                                                                    | 37 |
| 3.2. Diseño Metodológico                                                                                                                      | 39 |
| 3.3. Técnicas e instrumentos                                                                                                                  | 40 |
| 3.4. Consideraciones éticas                                                                                                                   | 43 |
| 4. Trabajo de Campo                                                                                                                           | 44 |
| 4.1. Cronograma de Actividades                                                                                                                | 44 |
| 4.2. Recurso: Talleres de escritura narrativa a partir de emociones                                                                           | 45 |
| 5. Análisis de resultados                                                                                                                     | 52 |
| 5.1. Tipo de Análisis                                                                                                                         | 52 |
| 5.2. Interpretación de los Hallazgos                                                                                                          | 53 |
| 6. Conclusiones                                                                                                                               | 67 |
| Referencias                                                                                                                                   | 72 |
| Anexos                                                                                                                                        | 77 |
| Anexo 1: Ficha sociodemográfica                                                                                                               | 77 |
| Anexo 2: Registro de observación                                                                                                              | 79 |
| Anexo 3: Prueba diagnóstica                                                                                                                   | 80 |
| Anexo 4: Rúbrica de evaluación                                                                                                                | 83 |
| Anexo 5: La rúbrica para evaluar la coherencia y la cohesión fueron tomadas del libro <i>El poder de las palabras</i> de Carlos Lomas de 2017 | 84 |
| Anexo 6: Cartas de validación de la prueba diagnóstica                                                                                        | 86 |

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Anexo 7: Formato de tratamiento de datos personales y de menores de edad | 88 |
| Anexo 8: Carta de Invitación para Revisión de Documentos Referidos       | 89 |

## **Índice de Figuras**

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Resultados de la prueba diagnóstica organizados por escala cualitativa.....      | 18 |
| Figura 2: Modelo Circunflejo de las emociones de Russell (1980) .....                      | 33 |
| Figura 3: Cronograma de actividades .....                                                  | 45 |
| Figura 4: Ejercicio de identificación de las partes del texto narrativo.....               | 47 |
| Figura 5: Diagrama para planear el cuento.....                                             | 48 |
| Figura 6: Plantilla para la planeación del cuento final.....                               | 49 |
| Figura 7: Lista de chequeo para la coevaluación de los cuentos.....                        | 50 |
| Figura 8: Hoja de ruta sentimental para la organización de acciones y emociones .....      | 57 |
| Figura 9: Preguntas de comprensión .....                                                   | 59 |
| Figura 10: Desempeño general de los escritos en relación con la analepsis y prolepsis .... | 61 |
| Figura 11: Nivel de coherencia en los textos finales.....                                  | 61 |

## **Índice de Tablas**

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1: Número de fases realizadas en la investigación .....      | 38 |
| Tabla 2: Dimensiones e indicadores de la categoría principal ..... | 53 |
| Tabla 3: Dimensión e indicadores de la categoría secundaria.....   | 62 |

## **Resumen Ejecutivo**

El presente proyecto tiene como propósito fortalecer la escritura narrativa en los estudiantes del curso 504 del Instituto Pedagógico Nacional a través del abordaje de las emociones, esto con el fin de promover procesos de composición más reflexivos, significativos y coherentes desde una perspectiva cognitiva y afectiva. Se optó por el diseño metodológico de la investigación acción educativa, por lo que se implementaron las siguientes fases: Identificación, reconocimiento, estructuración, desarrollo e implementación. En la primera, se encuentran las problemáticas relacionadas con la composición de textos escritos, después se describe y analiza la escritura narrativa y las emociones, adicionalmente se presenta la propuesta de trabajo de campo basada en las categorías mencionadas, y finalmente se exponen el análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones.

**Palabras claves:** Escritura narrativa, producción escrita, emociones.

## **Abstract**

This project aims to strengthen narrative writing in the students of grade 504 of the Instituto Pedagógico Nacional through the approach of emotions, in order to promote more reflective, meaningful and coherent composition processes from a cognitive and affective perspective. The methodological design of the educational action research was chosen, the following phases were implemented: identification, recognition, structuring, development, and implementation. First, problems related to the composition of written texts were found, then it is described and analyzed the narrative writing and emotions, in addition, it is

presented the proposal of field work based on the mentioned categories, and finally the results, conclusions and recommendations are exposed.

**Keywords:** Narrative writing, written production, emotions.

## **Introducción**

Este proyecto investigativo fue diseñado para ser implementado en el Instituto Pedagógico Nacional, ubicado en la localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá, con estudiantes de quinto grado, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años. El proyecto tiene como tema central la creación de textos narrativos cuyo soporte didáctico sea la exploración de las emociones y su expresión a través de la composición de textos para fortalecer la escritura y que a su vez tenga efectos positivos en la inteligencia emocional de los estudiantes. De este modo, esta propuesta ofrece una perspectiva diferente para abordar el componente escrito en la clase de lengua castellana, integrando la expresividad de los estudiantes.

A continuación, se expone el contenido temático de cada uno de los seis capítulos que componen la presente investigación. En un primer momento, se encuentra el planteamiento del problema, en el que se presenta la población y la institución, así como también la justificación, la pregunta problema y los objetivos. Posteriormente, se expone el contexto conceptual en el que analizan la escritura narrativa como categoría principal y la emoción literaria como categoría secundaria. Después, se expone el diseño metodológico de la investigación, el cual se estructura con base en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación-acción educativa. Finalmente, se describe el trabajo de campo realizado en el marco del proyecto, lo que da lugar al análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

## **1. Planteamiento del problema**

### **1.1.Contextualización**

En el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), donde se enmarca esta investigación, se han desarrollado proyectos orientados a atender la integralidad de sus estudiantes. El proyecto educativo institucional establece que el horizonte del colegio se centra en las condiciones actuales del país y en formar sujetos de forma integral, por lo que se consideran sus particularidades para que sean mejores personas y ciudadanos que contribuyan a la construcción de un país en paz, comprometidos con el fortalecimiento del tejido social (Instituto Pedagógico Nacional [IPN], 2019). Además, tiene como misión liderar procesos educativos que contemplen la diversidad poblacional y los principios institucionales se basan en la libertad y la democracia, la racionalidad y el espíritu científico, autonomía y liderazgo en los estudiantes, comprensión de la pluralidad y diferencia, el desarrollo integral del ser humano y la convivencia en paz, con el propósito de fortalecer la vida en comunidad e incrementar la pasión por el saber. Por lo anterior, la institución contempla dimensiones del ser humano como la física, cognitiva, social y, emocional, entre otras, para guiar procesos de formación.

En la encuesta sociodemográfica (ver anexo 1) se obtuvieron datos relevantes para la investigación, ya que se identificó que el promedio de edad de los estudiantes es de 12 años; esto es relevante porque se evidenció que los y las estudiantes del curso 504 están en su niñez media, esto quiere decir que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, durante esta “los niños desarrollan el pensamiento lógico, pero no abstracto” (Matorell & Papalia, p. 292, 2015). Por lo que tiene la capacidad de considerar varios aspectos de una situación y su pensamiento se limita a resolver problemas concretos.

Además, tienen una mejor comprensión de conceptos espaciales, la causalidad, la categorización y el razonamiento inductivo. También, su función ejecutiva permite que tengan un control consciente de sus pensamientos, acciones y emociones para alcanzar metas o resolver problemas.

Por otro lado, las respuestas de la encuesta sociodemográfica (Anexo 1) evidencian que los estudiantes son de estrato 4, 5 y 6, y provienen de diferentes localidades de la ciudad, por lo que tienen diferentes acercamientos a la escritura y lectura por fuera del colegio. Esto se reafirma con los datos obtenidos de la prueba diagnóstica (Anexo 2), ya que se caracterizó la relación de los estudiantes con la escritura. Para ello, se les preguntó qué emoción sentían al escribir y el porqué de esta elección. Los resultados se distribuyeron de la siguiente manera: 66.7 % neutro, 29.6 % felicidad, 14.8 % sorpresa, 11.1 % disgusto, y un 3.7 % para el aburrimiento, la tristeza y el enojo. Además, el 88.5 % de los estudiantes manifiesta que el lugar donde más escriben es en la escuela y el 88.9 % indica que los textos que escriben se relacionan con las tareas; no obstante, el 44.4 % señala que también escriben un diario en su tiempo libre. Los otros textos que más escriben son las cartas con un 22.2 % y los cuentos con un 25.9 %.

## **1.2. Justificación**

La capacidad de escribir permite plasmar de manera organizada y comprensible pensamientos, emociones, ideas, saberes, vivencias, reflexiones y puntos de vista, lo cual implica el desarrollo psicomotor y cognitivo. Teniendo en cuenta los planteamientos de Ruiz (1999) “escribir no es copiar, aunque cuando se copia se acuda al mismo proceso psicomotor; escribir es coordinar conocimientos conceptuales con determinados recursos lingüísticos en función de comunicarse coherentemente” (p. 89), es decir, es importante

reconocer los conocimientos conceptuales, así como los recursos lingüísticos que se emplean para hacer de las representaciones mentales algo tangible en papel. Por ello, la escritura debe abordarse de forma que atienda a reforzar y tener claridades conceptuales, al mismo tiempo que se mejoran los recursos textuales para hacerlo de forma clara y organizada.

Lo anterior tiene relación con lo que afirma Oatley (2000, como se citó en Bermúdez, 2010), sobre la narración, ya que este autor considera que los mundos ficcionales literarios funcionan como una forma de comprender y simular el mundo real. Es decir, las obras de teatro, las novelas, o los cuentos pueden ofrecer un marco de comprensión para entender cómo funcionan las emociones, la sociedad en la que se vive y a sí mismos. En este sentido, la narrativa literaria permite el paso a un pensamiento reflexivo sobre la existencia personal, el cual obliga a quien escribe a tomar distancia del presente para explorar diferentes posibilidades de acción, al mismo tiempo que se consideran sus posibles consecuencias. Por ello, la escritura narrativa se construye con base en el conocimiento que se tiene del mundo, pero también contribuye y enriquece la comprensión de la realidad.

Siendo así, la comprensión de la realidad viene en conjunto con el entendimiento del mundo emocional. Para Bisquerra (2003), las emociones son reacciones involuntarias en respuesta a estados internos o externos, y desde su visión de la educación emocional muestra que es posible encaminar a las personas a tener conocimiento de estas y dominar vocabulario relacionado con este aspecto de la vida personal. Por lo anterior, las emociones en las narraciones aparecen como una forma de expresar y organizar estados emocionales y las acciones que las acompañan en textos ficcionales que permiten un marco de acción al

escritor para construir, comprender y controlar las emociones; es así como la emoción en la literatura se diferencia de la emoción empírica, la primera se construye y la segunda es poco controlable en la vida real (Bermúdez, 2010). Por lo tanto, la información empírica de los estudiantes sobre las emociones la pueden aplicar en textos narrativos para construir un marco de comprensión sobre ellas, y mejorar sus habilidades escriturales; así se contribuye a la educación emocional y al desarrollo de procesos cognitivos complejos.

De forma complementaria, cabe recalcar la relevancia social de involucrar la inteligencia emocional en la clase de lengua castellana, específicamente en educación primaria. Conforme a los datos ofrecidos por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021) señala que hay un rango de adolescentes entre los 10 y 19 años, en el que uno de cada siete padece un trastorno mental como la ansiedad o depresión, además, afirma que al no tratarse estos trastornos puede ocasionar una vida adulta con problemas de salud mental y física que eviten vivir una vida plena; así, Padilla y Sandoval (2022) señalan que la carencia de inteligencia emocional en los niños afecta su vida personal, académica, su salud y relaciones sociales, ya que las emociones influyen en los pensamientos y las acciones, por lo que es crucial que los niños desarrollen esta habilidad para tomar decisiones acertadas y mantener buenas relaciones. Por lo tanto, se enlaza la escritura, la narración y las emociones como una forma en la que los estudiantes tengan un acercamiento a la educación emocional, al mismo tiempo que se pretende fortalecer sus habilidades escriturales creando cuentos.

Agregando a lo anterior, es también pertinente que la enseñanza de la escritura en el aula de clase se centre no solamente en la enseñanza de modelos y estructuras, sino también apoyarse en la expresividad de quien escribe. Desde el punto de vista de Alvarado (2013),

el dominio de la escritura debe tener como objetivo la formalización de procesos expresivos y cognitivos. De este modo, en el aula surge la necesidad de abordar el lenguaje escrito como actividad social, cultural y cognitiva con el propósito de integrar varios elementos: los conocimientos que tienen los estudiantes, las necesidades expresivas relacionadas con la niñez media y las operaciones cognitivas que la escritura favorece a su desarrollo.

### **1.3. Delimitación y Formulación del Problema**

La escritura es una habilidad trabajada internacionalmente en el ámbito escolar debido a su importancia en el desarrollo cognitivo y social de los sujetos. Sin embargo, la incidencia del componente afectivo en la redacción de textos no ha sido explorada en esta área, por ello, este trabajo tiene como principal interés abordar la relación entre escritura y emoción. Hayes (1996) publicó un nuevo modelo de escritura, en el cual se exponen los componentes involucrados en el proceso de redacción, entre ellos, se contempla al individuo desde una visión integral que incluye la motivación y la emoción. Y señala que, expresar ideas relacionadas con temas personales tiene consecuencias afectivas significativas como la reducción del estrés. Por lo que llevar a cabo trabajos de escritura que se relacionan con la dimensión afectiva de los escritores es un factor de motivación y ofrece un objetivo de escritura claro que guía el ejercicio, además ofrece una función catártica para quien escribe, aspecto al que se le ha prestado poca atención al enseñar la escritura (Hincapié, 2021).

De forma similar, las emociones también han sido objeto de atención por parte de la teoría literaria. En ese sentido, Bermúdez (2010) estipula que la literatura ficcional tiene como finalidad producir en los lectores un efecto emocional que resulte de la lectura de los textos narrativos o poéticos. Además, se encarga de la relación vinculante que existe entre

la teoría literaria y la emoción; de las conclusiones se afirma que “a la teoría literaria le debe interesar saber cómo se producen emociones dentro del mundo ficcional y cómo los mundos ficcionales son capaces de activar emociones en los lectores, teniendo en consideración que tales mundos, empíricamente, no existen” (Bermúdez, 2010, p. 157). Pese a que el autor se enfoca en la experiencia emocional del lector al leer, también es posible considerar la experiencia del escritor en la creación de emociones por medio de distintos elementos retóricos.

Por otro lado, en el contexto nacional, están vigentes documentos que regulan la educación colombiana en sus diferentes ciclos y modalidades, entre los cuales se encuentra el grado quinto. Desde el 2006, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) establece desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que este “brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin” (p. 20). En ese sentido, una de las grandes metas de la formación en lenguaje es lograr la expresión de los sentimientos y reconocer las potencialidades estéticas que hay en este objetivo. Por ello, se reconoce la importancia de los procesos y subprocesos de producción escrita que den cuenta de la comprensión de la realidad interna y externa de los sujetos para cumplir con fines comunicativos en su vida social y cultural.

Adicionalmente, Hincapié (2021) se centró en la escritura y la emoción, señalando que la enseñanza de la escritura ha estado permeada de aspectos formales de la lengua que desatienden el componente afectivo de los estudiantes. Asimismo, se desconoce la potencialidad de textos literarios para articularlos con el componente afectivo. Lo anterior

supone un punto de reflexión en el que la afectividad y la producción escrita se articulen para abordar desde una perspectiva diferente los procesos de aprendizaje referentes a esta habilidad.

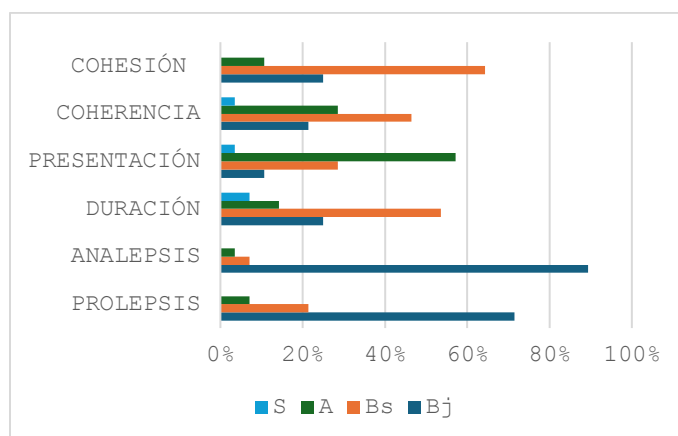
Particularmente, en el curso 504 se rastrearon aspectos a mejorar a partir de la prueba diagnóstica y la observación del aula (Revisar Anexo 2 y 3). En primer lugar, la escritura se concentra en la redacción, esto incluye una orientación a la corrección de elementos formales como signos de puntuación, acentuación y legibilidad de la escritura. Este enfoque de la enseñanza de la escritura deja a un lado el proceso de composición, término que hace referencia a un texto que resulta de la reunión de las partes o de subprocesos como la planificación, redacción y revisión (Alvarado, 2013). En cuanto a las tareas de escritura en clase, están dirigidas a evaluar el producto de forma sumativa, lo que evita que trabajar procesos cognitivos como los mencionados previamente.

De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, los y las estudiantes presentan deficiencias relacionadas con la redacción de textos narrativos. La evaluación de este tipo de textos se hizo teniendo en cuenta la prolepsis, analepsis, duración, presentación, coherencia y cohesión. Como se puede observar en la Figura 1, se adoptó la escala valorativa de la institución para organizar los resultados. Asimismo, es posible observar que, aspectos clave de la escritura y la narración, como la cohesión, la coherencia, la duración y el orden de los eventos, se observa que el desempeño del curso es bajo. Esto indica que, en los cuentos elaborados, los estudiantes no anticipan eventos futuros ni evocan eventos pasados con claridad, además la duración de los acontecimientos es imprecisa y poco detallada, los relatos presentan contradicciones, carecen de una estructura

clara y contienen numerosos errores morfosintácticos, de puntuación y de uso de conectores.

### **Figura 1**

*Resultados de la prueba diagnóstica organizados por escala cualitativa*



*Nota.* El gráfico señala el rendimiento de los estudiantes por criterios de la rúbrica empleada para evaluar los textos narrativos que realizaron, en la cual las valoraciones cualitativas son S: superior, A: alto, Bs: básico, Bj: bajo. Los resultados muestran un bajo rendimiento en la analepsis y prolepsis y uno básico en propiedades textuales, específicamente la cohesión y coherencia.

Por lo tanto, resulta necesario implementar una perspectiva diferente de la enseñanza de la escritura que incluya la concepción de composición en las decisiones pedagógicas y didácticas. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, surge el interrogante ¿De qué manera se fortalece la escritura narrativa a través de las emociones en estudiantes del curso 504 del IPN?

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Aplicar talleres fundamentados en el desarrollo emocional, con el propósito de fortalecer las habilidades de escritura narrativa en los estudiantes del curso 504 del IPN.

#### **1.4.2. *Objetivos específicos***

Comprender los procesos en la producción de textos narrativos, para identificar las habilidades de escritura de los estudiantes de 504 del IPN.

Implementar talleres de escritura que involucren la escritura narrativa y las emociones para mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes de 504 del IPN.

Identificar los efectos de los talleres implementados en los textos narrativos, para comprender su impacto en la escritura de los estudiantes de 504 del IPN.

## **2. Contexto Conceptual**

### **2.1. Antecedentes**

A continuación, se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales que se anexan a la presente investigación. Su revisión tuvo como propósito identificar los puntos esenciales y de encuentro de cada una de las investigaciones con la escritura narrativa y las emociones, tanto en lo personal como en la literatura. Desde los diferentes trabajos, fue posible rastrear materiales, conceptos fundamentales, propuestas de intervención y resultados que soportan los elementos constitutivos de la investigación. Además, este análisis permitió destacar tendencias comunes y enfoques novedosos que enriquecen el marco teórico de estudio.

Inicialmente, el trabajo investigativo de García (2022) tuvo como objetivo principal desarrollar las competencias lingüísticas en ocho estudiantes entre 9 y 12 años de la primaria Benito Juárez en Zacatecas, México, empleando para ello estrategias de inteligencia emocional para amplificar los aprendizajes clave del campo del lenguaje y la comunicación y para ello, la metodología empleada fue cualitativa interpretativa. En la población se logró evidenciar un nivel bajo en la producción de textos y un escaso conocimiento y verbalización de las emociones. Por lo tanto, propone la inteligencia emocional como un elemento central para mejorar el desempeño de los estudiantes. Por ello, la intervención se estructuró para fomentar de forma paralela componentes lingüísticos como la fonética, sintaxis, semántica, y expresiones adecuadas del lenguaje, junto con el autoconocimiento, la autorregulación, y autonomía. El trabajo concluye que los estudiantes, al tener claridad sobre las emociones, hacen que el proceso de escritura para expresarse sea

más sencillo, y al mismo tiempo, mejoraron en los aspectos lingüísticos anteriormente planteados.

De igual forma en México, la tesis de maestría de Martínez (2022) procuró fomentar la elaboración de textos escritos en estudiantes de grado sexto de primaria mediante el uso de la escritura creativa en la Escuela Francisco González Bocanegra. Esta investigación se estructuró bajo los fundamentos del enfoque cualitativo y la investigación-acción. Se resalta de la implementación de cinco intervenciones la fase de evaluación de textos porque se optó por una visión socio constructivista que incluyó procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para posteriormente crear la versión final de los textos y socializarlos. Esto es fundamental porque no se centró únicamente en la revisión de aspectos formales de la escritura, sino que también se abordó de manera transversal la introspección hacia acciones en el pasado. Finalmente, la autora reafirma la utilidad de fases claras en el proceso de escritura como la creación, revisión y reescritura, debido a que estas guiaron actividades dinámicas que fortalecieron la autonomía de los alumnos.

En Colombia también se han llevado a cabo investigaciones que abordan la escritura y la emocionalidad. Recientemente, la investigación de Sandoval (2024) se encargó de fortalecer la gestión de las emociones en el grado octavo de la Institución Educativa Técnico Damaso Zapata a través del diseño de una secuencia didáctica, la cual se enfocó en la creación de una antología compuesta por cuentos elaborados por los estudiantes. La investigación tiene un enfoque cualitativo y la propuesta de intervención tuvo como eje principal la identificación de emociones a partir del entendimiento del cuento como medio para trabajar la escritura terapéutica. De la propuesta se destaca el uso de diarios de emociones como una estrategia para escribir cuentos, ya que los estudiantes asignaron un

narrador, un tiempo, un espacio y alguna experiencia importante a partir de lo escrito en sus diarios. La autora concluye que se cumplió el objetivo de enseñar manejo emocional por medio de la escritura terapéutica, lo que llevó a observar un mejoramiento parcial del ambiente escolar, y, por tanto, recomienda integrar la gestión emocional en el currículo debido a que las habilidades emocionales no son parte central del currículo escolar.

De igual manera, Manios (2021) se ocupa específicamente de la literatura infantil para incentivar la experiencia emocional y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, correspondiendo a la oralidad, escritura y lectura, en estudiantes de segundo grado, en quienes se identificó la necesidad de aprender a identificar y expresar las diferentes emociones que sentían diariamente a través de las habilidades lingüísticas mencionadas anteriormente. La intervención se estructuró en una secuencia didáctica de tres ejes (Eje YO, Eje OTROS, Eje NOSOTROS) y tuvo como elemento transversal el uso de cuentos infantiles. La implementación de los talleres tuvo como resultado una mejora significativa en los procesos de escritura como el uso de vocabulario relacionado con el tema emocional, mantener un hilo conductor en la unidad textual, construcción adecuada de oraciones y la organización de las ideas en un orden lógico. La investigación fundamenta el uso de la literatura infantil, y aporta una estructuración clara de una secuencia basada en la relación entre el componente emocional y textual, profundizando en la conexión entre sentimientos y memorias como insumo para la producción de cuentos infantiles.

Por último, se reconocen los aportes en el ámbito de maestría de Pardo (2020), el cual se enfocó en ofrecer una propuesta pedagógica para promover la escritura creativa en 26 estudiantes de grado quinto del Gimnasio de Los Cerros a partir del reconocimiento de las emociones y el fortalecimiento de la originalidad y creatividad. La investigación tuvo un

enfoque cualitativo y se planteó como una investigación-acción participativa. Debido a las limitaciones de la pandemia, la propuesta fue teórica, la cual establece una relación entre la creatividad y la emoción debido a que el punto de partida de la creatividad son las emociones, (Pardo, 2020). Por otro lado, la propuesta permite a los estudiantes explorar diferentes tipologías textuales para tener la opción de elegir la manera más cómoda para expresar sus emociones con respecto a diferentes situaciones o temas de su cotidianidad. Por lo anterior, es importante reconocer que la propuesta ofrece la emocionalidad como potenciador para la creación de textos en estudiantes de quinto grado a través de distintas actividades y recursos metodológicos.

Ahora bien, la tesis de Ruiz (2023) tuvo como objetivo principal fortalecer en estudiantes del curso 903, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, la producción de textos narrativos a través de la escritura creativa de cuentos de auto-ficción. Esta investigación tuvo cuatro etapas sustentadas en la investigación-acción participativa, e incluyó una fase de implementación con talleres de producción creativa con enfoque constructivista. Los resultados de la implementación indican que los estudiantes se mostraron motivados y confundidos al unificar la cotidianidad con la ficción, así como también presentaron dificultades para organizar por medio de elementos narrativos sus textos. No obstante, la exploración de los cinco sentidos y la relajación física construyeron un buen ambiente para que los estudiantes aclararan sus pensamientos sobre sus emociones antes de la escritura. De lo anterior, se señala que estrategias de organización de eventos como la prolepsis y analepsis pudieron haber reducido la confusión de los estudiantes en el momento de planear y darle una organización a su escrito, por ello son elementos que son constitutivos en el marco de la presente investigación.

En ese sentido, Hincapié (2021) también aborda la relación entre el componente emocional y la producción textual. Esta investigación tuvo como objetivo principal desarrollar una propuesta didáctica apoyada en la escritura de cuentos infantiles, para promover la escritura en niños de quinto grado pertenecientes al Instituto Pedagógico Nacional. El trabajo se planteó desde el marco de la investigación-acción, aunque por limitaciones de la pandemia no fue posible implementar la propuesta en su totalidad. Por ello, la propuesta didáctica empleó el uso de las TIC para el diseño de una página web que se encuentra sustentada en tres fases esenciales, la fase de sensibilización fue para reconocer las emociones básicas, la segunda consistió en proyectarlas en sus escritos, y la última en crear cuentos. Únicamente fue posible implementar la primera fase y los datos recogidos de este ejercicio señalan que es posible la integración de la producción escrita de cuentos infantiles con las emociones básicas. Asimismo, señala que la vinculación motiva de manera positiva a los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que recurre a su experiencia de vida para la construcción de conocimiento. Por lo tanto, la investigación ofrece un abordaje teórico y realiza un planteamiento estructural que lleva lo conceptual a la práctica.

Finalmente, la tesis de Rodríguez (2024) se centró en determinar el impacto de un taller educativo basado en la lectura de narrativas testimoniales como estrategia para potenciar la escritura en las alumnas de segundo grado del colegio La Merced I.E.D. Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, se estructura bajo el diseño la investigación-acción educativa y responde a la lógica del paradigma sociocrítico. La propuesta de intervención se estructuró en tres fases: Sensibilización, implementación y evaluación, las cuales tuvieron por objetivo fortalecer la producción escrita de las

estudiantes a través de no solamente la narrativa testimonial, sino también a partir de la resolución de conflictos y las emociones. La investigadora concluye que el taller demostró tener un carácter dialógico, inclusivo y significativo, lo que generó mejoras en la coherencia, cohesión y extensión textual. Adicionalmente, promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales y fortaleció las dinámicas de convivencia escolar, por tanto, la escritura se consolidó como una herramienta de reflexión, expresión identitaria y aprendizaje integral.

En resumen, los antecedentes revisados y analizados a nivel local, nacional e internacional ofrecen claridades conceptuales y metodológicas para el desarrollo de la presente investigación. Entre sus aportes destaca el uso de la literatura infantil, específicamente cuentos, para trabajar la exploración emocional y el mejoramiento del manejo de esta tipología textual en conjunto con elementos lingüísticos de la lengua. Además del material, también aporta claridades acerca de la inteligencia emocional, la forma de trabajarla en un aula de educación básica primaria, y las ventajas actitudinales que recaen sobre las habilidades comunicativas. Finalmente, la estructura de las intervenciones, mencionadas en los distintos trabajos, comparte una organización temporal y temática que influyen en aspectos afectivos y formales de la lengua, lo cual se tendrá en cuenta para la propuesta de intervención de este trabajo.

## **2.2. Marco Conceptual**

A continuación, se exponen y describen las categorías Escritura Narrativa y Emociones. Para la primera, se parte desde su definición para abordar los procedimientos textuales como el orden, la coherencia y la cohesión, las propiedades del texto narrativo como lo son la trama, el narrador, los personajes, espacio y tiempo, y el proceso de escritura que incluye

la planeación, la traducción, la revisión y la motivación. Por parte de las emociones, se explican las emociones discretas a partir de su identificación, diferenciación y definición, y el procesamiento emocional de acuerdo con los aportes de la inteligencia emocional.

### **2.2.1. *Escritura Narrativa***

Concretamente, para la definición de la escritura narrativa es necesario explicar la producción escrita y la narración. En primer lugar, la escritura es “un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (Hayes, 1996, p.2) y, en segundo lugar, la narrativa se define como el recuento de un evento o secuencia de eventos reales o ficticios que fueron seleccionados y organizados en determinado orden (Baldick, 2008). De esta manera, la escritura narrativa puede ser definida como el proceso de producción de una historia caracterizada por tener un personaje principal ubicado en un ambiente, quien enfrenta un problema o se ve involucrado en una experiencia o actividad llamativa, significativa o entretenida (Anita, 2016, p. 237).

Así pues, la narración es determinante en la vida del ser humano por su función comunicativa y estimulación en la imaginación en función de la realidad próxima del individuo, lo cual permite que este la reorganice o reinterprete para narrarla desde su punto de vista. En otras palabras, la narración permite la construcción singular del conocimiento. Conforme a Hernández (2020), las obras literarias están compuestas de fragmentos de la experiencia, por lo que en ellas se expresan conceptos, juicios e imaginaciones. Señala además que la vida real, tanto consciente como inconscientemente, se guía por ideas, reflexiones y fantasías, y que, del mismo modo, las aventuras imaginarias se nutren de las

sensaciones, emociones e ideas que surgen de los eventos cotidianos o excepcionales de la vida. Es por ello el interés de que los estudiantes construyan narraciones teniendo en cuenta sus partes constitutivas, y al mismo tiempo tomen como insumo su propia realidad interna y externa, ya que esto resulta ser una oportunidad para promover la estimulación de la imaginación, además de considerar la experiencia propia como un elemento valioso de ser narrado por medio de personajes e historias.

Sobre los elementos constitutivos del cuento, o el relato, como lo expresa Genette (1972), términos como historia, relato y narración son necesarios para abordar las diferentes aristas de la narrativa. El primero hace referencia al contenido que se narra; en otras palabras, el significado. El segundo es el significante, es decir, los enunciados que componen el texto narrativo, y el tercero señala el acto de narrar. Para el autor, el relato es el único del que se puede hacer un análisis directo del discurso narrativo, ya que “es una producción lingüística que asume la relación entre uno o varios sucesos” (p. 7). Por ello, el autor se centró en la presentación de sucesos en tres categorías: orden, duración y frecuencia; este trabajo se centrará en la primera como procedimiento textual de la escritura narrativa, y en la coherencia y cohesión como procedimientos de la escritura.

Para el orden, Genette (1972) identifica la prolepsis como el proceso narrativo por el cual se presenta un suceso anticipadamente, siendo la forma de narrar en primera persona una posible opción debido a la retrospección que ofrece al narrador; por otro lado, la analepsis se usa para retomar un suceso anterior al momento en el que se desarrolla la historia. Ante estos, Genette (1972) menciona que la prolepsis y analepsis “suponen una conciencia temporal perfectamente clara y relaciones no ambiguas entre el presente, pasado y el porvenir” (p. 20). De este modo, los procedimientos narrativos presentados requieren

un esfuerzo por parte del autor en cuanto necesita organizar desde dos vertientes la narración: el orden, tanto de la historia como del relato, para ello, resulta fundamental planear y tener una apropiación de los hechos, lo cual está orientado por las experiencias de la vida real, como lo señaló Hernández (2020) anteriormente.

Con respecto a los procedimientos textuales, como la coherencia y cohesión, estos se comprenden a partir de los indicadores propuestos por Lomas (2017), quien expone que procesos como la selección de información pertinente y la estructuración lógica del contenido son elementos esenciales de la coherencia, ya que esta implica “la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes, además de la inclusión de toda la información necesaria para que resulte inteligible. En definitiva, alude a la progresión temática de las ideas en el texto” (p. 118). En el caso de la cohesión, se consideran mecanismos de cohesión gramatical y léxica como la “concordancia y corrección verbal, concordancia de género, uso de nexos adecuados” (Lomas, 2017, p. 118) y la aplicación de signos de puntuación adecuados.

Por otro lado, los elementos del texto narrativo son la trama, el narrador, personajes, espacio, y tiempo. A continuación, se presenta una descripción de cada una según los postulados de Hernández (2020): La trama hace referencia a la sucesión de eventos conectados entre sí, organizados por una relación de causalidad que desarrolla la tesis o mensaje fundamental que propone la narración, en este sentido, la trama se relaciona directamente con los principios de coherencia expuestos anteriormente. Acerca de la figura del narrador, el autor asegura que se encarga de mediar entre el autor y los personajes, y tiene la función de contar, traducir, interpretar, y valorar los pensamientos, palabras, las actitudes y los comportamientos de los personajes. En esta misma línea, se espera que el

narrador les ceda la palabra a los personajes para que se expresen en un discurso interior y exterior; estos, a su vez, deben estar caracterizados física y psicológicamente. Lo anterior se desarrolla en un espacio que se describe en la narración y en un tiempo que marca el comienzo y el final de los hechos.

Finalmente, se aborda el proceso de la escritura, la cual es una habilidad que ha sido ampliamente estudiada en diferentes campos del conocimiento, por lo que las perspectivas para entender esta habilidad varían. Particularmente, hay dos perspectivas que brindan marcos para la comprensión de la escritura; la escritura como producto, la cual considera y analiza la escritura en función del texto producido, y la escritura como proceso, enfoque desde el cual se entiende la producción escrita como una combinación de estrategias y procesos usados de forma simultánea para llegar al texto final o como lo señala Pizzo (2019), es necesario dominar los procesos de escritura de un texto, lo cual incluye planear, realizar esquemas, generar ideas, revisar, corregir y adaptar el texto de acuerdo con el lector. El interés de la presente investigación es trabajar sobre la segunda, debido a los aportes que ha brindado sobre los componentes, procesos y subprocesos implicados en la escritura.

A continuación, se explicará el proceso de escritura de acuerdo con los aportes de Flower y Hayes (1996), Cassany, Luna, y Sanz (1994) y Hayes (1996). Dentro del marco de comprensión anteriormente descrito, se entiende que el proceso de escritura depende y requiere de múltiples condiciones: físicas, cognitivas, sociales y afectivas, debido a que el acto de escribir necesita de un contexto social, un medio, y motivación, además de exigir procesos cognitivos para generarse (Hayes, 1996). Inicialmente, en el modelo de Flower y

Hayes (1996) se plantean tres procesos globales en la producción escrita: planificar, traducir o textualizar y examinar.

La planificación o la representación interna conlleva subprocesos como generar ideas y recuperar información, Flower y Hayes (1996). A su vez, Hayes (1996) comprende el entorno de la tarea y del individuo para este proceso. El *entorno social* hace parte del componente entorno de la tarea, ya que la escritura no se puede entender de forma aislada al contexto social el cual instó al individuo para escribir, es precisamente en este entorno en el que el escritor construye su conocimiento de diferentes géneros discursivos, formas de tratamiento, estructuras, ambientes formales y no formales. Ante este aspecto, Camps (1997) afirma que todo uso de la lengua está condicionado por el contexto y es parte de un proceso comunicativo entre un hablante o escritor y sus interlocutores. Complementando esta perspectiva, Cassany et al. (1994) sostienen que un buen escritor tiene un esquema mental del texto que espera escribir y de cómo lo elaborará. En esta actividad de producción textual, el emisor mantiene un diálogo con los destinatarios basado en la representación que ha construido de ellos a lo largo de sus diversas experiencias comunicativas.

La producción o traducción implica representar las ideas en distintos sistemas simbólicos del lenguaje. En los escritores jóvenes, las exigencias ortográficas y gramaticales interfieren con el sentido que desean comunicar (Flower y Hayes, 1996). Hayes (1996) también menciona de la memoria activa y la motivación. La primera es el centro ejecutivo que almacena, recupera y procesa información fonológica, de la memoria a largo plazo, visual-espacial y semántica, contribuyendo a la construcción de texto; la segunda, influenciada por concepciones sobre la tarea, se manifiesta en la predisposición

para escribir. Además, la motivación influye en la elección de estrategias, objetivos y subtareas. Adicionalmente, el autor afirma que “escribir acerca de asuntos intensamente relacionados con uno mismo puede tener importantes consecuencias afectivas” (Hayes, 1996, p.6) como la reducción del estrés. Por lo anterior, es importante considerar la escritura como un medio de expresión personal que influye en las concepciones sobre esta actividad.

La revisión es “un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto” (Flower y Hayes, 1996, p. 9). Los procesos mencionados hasta ahora no son pasos organizados jerárquicamente, al contrario, es un proceso flexible en el que el proceso de revisión pueda generar nuevas representaciones para un nuevo ciclo de planeación. Por parte de Hayes (1996), él considera tres procesos cognitivos importantes para esta fase: la interpretación, la reflexión y la producción escrita de textos. La primera hace referencia al significado o representación mental que resulta de la comprensión de las marcas lingüísticas y visuales del texto en el que se involucran procesos como leer, escuchar y observar. La reflexión incluye la resolución de problemas, la inferencia y tomar decisiones en relación con el texto. Y para la producción tiene en cuenta los factores que influyen en la tarea para producir textos. Las tres configuran la revisión para descubrir nuevas posibilidades de construcción y problemas por corregir, tanto a nivel global como local.

### **2.2.2. Emociones**

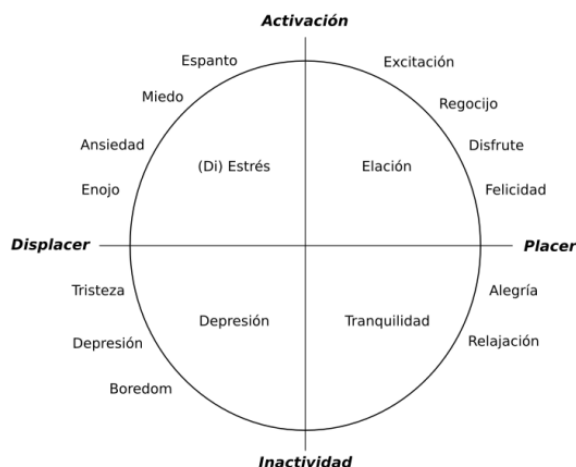
Las emociones son inherentes a la experiencia subjetiva y se manifiestan como respuestas a situaciones específicas, preceden a la acción, y categorizan el conocimiento del

mundo. Conforme a las afirmaciones de Palmero (1997), el estudio de la emoción debe centrarse en la relación entre las dimensiones afectiva y cognitiva, debido a que la emoción no solo implica ser consciente de lo que se siente, sino también una dimensión fisiológica y expresiva que se refleja por cambios corporales internos y conductas externas, y una dimensión cognitiva relacionada con el funcionamiento mental. Siendo así, es importante hacer conciencia de las emociones y la dimensión cognitiva, debido a que el autor también señala que, esta última, en el sujeto, permite valorar y evaluar las emociones; por lo tanto, reconocerlas, expresarlas, y reflexionar sobre ellas es esencial para este ejercicio evaluativo.

Conforme a Bisquerra (2000), la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 68). En cuanto a la estructura y clasificación de las emociones, el psicólogo e investigador Russell (1980) propuso el Modelo Circunflejo representado en la Figura 3 para la identificación y diferenciación de las emociones. De acuerdo con este modelo, las emociones pueden tener un grado alto de activación y tendencia al displacer lo que genera un estado de (di)estrés, un nivel elevado de activación y placer produce una sensación de elación, por otro lado, un nivel elevado de inactividad y displacer equivale a sentir depresión, mientras que poca activación y placer produce tranquilidad.

## ***Figura 2***

*Modelo Circunflejo de las emociones de Russell (1980)*



*Nota.* Modelo bidimensional en el que se ubica el grado de placer y el nivel de activación en dos ejes con el fin de ubicar emociones específicas y definir su intensidad. El grado de placer, se representa en un eje horizontal en el que organiza de izquierda a derecho el grado máximo de displacer y placer que genera una emoción; de igual forma, el nivel de activación está en un eje vertical que ubica de arriba hacia abajo la activación extrema y la completa inactividad o insensibilidad.

Otra forma de diferenciar las emociones es de acuerdo con los mecanismos que usamos para afrontarlas, entre ellos está la evitación y la aproximación. Estos se pondrán en marcha de diferente forma, si son emociones negativas o positivas; en este sentido, Bisquerra (2000) plantea que las emociones negativas son desagradables y aparecen cuando una meta se frustra debido a una amenaza o una pérdida. Este tipo de emociones demandan energía y disposición para enfrentar la situación de manera urgente. En contraste, las emociones positivas resultan agradables y son producto de alcanzar un objetivo, generando disfrute y bienestar. De acuerdo con este autor, la aproximación se aplica a emociones como la alegría, sentirse orgulloso, el amor, el alivio, la tranquilidad, debido a que la evaluación de estas es favorable por permitir acercarse o lograr objetivos personales. En

contraste, emociones como la ira, la culpa, la tristeza, el disgusto, la envidia o el disgusto representan un resultado desfavorable en relación con los objetivos.

En este sentido, Bisquerra (2000) explora la relación entre la emoción y motivación, la segunda la define como “un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta” (p. 205) sobre la que influyen diferentes variables que activan y encaminan la acción a lograr determinadas metas. Estas dos se relacionan en la medida que “la emoción es un camino hacia la motivación y la cognición” (Bisquerra, 2000, p. 207). En el ámbito educativo, esta comprensión sugiere que al fomentar emociones positivas y gestionar las negativas, los docentes pueden crear un entorno más propicio para el aprendizaje, motivando a los estudiantes a comprometerse con sus objetivos y mejorar su rendimiento académico.

Ahora, el procesamiento emocional desde la perspectiva de educación emocional de Bisquerra (2000) y Guzmán y Oviedo (2006) consiste en tres procesos. Para Bisquerra (2000) en su propuesta de educación emocional son «*conocer las propias emociones*», «*manejar las emociones y conocer las emociones en los demás*», mientras que para Guzmán y Oviedo (2006) desde la inteligencia emocional son «*mis emociones y yo*», «*yo controlo mis emociones*» y «*me pongo en tus zapatos*», marcando así similitudes entre ambas perspectivas. Estas similitudes subrayan la importancia de integrar la educación emocional en el aula, ya que desarrollar estas competencias permite a los estudiantes no solo gestionar sus propias emociones, sino también fortalecer su empatía y comprensión hacia los demás, facilitando un ambiente de aprendizaje más armonioso y colaborativo.

Por razones operativas, se adoptarán los nombres propuestos por Bisquerra (2000). En primer lugar, el conocer las propias emociones “es la competencia emocional

fundamental sobre la cual se construyen las demás, incluido el autocontrol” (Bisquerra, 2000, p. 180), A su vez, Guzmán y Oviedo (2006) afirman que “solo quien sabe qué siente, cómo siente y por qué siente puede aprender a manejar, moderar y orientar sus emociones de manera consciente” (p. 66), además de que para ser conscientes de las emociones es necesario tener un proceso de introspección en determinado tiempo que permita tomar distancia de la situación catalizadora de la emoción generada. En resumen, tanto Bisquerra (2000) como Guzmán y Oviedo (2006) coinciden en que el conocimiento y la introspección sobre las propias emociones son fundamentales para gestionarlas de manera consciente.

El manejar las emociones o “el autocontrol o dominio de las emociones y sentimientos es el hecho que permite a las personas hacerse cargo de estas y elegir cómo quieren reaccionar” (Guzmán y Oviedo, 2006, p. 76). Las autoras hacen énfasis en que tanto las emociones negativas como positivas enriquecen la experiencia y generan aprendizajes significativos. A modo de complemento, Bisquerra (2000) expone diferentes formas de manejar las emociones negativas, entre ellas, la reestructuración cognitiva que “consiste en cambiar los pensamientos negativos por otros positivos” (p. 182). Por último, el reconocer las emociones de los demás, es decir, la empatía, requiere de los procesos anteriormente mencionados, ya que, según Bisquerra (2000) a medida que una persona es más receptiva a sus propias emociones, desarrolla una mayor habilidad para identificar y comprender las emociones de los otros. En síntesis, tanto el manejo de las emociones propias como la capacidad de reconocer las de los demás son procesos interrelacionados que, mediante el autocontrol y la empatía, permiten una interacción más consciente y equilibrada con el entorno interno y social.

### **3. Diseño Metodológico**

El presente capítulo expone el diseño metodológico que orientó el desarrollo de esta investigación, la cual se enmarca en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción. Estas elecciones metodológicas responden al carácter transformador del estudio, centrado en comprender y mejorar los procesos de escritura narrativa de los estudiantes a partir del reconocimiento y la integración de sus emociones. En esta sección se detallan estas elecciones, así como también las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas que guiaron la intervención.

#### **3.1. Tipo de Investigación**

En primer lugar, el paradigma bajo el cual toma sentido la presente investigación es el sociocrítico. Conforme a Álvarez, González, y Morales (2017), el paradigma sociocrítico supera los reduccionismos y limitaciones que suponían el positivista e interpretativo, debido a que entiende la teoría y la práctica educativa como una unidad dialógica e inseparable. Por lo tanto, las investigaciones que toman este paradigma como punto de referencia parten de situaciones reales y tienen como finalidad transformar la práctica, tanto del investigador como de los investigados. En ese sentido, la presente investigación se asocia a este paradigma debido a que parte de un contexto real y de una problemática identificada en un grupo de sujetos pertenecientes a una institución educativa, de la cual se pretende dar solución por medio de la transformación de la práctica. Además de ello, la realidad educativa es compleja, por lo que no es suficiente poseer únicamente la fundamentación teórica, sino también aquella que se consigue desde la práctica.

En segundo lugar, la investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, definido por Cauas (2015) como aquel que usa información cualitativa, cuyo posterior análisis se enfoca en describir detalladamente el fenómeno estudiado que en ocasiones tiene una finalidad práctica. En este, el investigador orienta sus acciones en describir y comprender las particularidades de un sujeto en una realidad dinámica, cambiante y holística. De lo anterior se desprende que las características que más resaltan de este enfoque son los esfuerzos por describir el significado que le otorgan los sujetos a sus acciones y estudiar la realidad en su totalidad (Rodríguez, 2003). De esta manera, los sujetos se conciben como agentes activos que construyen constantemente significados acerca de su realidad y de igual forma reflexionan sobre ella, por lo que se tienen en cuenta al momento de reunir información. En ese orden de ideas, únicamente cobra sentido este enfoque cuando se entiende al sujeto como parte de un contexto social del cual no puede ser separado. Desde esta perspectiva, el investigador direcciona sus acciones investigativas en un interés por entender integralmente una situación particular en la que viven los sujetos. Es así como los instrumentos y procedimientos que se desligan de este enfoque tienen como propósito el análisis riguroso de la variada información obtenida de distintos instrumentos de recolección como la observación participante, diarios de campo o textos narrativos.

Por lo tanto, esta investigación se desarrolla dentro del enfoque cualitativo, ya que tiene el propósito de explorar las emociones de los y las estudiantes como recurso situacional para fortalecer los procesos de escritura de textos narrativos. A partir de la exploración y comprensión de sus propias emociones, los participantes contribuyen a una mejor comprensión de los mecanismos que intervienen en sus procesos de escritura. De esta manera, se busca que la integración de la emocionalidad no solo facilite la producción

escrita, sino que también permita a los estudiantes conectarse de manera más profunda con sus relatos, mejorando la calidad y coherencia del texto.

### 3.2. Diseño Metodológico

Ahora bien, la investigación-acción se entiende como un conjunto de acciones dirigidas por el docente en el aula, que después se someten a un proceso constante de revisión, reflexión y cambio (Latorre, 2003). De acuerdo con Elliott (2005), se entiende que esta forma de investigar tiene como objetivo mejorar la práctica en lugar de producir nuevo conocimiento, también, considera los procesos y los resultados como elementos complementarios entre sí que se subordinan a una reflexión constante, lo que conduce a una retroalimentación activa de la práctica. Por ende, la investigación-acción supera la separación de la teoría y la práctica, unificándolas y estableciendo un diálogo entre ellas en circunstancias específicas, de las cuales se generan reflexiones a partir de la experiencia.

A continuación, se presentan las fases de la investigación-acción propuestas por Elliott (2005) y las acciones concretas realizadas en la presente investigación para corresponder con la metodología de este tipo de investigación.

**Tabla 1**

*Número de fases realizadas en la investigación*

| <b>Fase</b>                                              | <b>Descripción</b>                                                                                                                                    | <b>Aplicación</b>                                                                                             |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Identificación y Aclaración de la Idea General</b> | - Situación que se desea cambiar o mejorar. Esta debe estar vinculada a un problema o área de mejora y debe haber una intención de cambiar o mejorar. | -Proceso de contextualización y caracterización a través de la prueba diagnóstica y la rúbrica de evaluación. |
| <b>2. Reconocimiento y Revisión</b>                      | - Descripción precisa de los hechos.<br>- Análisis crítico del contexto.                                                                              | - Descripción y análisis de la escritura narrativa y las emociones en el marco conceptual.                    |

|                                                         |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3. Estructuración del Plan General</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Idea general estructurada</li> <li>-Factores que se buscan mejorar</li> <li>- Recursos a utilizar</li> <li>- Marco ético</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos generales y específicos.</li> <li>- Propuesta de intervención.</li> </ul>              |
| <b>4. Desarrollo de las Sigüientes Etapas de Acción</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decidir qué acciones implementar.</li> <li>- Supervisión mediante observación.</li> </ul>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesiones de intervención adaptadas al contexto.</li> <li>- Monitoreo con indicadores.</li> </ul> |
| <b>5. Implementación de los Sigüientes Pasos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de dificultades.</li> <li>- Replanteamiento de ideas y plan de acción.</li> <li>- Nuevo ciclo de acción.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de resultados.</li> <li>- Conclusiones y recomendaciones.</li> </ul>                    |

Nota. Esta tabla señala las cinco fases correspondientes a la investigación-acción aplicadas a la presente investigación según Elliot (2005).

Con el propósito de alcanzar el objetivo general, se asegura también el cumplimiento de los objetivos específicos. Para el primer objetivo, que corresponde a comprender los procesos implicados en la producción de textos narrativos, para identificar las habilidades de escritura de los estudiantes de 504 del IPN, se llevaron las acciones de las fases 1 y 2 de la Tabla 1. En este orden de ideas, el segundo tiene como finalidad implementar talleres de escritura que se fundamenten en la escritura narrativa y las emociones, lo cual corresponde con las acciones de las fases 3 y 4. Finalmente, para el tercer objetivo se ejecutaron las acciones de la fase 5, debido a que el objetivo se centra en identificar los efectos de los talleres implementados.

### 3.3. Técnicas e instrumentos

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados en la investigación con el fin de recolectar la información necesaria para el desarrollo de cada una de las fases del proceso investigativo. La recopilación de datos fue esencial para comprender a profundidad las dinámicas del grupo, identificar sus necesidades y evaluar los avances logrados. Para

registrar dicha información, se emplearon tres instrumentos principales que permitieron observar, describir e interpretar los procesos desarrollados durante la intervención pedagógica. Estos fueron el diario de campo (Anexo 2), una prueba diagnóstica (Anexo 3) y rúbricas de evaluación (Anexo 5).

### **3.3.1. Encuesta**

El cuestionario es una de las técnicas de recolección de datos comúnmente empleadas dentro de la investigación cualitativa. De acuerdo con Casas et al. (2002) la técnica se caracteriza por obtener información directamente de los encuestados, es decir, por medio de observación no directa de los hechos. También, esta puede aplicarse de manera masiva, ya que debe ser un formato estandarizado que contenga instrucciones y preguntas iguales para todos los sujetos a los cuales éste dirigido el cuestionario, además, se obtienen datos de la población sobre diversos temas. En el contexto de la presente investigación, la encuesta se organizó y aplicó en forma de una ficha sociodemográfica (Anexo 1), ya que esto permitió obtener datos generales sobre la población, con el fin de considerar sus características particulares para la construcción del proyecto.

### **3.3.2. Registro de Observación**

Desde la perspectiva de Obando (1993), el diario de campo o registro de observación se define como una herramienta de organización de la información que se espera obtener de la observación, ya sea de corte cualitativo, cuantitativo, descriptivo o analítico. Además, el autor detalla la información y estructura que debe contener este instrumento: Fecha, propósito, registro descriptivo de los hallazgos, la interpretación de los datos y una reflexión personal por parte del investigador. Es por lo anterior, que el formato de diario de campo (anexo 2), avalado por Medina (2023) en su tesis de pregrado, se implementó en las

sesiones de clase con el fin registrar las descripciones, interpretaciones y análisis que permitieron identificar las debilidades, amenazas, oportunidades de acción y avances tanto en la práctica como en los procesos de los estudiantes.

### **3.3.3. Prueba diagnóstica**

La prueba diagnóstica se lleva a cabo al principio de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de determinar los conocimientos que tienen los evaluados sobre determinado tema o sus habilidades con respecto a una competencia, y de esta manera, tomar acciones encaminadas al mejoramiento (Cabezas, Lara & Rojas, 2020). Por lo tanto, con el fin de identificar las habilidades relacionadas con los procesos escriturales de textos narrativos de los estudiantes del curso 504 del IPN, se implementó una prueba diagnóstica para detallar su posición frente a la escritura, su forma de escribir y su habilidad para plasmar sus emociones en lo escrito.

Para implementarla en el grupo, la prueba fue sometida a un proceso de validación por expertos (anexo 6), esto hace referencia al proceso por el cual un instrumento o material que es evaluado por especialistas, cuyo juicio debe ratificar o no su validez en el marco de la investigación (Cabero y Llorente, 2013). En este caso, los expertos que validaron la prueba diagnóstica fueron Néstor Mauricio Torres, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciado en Lengua Castellana y Humanidades quien cuenta con un magíster en Estudios Culturales y ha sido investigador en el Instituto de Estudios en Comunicación (IECO) y el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), y la profesora Sandra Viviana Mahecha, quien es Doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra, Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Magíster en Lexicografía Hispánica de la Asociación de Academias de la

Lengua Española y Licenciada en Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, es docente universitaria e investigadora del español como lengua materna en áreas de conocimiento relacionadas con la psicolingüística cognitiva (comprensión y producción textuales), la lexicografía y los estudios del discurso.

#### **3.3.4. Rúbrica de evaluación**

La rúbrica de evaluación es una herramienta diseñada para optimizar la evaluación del aprendizaje y “consiste en una tabla de doble entrada en la cual se indican: las variables y dimensiones que se están evaluando; los distintos niveles de calidad que se pueden lograr y los indicadores que evidencian el rendimiento en cada nivel” (Kweksilber y Trías, 2020, párr. 9). De esta manera, se aplicó la rúbrica propuesta por Lomas (2017) para evaluar textos, la cual se encuentra organizada por niveles de desempeño de acuerdo con la presentación, la cohesión y la coherencia. De esta manera fue posible evaluar los textos de los estudiantes de forma individual al inicio y al final de la implementación de la propuesta del proyecto.

#### **3.4. Consideraciones éticas**

La investigación en educación supone el trabajo y contacto constante con determinada población, lo cual demanda el cumplimiento de principios éticos para salvaguardar la identidad de los y las participantes, así como también los datos suministrados por ellos. Ante este aspecto, González, González y Ruiz (2012) determinan la autonomía y la privacidad como principios esenciales en las ciencias de la educación, ya que se debe informar los fines que se pretenden alcanzar en la investigación y respetar el anonimato de los que participan en el proceso investigativo. Para cumplir con estos principios, se hizo entrega a los y las estudiantes un formato de consentimiento informado (revisar anexo 6), el

cual debía de ser diligenciado por los acudientes de los participantes, quienes son menores de edad, con el fin de tener el aval para llevar a cabo el proceso con la población.

## 4. Trabajo de Campo

El presente capítulo expone el desarrollo del trabajo de campo llevado a cabo en el curso 504, como parte fundamental del proceso investigativo orientado al fortalecimiento de la escritura narrativa a través del desarrollo emocional. A lo largo del año 2024 se implementaron 3 ciclos que conformaron la propuesta de intervención y cada uno de ellos atiende al siguiente proceso: Identificación del problema o diagnóstico, planificación, implementación y reflexión y análisis. Por otro lado, este apartado presenta en primer lugar el cronograma de actividades, el cual detalla la secuencia temporal de las acciones realizadas en el aula; en segundo lugar, hay una descripción del taller como recurso pedagógico central; y finalmente, se explica detalladamente cada uno de los tres ciclos: *Encuentros narrados con mis emociones, navegando con mis emociones en un mar de letras, y me encuentro en tu cuento*.

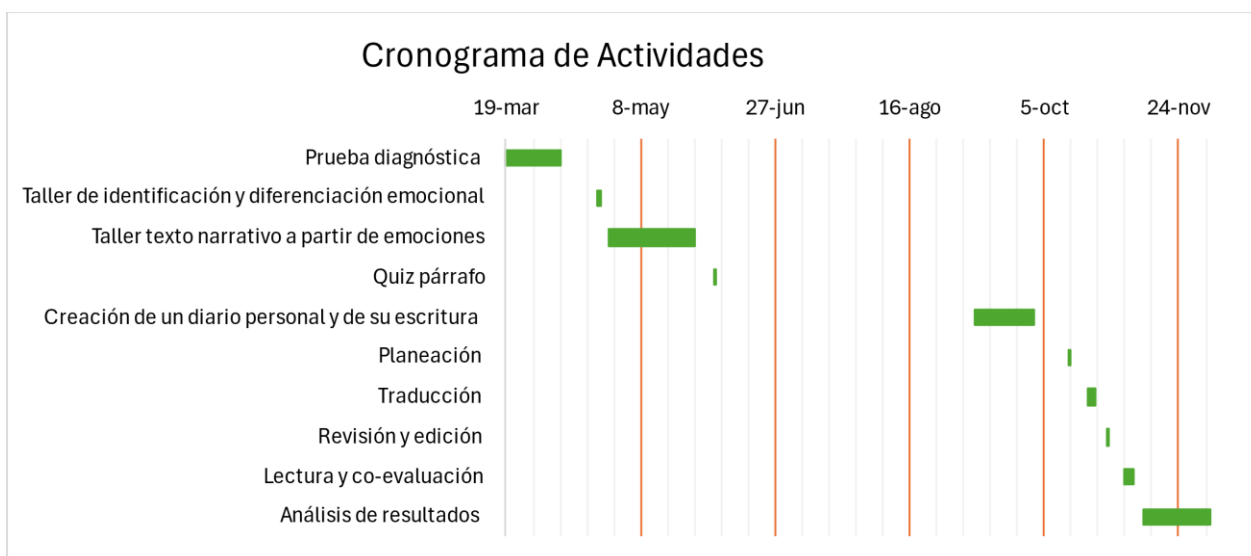
### 4.1. Cronograma de Actividades

A continuación, se presenta el cronograma en el que se representan las diferentes actividades realizadas dentro del marco de las fases de la propuesta de intervención a desarrollar en el aula de clase con el curso 504. En el primer semestre del año 2024 tuvo lugar el *ciclo 1: Encuentros narrados con mis emociones*, y en el segundo semestre del mismo año se ejecutó el *ciclo 2: navegando con mis emociones en un mar de letras* y el *ciclo 3: me encuentro en tu cuento*. Además, también se incluye el proceso de análisis de resultados. Esto responde a la importancia de incluir un cronograma y un plan de trabajo en una propuesta de investigación, pues, de acuerdo con Vivar, McQueen, Whyte y Armayor (2013) la gestión del tiempo permite que el investigador mantenga una programación

organizada a lo largo de todo el proceso, además de ofrecer una estimación del tiempo necesario para completarlo.

**Figura 3**

*Cronograma de actividades*



*Nota.* En el cronograma están las actividades realizadas para el desarrollo de las tres etapas de la propuesta de intervención. Las actividades del 19 de marzo hasta el cuatro de junio corresponden a la Fase de exploración, las que se ubican entre el 9 de septiembre al 29 de octubre hacen parte de la etapa Investigación guiada, y finalmente del 4 al 7 de noviembre tuvo lugar la etapa de evaluación o síntesis. En los meses de junio y agosto tuvieron lugar las vacaciones entre semestres de acuerdo con el cronograma de la Universidad Pedagógica Nacional.

#### 4.2. Recurso: Talleres de escritura narrativa a partir de emociones

El taller, en el ámbito educativo, se entiende como estrategia pedagógica para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. De acuerdo con el Ministerio de Cultura de la República de Colombia (2010) los elementos del taller corresponden al

cronograma e intensidad horaria, el cual permite trazar metas y productos; también hay un objetivo general, normalmente este hace referencia a un proyecto literario en el que el espacio del taller permita su desarrollo. Asimismo, los objetivos específicos son las “metas parciales basadas en temáticas, herramientas del oficio o fases de trabajo” (Ministerio de Cultura de la República de Colombia, 2010, p. 56). Por último, la evaluación se refiere a los parámetros y objetivos del proyecto.

#### **4.2.1. Ciclo 1: Encuentros narrados con mis emociones**

Esta primera fase tiene como objetivo sensibilizar a los niños respecto a sus emociones y de la estructuración del texto narrativo. La dinámica se centra en repasar los elementos de esta tipología con los estudiantes, además de incentivar la identificación, diferenciación y definición de sus emociones en relación con las situaciones que atraviesan en su vida cotidiana. Esta fase consta de cinco sesiones desarrolladas entre el mes de marzo hasta mayo de 2024, es decir, entre el primer y segundo trimestre académico de los estudiantes; las planeaciones para las clases se adaptaron de acuerdo con las temáticas proyectadas para grado quinto conforme a la institución y la profesora titular, estas incluyen los organizadores gráficos, textos instructivos, informativos y narrativos, el párrafo, e ideas principales y secundarias.

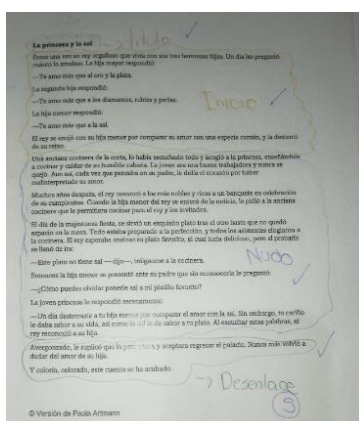
En la primera sesión, desarrollada el 18 de marzo de 2024 y con una duración de hora y media, se abordó la diferencia entre el texto instructivo, narrativo e informativo. Después de identificar las partes constitutivas del texto instructivo e informativo, se hizo énfasis en el texto narrativo: primero se identificó el inicio, nudo y desenlace con el cuento *La Princesa y la Sal* (s.f.) de la Figura 4. Al continuar en la sesión del 19 de marzo, se tuvo una hora de clase únicamente para trabajar la identificación de los elementos presentes en

un cuento y la planeación de uno teniendo como referencia el diagrama de la Figura 5, para ello, primero se leyó el cuento *El gato Micifuz* (18 de agosto de 2014) para llenar el diagrama, con esto, los estudiantes debían basarse en el mismo diagrama para planear su cuento.

Finalmente, el primero de abril de 2024 los estudiantes realizan la redacción del cuento. Semanas después, el 22 de abril se implementa el taller de identificación emocional a través de la lectura del libro *El monstruo de colores* cubriendo así los conocimientos básicos sobre el texto narrativo y las emociones para el taller final titulado de pinturas a letras, en el cual se utilizó una hoja de ruta sentimental (Figura 7) para integrar acciones y emociones en la escritura de párrafos. La evaluación de esta primera fase se hizo a través de un quiz, en el que redactan un párrafo para sus padres en el que definieran una emoción, las situaciones en las que se sintiera y maneras de regularla.

#### Figura 4

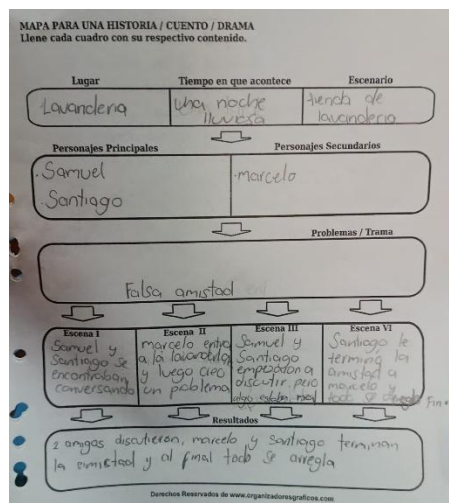
##### Ejercicio de identificación de las partes del texto narrativo



**Nota.** Los estudiantes utilizan el cuento *La princesa y la sal* para identificar las partes del texto narrativo: Inicio, nudo y desenlace.

**Figura 5**

Diagrama para planear el cuento



*Nota.* En este diagrama los estudiantes organizan la información de un cuento dado y visualizan el contenido del cuento a crear.

#### 4.2.2. Ciclo 2: Navegando con mis emociones en un mar de letras

En segundo lugar, esta fase tuvo como objetivo abordar el manejo de las emociones y los tres procesos globales de producción de textos propuestos por Hayes y Flower (1996): planificación, producción y revisión. Para la planeación, se realiza la escritura de un diario de registro emocional estructurado para escribir la situación vivida, la emoción o emociones sentidas, la reacción o la conducta ante los dos apartados anteriores y un último segmento de reflexión sobre qué podría hacerse mejor. Seguidamente, se usan como insumo dos libros, el primero *El monstruo de colores: Doctor de emociones* de Anna Llenas para identificar el grado de activación e inactividad junto con el nivel del placer o displacer de las emociones descritas en el diario; el segundo, *Con mis palabras* de Cristina

Tébar para el control de emociones negativas. Lo anterior para planear el cuento a escribir en la plantilla de la Figura 6 con base en alguna experiencia significativa.

**Figura 6**

*Plantilla para la planeación del cuento final*

PLANTILLA PARA CREAR TU CUENTO

1. Título del Cuento  
Los Emociones

2. Personajes

• Personaje Principal:

- Nombre: Ramón Rodríguez
- ¿Cómo es? (descripción física y emocional): alto, para jugar fútbol, con emociones explosivas

• Dibuja a tu personaje principal aquí:

• Personajes Secundarios (si los hay)

Nombre(s): Juan Alejandro Romero, Diego Solís

¿Qué papel juegan en la historia? (amigos, enemigos, familia, etc.): Ramón es el que le da los consejos a Juan y Diego

3. Espacio (¿Dónde sucede tu historia?)

Lugar Principal:

- Describe el lugar donde sucede la mayor parte de tu historia: una cancha de fútbol, hecha con tablas
- Dibuja el lugar aquí:

4. Tiempo (¿Cuándo sucede tu historia?)

- ¿Cuándo sucede? (en el pasado, presente o futuro): pasado
- ¿Cuánto tiempo dura la historia? (un día, una semana, varios años): un día

5. Elabora una hoja de ruta sentimental. Recuerda que esta se elabora con las acciones y emociones de los personajes.

| Acciones                                                            | Emociones       |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Inicio<br><u>Jugar Fútbol con Diego Solís</u>                       | <u>alegría</u>  |
| Nudo<br><u>Diego entra a jugar si primero le pagas una cantidad</u> | <u>Euforia</u>  |
| Desenlace<br><u>Se hacen a coordinación y le hacen citación</u>     | <u>Tristeza</u> |

*Nota.* La plantilla contiene espacios para que el estudiante organice y visualice los rasgos generales de su escrito, por ejemplo, el título, personaje principal con su respectivo dibujo, la descripción de los personajes secundarios, el espacio con su representación gráfica, el tiempo, y finalmente la organización de las acciones en una hoja de ruta sentimental.

Para la producción se dedican dos sesiones en las que se lleva a cabo el taller *Vamos a emprender el viaje de la escritura*. En la primera sesión los estudiantes escriben el inicio

del cuento, teniendo como guía las siguientes preguntas orientadoras: ¿quién es el personaje principal?, ¿dónde está y qué está haciendo al comienzo? ¿Cómo es el lugar dónde está? Con esto, los estudiantes tienen claro la información que debe estar presente al iniciar una historia. Luego, la segunda se destinó a orientar la escritura del nudo y desenlace de este, para el nudo se les preguntó ¿cuál es el problema que enfrenta el personaje?, y ¿cómo reacciona ante este problema?; finalmente, para el desenlace se les pidió tener en cuenta los siguientes interrogantes; ¿cómo cambia el personaje al final? Posterior a este ejercicio, la docente en formación e investigadora recoge los textos para su revisión.

#### **4.2.3. Ciclo 3: Me encuentro en tu cuento**

Finalmente, esta fase tiene como objetivo que los estudiantes reconozcan las emociones presentes en los cuentos de sus compañeros y compañeras. Para esto, a los estudiantes se les hace entrega de los textos que entregaron al finalizar el ciclo 2 y se da inicio al taller final de evaluación, en el cual se destinan dos sesiones para la revisión individual y colaborativa. Para ello, a los estudiantes se les entrega la lista de chequeo de la Figura 7, sobre la cual deben evaluar sus escritos y posteriormente evaluar el cuento de un compañero de clase. Al terminar este ejercicio, los estudiantes responden las siguientes preguntas de comprensión sobre el texto de su pareja: ¿Qué conflicto enfrenta el personaje?, ¿cómo se siente en esta situación?, ¿cómo te sentirías si estuvieras en su lugar? Y ¿cómo le aconsejarías resolver el conflicto? Después, los textos serán sometidos a evaluación teniendo en cuenta los criterios expuestos en las rúbricas de evaluación (anexo 4 y 5) y los postulados de Bisquerra (2000) y Guzmán y Oviedo (2006).

#### ***Figura 7***

*Lista de chequeo para la coevaluación de los cuentos*

**Personajes**

- ¿Describí claramente a los personajes principales? ☒ → ☒
- ¿Mis personajes tienen una personalidad y características distintivas? ☒ → ☒

**Escenario (Tiempo y Espacio)**

- ¿Es claro dónde y cuándo ocurre la historia? ☒ → ☒
- ¿Describí bien el lugar donde sucede la acción? ☒ → ☒

**Inicio**

- ¿Introduje al personaje principal y el escenario al principio? ☒ → ☒
- ¿Capturé la atención del lector desde el primer párrafo? ☒ → ☒

**Conflicto y Problema**

- ¿Hay un problema o conflicto que enfrenta mi personaje principal? ☒ → ☒
- ¿Es fácil de entender cuál es el desafío en la historia? ☒ → ☒

**Nudo (Desarrollo del problema)**

- ¿Explicé bien cómo reacciona el personaje ante el problema? ☒ → ☒
- ¿Desarrolé los eventos que llevan a la resolución del conflicto? ☒ → ☒

**Desenlace (Resolución)**

- ¿Resolví el personaje el problema de una manera clara? ☒ → ☒
- ¿Mostré cómo cambió el personaje después de resolver el conflicto? ☒ → ☒

**Emociones y Acciones**

- ¿Describí las emociones de los personajes a lo largo de la historia? ☒ → ☒
- ¿Explicé bien las acciones de los personajes en las escenas importantes? ☒ → ☒

**Coherencia**

- ¿Mi historia tiene un orden lógico (inicio, nudo, desenlace)? ☒ → ☒
- ¿Es fácil de seguir la trama sin confusiones? ☒ → ☒

**Lenguaje y Descripciones**

- ¿Usé descripciones que ayudan a imaginar bien la historia? ☒ → ☒
- ¿Incluí suficientes detalles para que los lectores entiendan la trama y los personajes? ☒ → ☒

**Revisión final**

- ¿Revisé que mi cuento no tenga errores de ortografía o gramática? ☒ → ☒
- ¿Mi historia tiene un título creativo? ☒ → ☒

*Nota.* En esta lista se evalúan elementos estructurales del texto narrativo, por ejemplo, la presentación de un inicio, nudo y desenlace, una adecuada presentación de los personajes y el escenario, además, atiende de igual forma al contenido y escritura del texto.

## **5. Análisis de resultados**

Este capítulo tiene como propósito presentar el análisis de los datos recopilados durante las sesiones implementadas en el marco de la propuesta de intervención, con el fin de evidenciar el impacto generado en las habilidades escriturales de los estudiantes en relación con la escritura narrativa como categoría principal y las emociones siendo la categoría secundaria. De esta manera, se utiliza la información registrada en los diferentes instrumentos de recolección de datos para llevar a cabo técnicas de análisis de información cualitativa que permitan realizar deducciones en relación con indicadores previamente establecidos. Específicamente, esta investigación implementó el análisis de contenido como técnica que atiende a la naturaleza de los datos.

### **5.1. Tipo de Análisis**

Con el fin de cumplir con el análisis de la información recogida, se optó por el análisis de contenido cualitativo. Este es un proceso por el cual se reconoce, codifica y categoriza los ejes de significados presentes en los datos, es decir, es un ejercicio que no se limita a describir lo evidente, sino que también permite acceder a un significado subyacente como producto de la interpretación y abstracción (Cano & González, 2010). Por lo anterior, el análisis de contenido cualitativo es el método más adecuado para esta investigación, ya que permite examinar en profundidad los escritos narrativos de los estudiantes y las entradas de los diarios de campo, además, al trabajar con textos y relatos subjetivos, el enfoque permite ir más allá de la simple descripción que ofrece el uso de las rúbricas y favorece una comprensión más profunda del impacto generado por los talleres.

De acuerdo con Cano & González (2010), este tipo de análisis tiene como primera fase la codificación de los datos, es decir, su organización y procesamiento en función de su importancia. Primero, se deben extraer los datos que resulten relevantes en relación con los objetivos de la investigación; en segundo lugar, se establece una relación entre estos datos para generar deducciones y para esto, se tuvo como marco de referencia indicadores elaborados a partir de las categorías y subcategorías de investigación. Al terminar estos procesos, es posible dar paso a la exposición de la información haciendo énfasis en las relaciones encontradas en esta.

## **5.2. Interpretación de los Hallazgos**

### **5.2.1. *Escritura Narrativa***

La categoría principal *Escritura Narrativa* se describió a partir de sus dos componentes fundamentales: la escritura y la narración. En cuanto a la escritura, se consideraron los siguientes indicadores: contexto de la tarea, procesos cognitivos y la motivación. Por otro lado, la narración se analizó a través de las propiedades del texto narrativo. La intersección entre ambos aspectos se evidenció en los procedimientos textuales (Revisar Tabla 2). De esta manera, el análisis y descripción de los hallazgos se hará de acuerdo con cada uno de los indicadores que explican y describen la categoría principal de la presente investigación

### ***Tabla 2***

*Dimensiones e indicadores de la categoría principal.*

| Categoría           | Dimensiones                     | Indicadores          |
|---------------------|---------------------------------|----------------------|
| Escritura Narrativa | Proceso de escritura            | Contexto de la tarea |
|                     |                                 | Procesos cognitivos  |
|                     |                                 | Motivación           |
|                     | Procedimientos textuales        | Orden                |
|                     |                                 | Duración             |
|                     |                                 | Cohesión             |
|                     |                                 | Coherencia           |
|                     | Propiedades del texto narrativo | Trama                |
|                     |                                 | Narrador             |
|                     |                                 | Personajes           |
|                     |                                 | Tiempo               |
|                     |                                 | Espacio              |

*Nota.* La tabla organiza la categoría principal en tres dimensiones con sus respectivos indicadores, los cuales fueron monitoreados a lo largo del proceso de implementación.

**5.2.1.1. Proceso de Escritura.** En primer lugar, el contexto de la tarea hace referencia al ejercicio de visualizar a la audiencia o a los lectores potenciales y tomar decisiones sobre qué se escribirá y cómo hacerlo. En este sentido, se encontró que, los estudiantes asumen de manera implícita que la docente a cargo es la principal receptora de sus textos, lo que influye en las decisiones que toman durante planeación de su escrito. Esta influencia se evidencia en diversos registros de observación (RO, Revisar Anexo 7). Por ejemplo, en el RO11 se señala que: «*En el tablero se escribieron las preguntas orientadoras que debían tener en cuenta para la escritura de estos apartados [nudo y desenlace]*»; De manera similar, en el RO19 se documenta una prueba en la que los estudiantes debían redactar un texto a sus padres en el que informarían qué es el enojo o la tristeza, qué situaciones provocan estas emociones y cómo se pueden regular.

Finalmente, en el RO04 se describe la explicación del ritual escritural del diario, en el cual se estableció una estructura específica que los estudiantes debían seguir: «*se debe*

*describir la situación vivida, lo que pensaron en ese momento, la emoción o emociones que sintieron, el cómo actuaron y tendrán que reflexionar sobre cómo podrían haber actuado de otra manera».* Estos registros permiten entrever cómo las instrucciones y orientaciones dadas por la docente en formación configuran un enfoque de escritura en los estudiantes, reforzando así la idea de que sus producciones están dirigidas a la maestra en formación y están enmarcadas dentro de las pautas establecidas en el aula, sin que necesariamente esto resulte en una limitación de la creatividad y del contenido de los escritos.

La forma en la que los estudiantes consideran a su audiencia y organizan sus ideas dentro de un marco establecido por la docente está estrechamente relacionada con la planeación como proceso cognitivo. Este proceso implica que el escritor no solo genera ideas y recupera información sobre el entorno social y las diferentes tipologías textuales, sino que también construye un esquema mental del texto que desea elaborar. Sobre esto, se encontró que estas son acciones interrelacionadas y dependientes que en conjunto permiten construir una imagen clara de la forma y el contenido del texto a escribir. En el RO16 se anotó: *«se les preguntó a los estudiantes cómo creían que se debía escribir un párrafo narrativo, algunos estudiantes usaron los conocimientos previos sobre el texto narrativo y su estructura, por lo que la explicación se llevó a cabo en conjunto con las ideas que proponían los estudiantes.»* Y en el RO08(2), se observa que los estudiantes hacen tangible el esquema mental: *«El día 17 de octubre fue posible empezar la planeación del cuento en una plantilla diseñada por la docente en formación»* (Revisar Figura 6).

En el mismo RO08(2), evidencia también que el proceso de planeación no solo permite organizar el contenido del texto antes de su redacción, sino también fortalece en los estudiantes la relación entre sus conocimientos previos y las decisiones que toman al

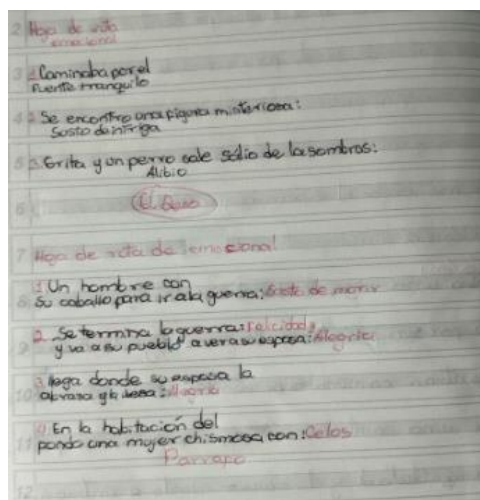
escribir. Por ejemplo: *«en esta plantilla los estudiantes escribieron el lugar y tiempo en el cual transcurriría su cuento, así como también el personaje principal y personajes secundarios, los cuales debían ser ubicados en un inicio, nudo y desenlace, organizándolo todo en una hoja de ruta sentimental trabajada anteriormente»*. Las anteriores citas indican que se recupera información acerca de la estructura formal del texto narrativo y de procedimientos específicos que esta tipología exige, entre ellos la creación de una *hoja de ruta sentimental* que, a su vez, se asocia con el entendimiento del mundo, ya que intenta establecer relaciones entre situaciones y emociones (Revisar Figura 8).

Además, los estudiantes también atienden a la configuración del contenido temático del texto recurriendo a sus experiencias personales. Ante esto, en el mismo RO08(2) se registraron las siguientes entradas: *«se leyó el cuento 'Monstruo de Colores: Doctor de las emociones' y al llegar a la parte en la que el doctor pedía clasificar la emoción sentida en una escala del 1 al 10, siendo 1 nada de intensidad y 10 demasiada intensidad, se les pidió a los estudiantes que leyeran cada uno de los apartados de su diario y colocarán la intensidad de la emoción allí plasmada para después pedirles que escogieran aquellas situaciones donde la emoción se hubiera sentido con mucha intensidad para tenerla como insumo para la creación de su cuento»* y *«los estudiantes que tuvieron mayor agilidad y facilidad para planear su cuento fueron aquellos que llevaron su diario diligenciado con varios apartados y con la estructura propuesta para su escritura, además, tuvieron mayor facilidad al momento de seleccionar la experiencia que tomarían como insumo»*. De esta manera, el entorno social y las experiencias vividas en él se convierten en una fuente directa para la construcción del contenido narrativo.

Por lo tanto, se evidencia que el proceso de planeación del texto narrativo no solo implica la recuperación de conocimientos previos sobre la estructura narrativa, sino también la conexión de estos con experiencias personales significativas, lo cual deja entrever un vínculo entre el conocimiento formal y la vivencia personal. Así, la planeación se consolida como un proceso complejo que se materializa en un esquema organizado, como el que se muestra en la Figura 5, 6 y 8.

### Figura 8

#### *Hoja de ruta sentimental para la organización de acciones y emociones*



*Nota.* La hoja de ruta sentimental es un método de organización en el que se establecen relaciones de causalidad entre situaciones, acciones y emociones.

Otro hallazgo relevante fue que los estudiantes tendían a modificar la planeación una vez empezaban a redactar sus escritos. Inicialmente, interpretaban la redacción como una transcripción literal de lo escrito en la planeación, en consecuencia «se les explicó a los grupos que la escritura no consistía en copiar literalmente lo del diagrama, sino tomarlo como un boceto de lo que sería el cuento, y que este debía contar con detalles,

*características, explicaciones que le permitieran al lector entender la historia» (RO07).* Al entender la necesidad de enriquecer el texto con información adicional, los estudiantes ajustaron y ampliaron la información del diagrama para hacerla más precisa. En los cuentos entregados como trabajo final se evidenció por la extensión y la profundidad de estos que los estudiantes habían superado esta confusión inicial.

Hasta ahora, se ha demostrado que tanto la planeación como la redacción son procesos dinámicos que se activan o desactivan según las necesidades del texto, por lo que el ejercicio de escribir no sigue necesariamente un orden cronológico. Esta flexibilidad también se manifiesta en la revisión, ya que implica una lectura orientada a reescribir o evaluar la forma y el contenido. Por ejemplo, en el encuentro número diez del segundo semestre del 2024 *«se socializaron dos inicios de cuentos diferentes y estos recibieron retroalimentación del grupo. En la lectura del primer inicio un estudiante mencionó que se podría mejorar el estilo con el que se describe y se presenta a los personajes. En el segundo, un estudiante mencionó que la compañera había leído un inicio completo, pero que podría confundirse con el nudo» (RO10).* Esto quiere decir que los estudiantes realizaron críticas constructivas que sugerían hacer cambios en la planeación y redacción de los cuentos de sus compañeros.

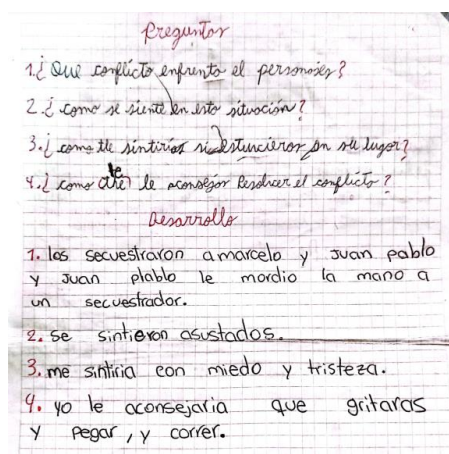
También se llevaron a cabo ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que incentivaban a los estudiantes a corregir sus cuentos. En el encuentro 12 del segundo semestre *«los estudiantes se reunieron en parejas para intercambiar cuentos y realizar correcciones en estos, las correcciones debían ser relacionadas a la forma y el sentido del texto. Algunos tuvieron mayor dificultad que otros en identificar los errores de forma, pero la mayoría identificaba fácilmente cuando se presentaban contradicciones en el*

texto [...] Al finalizar la clase, se devolvieron los escritos corregidos y ese primer borrador lo recogió la maestra en formación para también hacer comentarios y correcciones» (RO12), en esta sesión se hizo mayor énfasis en la corrección de aspectos formales.

Después, en el encuentro 13 «Los estudiantes se reunieron nuevamente en parejas y se les repartió una lista de chequeo, en la que primero debían leer sus cuentos y señalar si cumplían o no con lo establecido en la lista, y después tendrían que repetir el ejercicio con el cuento de su compañero. Además, debían responder las siguientes preguntas de comprensión: ¿Qué conflicto enfrenta el personaje? ¿Cómo se siente en esta situación? ¿Cómo te sentirías si estuvieras en su situación? ¿Cómo le aconsejarías resolver el conflicto?» (RO13). De esta manera, también se atendió al contenido temático del texto (Figura 8 y 9), al sentido que este transmitía y la comprensión que los estudiantes podían tener a partir de su lectura.

### Figura 9

#### Preguntas de comprensión



Finalmente, por parte del componente de escritura también se tiene en cuenta el factor de la motivación del individuo que, descrito por Bisquerra (2000) y Hayes (1996) se

entiende como la disposición para establecer objetivos de escritura y poner en acción subtarefas para lograr el resultado esperado. Lo expuesto anteriormente en relación con los procesos cognitivos involucrados en el ejercicio de escritura apela directamente al establecimiento de objetivos de escritura, procesos de revisión y redacción encaminados a obtener un texto final con las características esperadas.

**5.2.1.2. Propiedades del Texto Narrativo y los Procedimientos Textuales.** Sobre estas dimensiones, se identificó que hay una correspondencia directa entre el orden, la cohesión, la coherencia, la trama y la planeación. En primer lugar, los escritos finales de los estudiantes evidenciaron una mejora significativa en el manejo de la prolepsis y la analepsis, en contraste con los resultados de la prueba diagnóstica, los cuales fueron predominantemente bajos. En la Figura 10 es evidente que predomina un nivel alto en el manejo de la prolepsis y la analepsis. En cuanto a la primera, se señalaron los siguientes apartados de algunos textos en los que se anticipaban eventos: Trabajo Final (TF)<sup>1</sup>: «*Ya que un miércoles era el partido final de intercurros y se iba a jugar en una cancha medio grande*»; TF3: «*hasta que suena el timbre, esto significaba una cosa, la final*»; TF4: «*Aquel 2 de octubre de 2024 era mi cumpleaños, antes de empezar a decir que paso me voy a presentar...*»

Con respecto a la segunda, se advirtió ejercicios de retrospección como en el TF4: «*Antes de la final hicimos un amigo secreto y me dieron una camisa*». De acuerdo con Genette (1972), la inclusión de estas estrategias literarias exige por parte del autor una clara organización temporal de los hechos, ya que un uso inadecuado podría dificultar la

---

<sup>1</sup> Los textos finales fueron transcritos de manera literal para preservar la autenticidad de los productos. Por esta razón, algunas transcripciones pueden presentar errores ortográficos.

comprensión del lector. Por lo tanto, este tipo de construcciones implica una minuciosa planeación de la secuencia narrativa, así como el dominio de mecanismos lingüísticos que aseguren la coherencia y cohesión del relato. Estos hallazgos reflejan una comprensión progresiva por parte de los estudiantes sobre cómo manipular el tiempo narrativo para dar profundidad a sus textos.

**Figura 10**

*Desempeño general de los escritos en relación con la analepsis y prolepsis*



Lo anterior indica que la trama, la conexión de una sucesión de eventos, necesita de una organización previa en la que el escritor sea plenamente consciente del orden cronológico de la historia, pero exige además que la cadena de acciones que se expone responda a consecuencias lógicas, en otras palabras, que sea coherente. Para asegurar esta correspondencia se realizaron ejercicios como el que es descrito en el RO17: «*se elaboró de manera colaborativa un párrafo narrativo, pero antes de empezar la redacción de este se elaboró conjuntamente una hoja de ruta emocional, en la que se plasmaba el orden de los eventos, y en frente de ellos la emoción que sentía el personaje del grito con cada situación.*» Esto también se respalda con los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los textos finales, los cuales se representan en la Figura 11, donde se aprecia a detalle

que la mayoría de los textos alcanzaron un nivel alto y superior en los descriptores referentes a la información pertinente y secuencia ordenada.

**Figura 11**

*Nivel de coherencia en los textos finales*



De igual manera, la cohesión o coherencia interna del texto presentó mejoras, aunque se advierte que en aspectos formales como la puntuación correcta del texto y en mecanismos de cohesión léxica se siguen presentando fallas. Por otro lado, propiedades del texto narrativo como los personajes, el tiempo, el espacio y la figura del narrador se presentaron de manera clara en los textos que se elaboraron a partir de una planeación detallada. En síntesis, se asocian los procesos cognitivos como la planeación, producción y revisión con el éxito o mejora de los procedimientos textuales asociados a la escritura general como a aquellos particulares de la narración.

### 5.2.2. Emociones

La categoría secundaria de la presente investigación corresponde a las emociones, la cual se abordó desde la perspectiva del procesamiento emocional. Este procesamiento a su vez se caracteriza por medio de los tres pilares de la educación emocional propuestos por Bisquerra (2000) y Guzmán y Oviedo (2006): Conocer las propias emociones, manejar las

emociones y conocer las emociones en los demás. La figura del narrador en los cuentos fue esencial para identificar de manera directa el cumplimiento de estos indicadores.

**Tabla 3**

*Dimensión e indicadores de la categoría secundaria*

| <b>Categoría</b> | <b>Dimensión</b>        | <b>Indicadores</b>                 |
|------------------|-------------------------|------------------------------------|
| <b>Emociones</b> | Procesamiento emocional | Conocer las propias emociones      |
|                  |                         | Manejar las emociones              |
|                  |                         | Conocer las emociones en los demás |
|                  |                         |                                    |

*Nota.* En la tabla se presenta la categoría secundaria emociones con su respectiva dimensión e indicadores.

**5.2.2.1 Conocer las Propias Emociones.** En la primera fase se trabajó con el reconocimiento del sentir individual, es decir, con la identificación de lo que se siente, el cómo y el por qué. En el conversatorio que se tuvo durante el taller de identificación emocional se generó la siguiente conversación: «Un alumno comentó que no todos los pensamientos siempre están acompañados de una emoción y esto siempre va a depender de la experiencia que tenga la persona. Este estudiante puso un ejemplo: para mí una mesa no me genera nada, pero si yo alguna vez me pego con una probablemente cuando la vuelva a ver voy a sentir ira o miedo de que me vuelva a pasar lo mismo» (RO12).

Posteriormente, los alumnos fueron evaluados por medio de un quiz, en el cual «los estudiantes debían redactar un texto a sus padres en el que informarán qué es el enojo o la tristeza, qué situaciones causan esa emoción y cómo se puede regular» (ver RO17).

Algunas respuestas para la tristeza fueron las siguientes: E12QUIZ «Tristeza es la que

*genera llorar o sentirse apagado o no salir de tu cuarto...yo siento tristeza por que yo no conocí a mis abuelos y yo quería conocerlos»; E1QUIZ «La tristeza es un sentimiento o emoción que es creada por una situación dolorosa. La tristeza se genera por algún familiar fallecido o por dolor físico»; E18QUIZ «Tristeza causa que te empieces a sentir como si fueras una total basura y quieres morirte, te encierras en tu cuarto y te empiezas a cortar los brazos».*

Por otro lado, para el enojo se presentaron estos textos: E13QUIZ «Enojo se causa cuando tengo un mal día y nada me sale bien o cuando me falta una tarea o cuando me meto en problemas por otra persona»; E16QUIZ «El enojo es una emoción que produce furia y descontrol... se produce cuando te pegan o te molestan» E17QUIZ «El enojo es un sentimiento que nos da por alguna cosa como cuando sacamos mala nota, cuando queremos algo y no nos la compran». De acuerdo con lo expuesto anteriormente, los estudiantes empezaron a entender las emociones desde su experiencia personal, es decir, aprendieron a identificar cómo se sentían en determinadas situaciones y que acciones acompañaban este sentir. Con estas bases, los estudiantes utilizaron la figura del narrador en la versión final de sus cuentos para contar e interpretar las emociones de sus personajes. Por ejemplo, en el Trabajo Final (TF) TF1 «perfecta para nosotros y se iba a jugar amigo secreto él estaba algo feliz y nervioso por las dos cosas pero aun así estaba motivado gracias a sus amigos» TF2 «El miércoles 2 de octubre yo estaba muy emocionado porque faltaba muy poco para la final de intercurso de 5to».

**5.2.2.2 Manejar las Emociones.** Después del reconocimiento sigue la regulación, es decir, elegir cómo reaccionar ante ciertas situaciones y fortalecer el autocontrol. El quiz que se mencionó anteriormente reveló respuestas de regulación poco sanas, como aislarse y

cortarse los brazos al sentir tristeza; sin embargo, también se escribieron propuestas sanas de regulación: E15QUIZ *«La tristeza causa ansiedad, depresión, amargura. Se puede regular como salir a divertirse estar con familiares que te apoyen que te amen estar con amigos jugar, conversar reír.... para manejarlo se puede comprar un muñeco de estrés y desahogarse como rompiendo cosas»*; E16QUIZ: *«[El enojo] se controla con paciencia y con calma»*; E17QUIZ *«todos esos problemas se pueden solucionar si cuando tu quieres algo no te lo dan respiraondo y di 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10»*.

**5.2.2.3 Conocer las emociones en los demás.** Posterior al haber trabajado las primeras dos etapas es posible llegar a la tercera, la cual tiene como eje central conocer cómo se siente el otro y empatizar con su situación. Esto se vio reflejado mayoritariamente en la versión final de los cuentos: TF3: *«mini Messi está devastado, él sentía una gran decepción, como consecuencia de la desconcentración e inseguridad le marcaron otro gol [...]se le acerca una buena amiga que lo consuela con unas sabias palabras: tú no eres el peor por solo un gol. Eres el peor cuando te rindes. Con estas palabras mini Messi se sintió mejor para seguir adelante»*; TF1: *«Fueron al salón frustrados y enojados golpearon todo, pero después 503 el equipo con el que se enfrentaron vino a consolarlos y se calmaron»*.

También, en el ejercicio de coevaluación que se hizo de estos cuentos, los estudiantes leyeron las historias y respondieron preguntas de comprensión que correspondían a las tres etapas de procesamiento emocional trabajadas con los estudiantes. En estas, ellos identificaban el conflicto, cómo se sentía el personaje principal en esta situación, cómo se sentirían ellos mismos frente a hecho similar y qué le recomendarían al personaje para

resolverlo: E4TF: «¿Cómo se siente en esta situación? Triste y enojado. ¿Cómo te sentirías si estuvieras en su situación? Yo me sentiría triste y frustrado».

En síntesis, el análisis del procesamiento emocional en los estudiantes permitió evidenciar un avance significativo en la comprensión y expresión de las emociones a lo largo de las tres etapas propuestas. Desde el reconocimiento personal de sus propios sentimientos, pasando por la búsqueda de estrategias de regulación, hasta llegar a desarrollar empatía con las emociones ajenas, los estudiantes lograron integrar estos aprendizajes en la construcción de sus relatos. Asimismo, se integraron aspectos de la escritura narrativa como lo es partir de un contexto social o próximo a los estudiantes, de conocimiento acerca de la estructura formal y el sentido lógico de una narración, integrándolo todo en un proceso metódico de planeación, producción y revisión.

## 6. Conclusiones

A lo largo de la investigación, se identificó que incluir las emociones en el aula del curso 504 genera un impacto positivo tanto en la inteligencia emocional de los estudiantes como en sus habilidades para escribir textos narrativos. El primer objetivo específico se centró en comprender los procesos involucrados en la producción de textos narrativos, con el fin de identificar las habilidades escriturales de los estudiantes. Desde el marco teórico se abordó la escritura como un proceso cognitivo complejo que involucra la planeación, textualización y revisión (Flower & Hayes, 1981), lo que facilitó el análisis de cómo los estudiantes de 504 estructuran y abordan la escritura, y contribuyó a entender mejor su dominio en aspectos como la coherencia y la cohesión, descritas por Lomas (2017). La coherencia, entendida como la organización lógica y semántica del texto, y la cohesión, vinculada a los mecanismos lingüísticos que garantizan la conexión entre ideas, se relacionan con el concepto de orden explicado por Genette (1972); ya que en la narración el uso de analepsis y prolepsis permiten reorganizar los eventos sin alterar el sentido lógico del texto por medio de conectores temporales y referencias claras.

Agregando a lo anterior, la escritura a partir de experiencias vividas por los estudiantes se destaca como factor que contribuyó a la mejora en aspectos como la cohesión y la coherencia dentro de la escritura narrativa. Ante esto, los resultados se alinean con los expuestos en las investigaciones de García (2022), Manios (2021) e Hincapié (2021), ya que afirman que integrar la emocionalidad fortaleció aspectos del lenguaje, como el vocabulario, la coherencia textual y la organización de ideas. Además, los autores reconocen que cuando los estudiantes recurren a sus vivencias y emociones, el proceso de escritura se ve permeado por la motivación de los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaron dificultades iniciales en la planificación de sus textos, reflejadas en relatos fragmentados o con estructura poco definida, lo que permite entender el bajo nivel que obtuvieron en relación con el uso de analepsis y prolepsis en sus narraciones. No obstante, tras implementar estrategias basadas en la exploración de las emociones y experiencias personales, como la escritura de diarios, se observó una mejora significativa en el orden y en la construcción de personajes, escenarios y conflictos. De igual manera, en la investigación de Sandoval (2024), se destaca el uso de diarios como una estrategia de organización de cuentos efectiva, ya que se incluían y extraían elementos propios de la narración como el narrador, tiempo, espacio, etc. De igual forma, el uso de organizadores gráficos y preguntas guiadas mejoró la estructuración lógica de los textos. Estos hallazgos permiten afirmar que se cumplió el objetivo de comprender los procesos de producción de textos narrativos para identificar las habilidades de escritura de los estudiantes de quinto grado del IPN, demostrando que la inclusión y el trabajo de las emociones en el aula les facilitó la organización y desarrollo de sus relatos.

En este marco, los talleres de escritura implementados en el curso 504, en los cuales se trabajó paralelamente la escritura narrativa con las emociones, permitieron mejorar significativamente la producción de textos narrativos en los estudiantes. Desde la perspectiva teórica de Hernández (2020), Hayes (1996), Camps (1997) la escritura es un proceso complejo, y su desarrollo se ve potenciado cuando este se vincula con las experiencias personales y emocionales significativas para los estudiantes. De esta manera, la inclusión de la educación emocional abordada desde las concepciones de Bisquerra (2000) y Guzmán y Oviedo (2006) en los talleres, permitió y facilitó tanto el

reconocimiento y expresión de las emociones como la creación de narraciones más originales y estructuradas. Asimismo, Rodríguez (2024) reconoce los resultados positivos de los talleres en relación con la coherencia, cohesión y extensión textual.

En el análisis de datos se logró evidenciar que los estudiantes pasaron por un proceso progresivo de apropiación de las emociones y de la narración, dado que en un primer momento el reconocimiento de sus emociones les permitió construir narradores que expresaran con mayor profundidad y coherencia los estados emocionales de sus personajes. Seguidamente, el manejo de las emociones se materializó en la manera en la que los personajes reaccionaban ante los conflictos narrativos, reflejando estrategias tanto saludables como problemáticas de enfrentamiento a estados emocionales desagradables. En último lugar, el desarrollo de la empatía se manifestó en historias donde los personajes no solo experimentaban emociones, sino que también interactuaban con otros personajes que les brindaban apoyo y comodidad. De acuerdo Bisquerra (2000) y Guzmán y Oviedo (2006), llegar a esta última etapa supone el alcance de las primeras dos fases, por lo que se puede afirmar que, los estudiantes desarrollaron las tres competencias principales de la inteligencia emocional al organizar sus experiencias personales en relatos. Lo anterior permite concluir que la implementación de los talleres integra la escritura narrativa con las emociones mejora la calidad textual y fomenta en los estudiantes una comprensión profunda y consciente de sus propias emociones y de las ajenas.

Así, la escritura se convierte en un ejercicio de producción y de exploración, introspección y, sobre todo, de expresión personal. Por último, también es posible afirmar que al identificar los efectos de los talleres implementados se evidenció el impacto que estos tuvieron en la escritura de los estudiantes de 504 del IPN. Como se mencionó

anteriormente, el abordar la escritura narrativa como un proceso dinámico en el que también participan los procesos de la educación emocional, permitió el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para expresar sus experiencias y para estructurar un texto manteniendo su coherencia. El análisis de los textos producidos antes y después de los talleres refleja una evolución en la calidad narrativa, ya que al inicio los relatos carecían de una estructura definida, que contenían eventos sin una progresión clara y personajes descritos superficialmente; no obstante, tras la implementación, se evidenciaron mejoras en la construcción de la trama, de conflictos elaborados y desenlaces lógicos articulados a la sucesión de eventos. Además, se destaca que los personajes presentados en los trabajos finales se caracterizaron por tener emociones y pensamientos definidos.

Otro impacto relevante que generaron los talleres fue que los estudiantes empezaron a usar vocabulario puntual y preciso para transmitir las emociones de sus personajes. Por otro lado, se vio un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes en la reescritura y revisión de sus textos, mostrando un proceso más reflexivo y consciente de la escritura y de la construcción de narraciones claras. A partir de lo expuesto anteriormente, se concluye que los talleres implementados no solo afectaron positivamente los procesos involucrados en la escritura, sino que también promovieron una escritura mucho más significativa y personal, en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de plasmar y procesar sus emociones a través de un ejercicio escritural de reflexión y aprendizaje constante. Esto se materializó en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ya que como menciona Martínez (2022), estos pueden ser aplicados no solamente para evaluar aspectos formales de la lengua, sino también aspectos de contenido.

De esta manera, el impacto de los talleres trasciende la mejora de la escritura narrativa, ya que funcionaron también como una herramienta de expresión y reflexión, fortaleciendo tanto las habilidades lingüísticas como el desarrollo emocional de los estudiantes. Aunque, cabe mencionar que también se identificaron errores en aspectos formales como la puntuación y ortografía. Con base en lo anterior y a modo de conclusión, se afirma que el objetivo general de la presente investigación se cumplió a cabalidad, ya que se aplicaron talleres fundamentados en el desarrollo emocional, con el propósito de fortalecer las habilidades relacionadas a la escritura narrativa en los estudiantes del curso 504 del IPN. En este sentido, también se da respuesta a la pregunta de investigación: ¿de qué manera se fortalece la escritura narrativa a través de las emociones en estudiantes del curso 504 del IPN?, ya que la investigación demuestra que la integración de las emociones con el proceso de escritura en los talleres son un recurso que fortalece las habilidades narrativas de los estudiantes y además fomenta en ellos la expresión y reflexión de la realidad en la que ellos se encuentran inmersos.

Ahora, es importante señalar algunas recomendaciones para futuras investigaciones que se interesen en trabajar la escritura y las emociones en educación básica primaria. En primer lugar, adoptar una concepción de la escritura que supere las limitaciones de un enfoque estructural y lingüístico, para así dar paso a un enfoque integral en el que la escritura no es solamente una habilidad de producción, sino también un medio de comprensión del mundo en el que se habita y de sí mismo; por ello, se recomienda diseñar actividades de escritura que surjan de vivencias personales, logrando así considerar las operaciones mentales de los niños y niñas de primaria que trabajan sobre lo concreto. En este mismo sentido, es importante valorar la coherencia y no centrarse exclusivamente en la

ortografía. En segundo lugar, el desarrollo del procesamiento de las emociones en los estudiantes debe estar acompañado de un ambiente seguro y que genere confianza en los estudiantes, con el fin de que se sientan cómodos al compartir sus escritos, los cuales surgen de experiencias significativas para ellos. Por último, flexibilizar el ejercicio de escritura en distintos formatos: cartas, diarios, cuentos, cómics, etc. tal y como lo recomienda Pardo (2020).

En cuanto a los aprendizajes adquiridos en el transcurso del desarrollo de la presente investigación, se destaca el cambio de concepción acerca de la escritura y la incorporación de diversas y creativas formas de abordar esta habilidad en el aula. Se destaca que al implementar un enfoque diferente e integral, se impacta de igual manera en la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la escritura y les permite abordarla de una manera diferente, lo cual se vio reflejado en su motivación, trabajo en clase, la extensión de sus escritos, etc. Por ello, se valora el aporte formativo de esta investigación, ya que permite tener una visión clara de lo que es trabajar de manera sistemática y rigurosa en el aula, sin dejar de lado la creatividad en la exploración de nuevos enfoques para enseñar la escritura, transformando así esta habilidad, tradicionalmente vista como una obligación escolar, en una forma genuina de expresión del ser humano.

## Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Anita, R. (2016). Using “Storybird” for teaching narrative writing. *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4)*, 2(4), 230-239-
- La princesa y la sal*. (s.f.). Libros & Libros S.A. Actualidad Educativa.
- Baldick, C. 2008. Oxford dictionary of Literary terms. Oxford University Press
- Bermúdez, S. (2010). *Las emociones y la teoría literaria. un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario*. EN-CLAVES del pensamiento, 147-167.  
<https://www.scribd.com/document/385871217/Proceedings-ISELT-2016-Volume-2>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Cabero, J. & Llorente, M.C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Camps, A. (1997). ESCRIBIR.La enseñanza y el aprendizaje de la composición . *En revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 24-33.
- Cano, A. & González, T. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 1 (44), 1-5.  
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476>
- Casas, J. et al. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31 (8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Cassany, D., Luna , M., & Sanz, G. (1994). Comprensión Lectora. En *Enseñar Lengua* (págs. 193-256). Barcelona: Grao.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- El gato Micifuz*. (18 de agosto de 2014). Slideshare: <https://es.slideshare.net/slideshow/el-gato-micifuz/38114585#1>

- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe .
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Textos en contexto. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García, I. (2022). *El desarrollo de las competencias lingüísticas e Inteligencia Emocional, en el alumnado de 9 a 12 años, Primaria “Benito Juárez”*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. <http://dx.doi.org/10.48779/ricaxcan-170>
- Genette, G. (1972). El discurso del relato. *III Figures*, 65-224.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- González, O., González, M., & Ruiz, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4(1), 1-5.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *PEDIATRÍA INTEGRAL* , XII(4), 233-244.
- Guzmán, G. y Oviedo, C. (2006). *Teoría y práctica de la inteligencia emocional*. Universidad del Tolima.
- Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones* . Alianza Editorial Psicología Minor .
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y emocional en la escritura. *The Science of Writing*, 1-27.
- Hayes, J. R. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, J. A. (2020). *La escritura narrativa*. Andalucía: Club de Letras de la Universidad de Cádiz.
- Hincapié, M. (2021). *Escribiendo mis emociones a través del cuento* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13397?show=fullhttp://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Instituto Pedagógico Nacional (s.f.). *Instituto Pedagógico Nacional*. Obtenido de Instituto Pedagógico Nacional: <https://www.ipn.edu.co/transversales/>
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá. Obtenido de Instituto Pedagógico Nacional: <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>

- Kohan, S. A. (2003). *Escribir para niños: Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*. Barcelona : Alba.
- Kweksilber, C., & Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de educación*, 13(2), 100-124.
- Lara, M., Rojas, W. y Cabezas, L. (2020). El rol de la prueba de diagnóstico en el logro de objetivos de aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*, 5 (05), 313-332.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras: Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana en el aula.
- Manios, L. (26 de Julio de 2021). *Habilidades lingüísticas y el vivir de las emociones a través de la literatura*. [Tesis de Pregrado, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4517>
- Martinez, E. (2022). *La escritura creativa como estrategia para favorecer la producción de textos en educación primaria*. [Tesis de Maestría, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado División de Estudios de Posgrado]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/947/1/Erika%20Melissa%20Mart%C3%ADnez%20Castro.pdf?utm>
- Martorell, G. & Papalia, D. *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill Education.
- Medina, D. (2023). *Relatos autobiográficos como herramienta para incentivar la creación literaria*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19353>
- Ministerio de Cultura de la República de Colombia, (2010). *Guía para talleres de escritura creativa: Creación y planeación*. Taller de edición, ROCCA S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. En M. d. Nacional, *Estándares Básicos de Competencias* (págs. 18-45). Ministerio de Educación Nacional.
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Salud mental del adolescente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Padilla, M., & Sandoval, M. (2022). La Importancia de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria. *Revista Formación Estratégica*, 6(02), 60-75.

- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1-18.
- Papalia, D. y Martorell, G. (2015). *Desarrollo Humano*. McGrawHill Education.
- Pardo, E. (2020). *Propuesta para promover procesos de escritura creativa en el grado 5° de primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana].  
<http://hdl.handle.net/10818/43456>
- Pizzo, I. (2019). La escritura como proceso y producto. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 40, 207-209.
- Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.  
[http://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf](http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf)
- Rodríguez, K. (2024). Taller de narrativa testimonial: Nueva perspectiva de la escritura en 2° grado. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/19757>
- Ruiz, C. (2023). *Escritura creativa de cuentos autoficcionales para fortalecer la producción narrativa*. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18580>
- Ruiz, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México, D.F: Instituto Politécnico Nacional .
- Russell, J. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-11178. <https://tinyurl.com/hpe7m4tw>
- Sandoval, Y. (2024). *La escritura terapéutica para gestionar emociones* [Tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander].  
<https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/15906>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños* . México : Vergara Editor .
- Stone, M. (1998). *La enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. PAIDÓS.
- Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., y Armayor, C. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Revista Nurse Research*, 14 (3), 60-73.

## **Anexos**

### **Anexo 1: Ficha sociodemográfica**

## 6. Personas que viven contigo

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- ☐ Mamá
- ☐ Madrastra
- ☐ Padrastro
- ☐ Papá
- ☐ Hermano
- ☐ Hermana
- ☐ Tío
- ☐ Tía
- ☐ Abuelo
- ☐ Abuela
- ☐ Primo
- ☐ Prima
- ☐ Sobrino
- ☐ Sobrina

## 7. Barrio-Localidad

---

## 8. Estrato

*Marca solo un óvalo.*

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

## Ficha sociodemográfica

## 1. Nombre Completo

---

## 2. Fecha nacimiento

*Ejemplo: 7 de enero de 2019*

---

## 3. Dónde naciste

---

## 4. Sexo

*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer

## 5. Edad



## 9. Nivel educativo Madre

Marca solo un óvalo.

- ☐ Postdoctoral  
☐ Doctoral  
☐ Maestría  
☐ Especialización  
☐ Universitaria  
☐ Tecnológica  
☐ Técnica  
☐ Secundaria  
☐ Primaria  
☐ Opción 2

## 10. Nivel educativo Padre

Marca solo un óvalo.

- ☐ Postdoctoral  
☐ Doctoral  
☐ Maestría  
☐ Especialización  
☐ Universitaria  
☐ Tecnológica  
☐ Técnica  
☐ Secundaria  
☐ Primaria  
☐ Opción 2

## 11. A qué se dedica tu mamá

---

## 12. A qué se dedica tu papá

---

13. De 1 a 5 cómo clasificas tu habilidad para identificar las emociones que sientes en diferentes situaciones. Siendo 1 nula habilidad y 5 dominio de esta habilidad. Encierra en un círculo la respuesta.

Marca solo un óvalo.

|                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. De 1 a 5 cómo clasificas tu habilidad para manejar o controlar las emociones que sientes en diferentes situaciones. Siendo 1 nula habilidad y 5 dominio de esta habilidad. Encierra en un círculo la respuesta.

Marca solo un óvalo.

|                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. De 1 a 5 cómo clasificas tu habilidad para identificar y comprender las emociones que otros sienten en diferentes situaciones. Siendo 1 nula habilidad y 5 dominio de esta habilidad. Encierra en un círculo la respuesta.

Marca solo un óvalo.

|                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Anexo 2: Registro de observación**

| REGISTRO DE OBSERVACIÓN                    |                           |
|--------------------------------------------|---------------------------|
| 1                                          |                           |
| IMPLEMENTADO POR:                          |                           |
| FECHA DE ELABORACIÓN:                      |                           |
| FECHA DE APLICACIÓN:                       |                           |
| HORA:                                      |                           |
| LUGAR:                                     |                           |
| Participantes: Ver llamado a lista adjunto |                           |
| Descripción observación                    | Interpretación y análisis |
| .                                          |                           |
| Fortalezas                                 | Debilidades               |
|                                            | .                         |
| Oportunidades                              | Amenazas                  |
|                                            |                           |
| Conclusiones                               |                           |
|                                            |                           |
| EVIDENCIAS                                 |                           |
|                                            |                           |

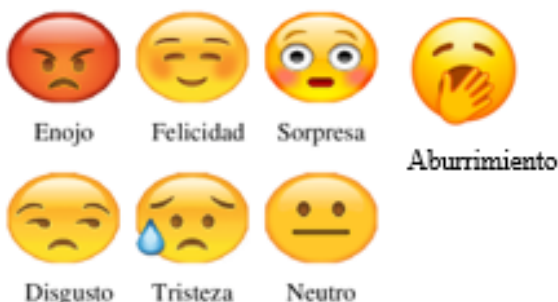
### Anexo 3: Prueba diagnóstica

#### PRUEBA DIAGNÓSTICA: Escritura Narrativa

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

#### PRIMERA PARTE: MI POSICIÓN FRENTE A LA ESCRITURA.

1. ¿Qué haces con más frecuencia? ☐ Leer ☐ Escribir
2. ¿Qué sientes cuando escribes? Encierra en un círculo tu respuesta. Puedes encerrar más de una opción.



¿Por qué seleccionaste esta emoción o emociones para la escritura?

---

3. ¿Dónde sueles escribir? Puedes seleccionar más de una opción.

☐ Escuela ☐ Casa ☐ Biblioteca ☐ En ningún lugar

☐ Otro: \_\_\_\_\_

4. ¿Qué sueles escribir? Puedes seleccionar más de una opción.

☐ Mi diario ☐ Cuentos

☐ La tarea ☐ Poemas

☐ Cartas ☐ Canciones

☐ Otro(s): \_\_\_\_\_

## SEGUNDA PARTE: MI FORMA DE ESCRIBIR

Lee las siguientes preguntas sobre cuando escribes y responde de acuerdo con tu experiencia personal.

1. ¿Qué es lo primero que haces cuando te piden que escribas una historia?

---



---

2. ¿Cuáles de los siguientes recursos utilizas para planear tus historias?

☐ Borradores ☐ Diagramas ☐ Lluvia de ideas ☐ Listado de organización de eventos

☐ Ninguno.

☐ Otros: \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo eliges a los personajes principales para tu historia?

---



---

4. ¿Sueles pensar en las emociones que podría transmitir tus textos en futuros lectores?

Sí ☐ No ☐

5. ¿Qué tipo de emociones pretendes transmitir antes de escribir un texto?

---

6. ¿Qué te inspira a escribir historias?

☐ Mi vida ☐ Mi imaginación ☐ Compartirla con otros ☐ Causar emociones

☐ Poder expresarme ☐ Otros: \_\_\_\_\_

7. ¿Cómo sabes cuando tu historia está lista para ser compartida con otros?

---

8. ¿Sueles revisar y corregir tus historias antes de darla por terminada? Sí ☐ No ☐ A veces ☐

En caso de marcar sí o a veces, menciona qué elementos observas en tus escritos

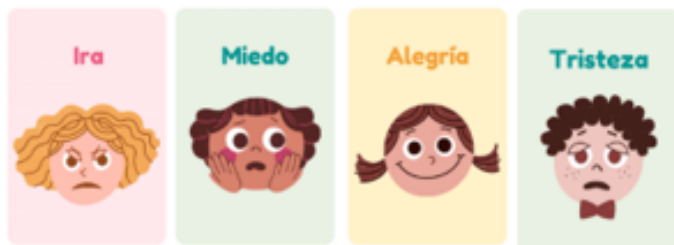
---

9. ¿Cuáles son los errores más frecuentes que cometes al escribir?

☐ Puntuación ☐ Ortografía ☐ Organización de la información ☐ Poco vocabulario

### TERCERA PARTE: MI SENTIR EN MI ESCRITO

Elabora una historia con inicio, nudo y desenlace que este inspirada en una experiencia personal e incluya emociones como ira, miedo, alegría y tristeza. Encierra en un círculo la emoción o emociones que escojas para tu historia.

[illegible]

#### Anexo 4: Rúbrica de evaluación

| Criterio  | Descripción                                                                                                                                     | Puntuación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prolepsis | Hace uso de la prolepsis en la narración, narrando o evocando precipitadamente un evento ulterior al punto en el que se encuentra la narración. | Bajo: No utiliza la prolepsis de manera evidente y la narración sigue una estructura lineal y no anticipa eventos futuros de manera efectiva.<br>Básico: Intenta anticipar eventos futuros en la narración, pero la ejecución es confusa o poco clara para el lector.<br>Alto: Utiliza la prolepsis de manera efectiva para anticipar eventos futuros en la narración.<br>Superior: La anticipación de eventos futuros está presente en la narración y se integra de manera fluida. |
| Analepsis | Hace uso de la analepsis en la narración, narrando o evocando un evento anterior al punto en el que se encuentra la narración.                  | Bajo: No utiliza la analepsis de manera evidente en la narración.<br>Básico: Incorpora algún flashback o evocación de eventos pasados de manera confusa para el lector.<br>Alto: Los flashbacks y las evocaciones están integrados en la narrativa.<br>Superior: Los flashbacks y evocaciones son usados para desarrollar los personajes.                                                                                                                                           |
| Duración  | Delimita el tiempo en el que se desarrolla la historia, utilizando unidades de medida como segundos, minutos, horas, días, meses o años.        | Bajo: No delimita claramente el tiempo en el que se desarrolla la historia.<br>Básico: La narración incluye la duración de los eventos, aunque la duración es imprecisa y poco detallada.<br>Alto: La narración incluye medidas como segundos, minutos, horas, días, meses, años, siglos, etc. para situar los eventos presentes en la narración, aunque aún hay                                                                                                                    |
|           |                                                                                                                                                 | dudas sobre la línea temporal de la historia.<br>Superior: La narración incluye medidas como segundos, minutos, horas, días, meses, años, siglos, etc. para situar los eventos presentes en la narración.                                                                                                                                                                                                                                                                           |

**Anexo 5: La rúbrica para evaluar la coherencia y la cohesión fueron tomadas del libro *El poder de las palabras* de Carlos Lomas de 2017**

|                                   | Respuestas                    | No adecuada                                                                                                      | Poco Adecuada                                                                                                                                   | Bastante adecuada                                                                                                              | Muy adecuada                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presentación                      | Texto legible                 | letra ilegible.                                                                                                  | Se lee con dificultad, la letra es poco clara.                                                                                                  | letra bastante clara, aunque presenta alguna dificultad puntual en la lectura                                                  | letra clara que no presenta problema de lectura                                                                                                                                                                         |
|                                   | Limpieza                      | tachones y ausencia de márgenes                                                                                  | presenta abundantes tachones, no respeta los márgenes adecuados                                                                                 | algún tachón ocasional. Márgenes adecuados                                                                                     | texto limpio punto puede presentar alguna enmendadura esporádica márgenes adecuados                                                                                                                                     |
|                                   | Corrección ortográfica        | el texto presenta muchas faltas de ortografía                                                                    | comete errores de ortografía de cierta importancia sin considerar las tildes                                                                    | comete algún error ortográfico, pero de poca importancia                                                                       | hoy no presenta faltas de ortografía, aunque ocasionalmente omite o coloque incorrectamente las tildes                                                                                                                  |
| coherencia<br>unidad del<br>texto | respuestas                    | no adecuada                                                                                                      | poco adecuada                                                                                                                                   | bastante adecuada                                                                                                              | muy adecuada                                                                                                                                                                                                            |
|                                   | <b>información pertinente</b> | la historia es incoherente, presenta contradicciones que hacen muy difícil su comprensión                        | la historia es poco coherente al incurrir en abundantes contradicciones                                                                         | la historia es coherente en función de la introducción que se presenta en el ejercicio, aunque presenta algún fallo            | la historia es coherente                                                                                                                                                                                                |
|                                   | <b>secuencia ordenada</b>     | la narración no aporta datos ni permite su seguimiento temporal punto no realiza presentación, nudo y desenlace. | No están claras las diferentes partes de la historia, o falta alguna de ellas, omitiendo el marco espacio temporal en el que esta se desarrolla | se presenta un planteamiento, nudo y desenlace con cierto orden, pero no se encuadra la historia en el espacio y en el tiempo. | respeto el orden temporal de la narración, encuadrándola en el espacio y en el tiempo de manera coherente. La historia presenta un planteamiento, nudo y desenlace, siguiendo el orden temporal de los hechos narrados. |
| Cohesión<br>mecanismos<br>que     | Respuestas                    | No adecuada                                                                                                      | Poco adecuada                                                                                                                                   | Bastante adecuada                                                                                                              | Muy adecuada                                                                                                                                                                                                            |

|                                                             |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| permiten formar la unidad del texto                         |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
|                                                             | mecanismos de cohesión gramatical | errores morfosintácticos generalizados, inadecuada concordancia verbal y de género y número. no enlaza las frases, o no sabe utilizar adecuadamente los conectores. | presenta abundantes errores morfosintácticos , en ocasiones no realiza la adecuada concordancia verbal y de género y número. Los enlaces de las frases son pobres o utiliza incorrectamente los conectores | presenta algunos errores morfosintácticos, o se produce en el relato alguna concordancia verbal, de género y número. utiliza algunos conectores | ausencia de errores morfosintácticos , el registro y la concordancia tanto verbal como de género y número adecuados, enlaza adecuadamente las frases utilizando correctamente los conectores.       |     |     |
|                                                             | Mecanismo de cohesión léxica      | numerosos errores léxicos, empleo inadecuado de los pronombres, abundantes repeticiones                                                                             | algunos errores léxicos. Pobreza expresiva, con repeticiones innecesarias y ausencia de recursos de organización del texto                                                                                 | Sin errores significativos. Encadena correctamente el texto. Pronominalización adecuada pero plana                                              | precisión léxica. Uso correcto y expresivo de pronombres y adverbios. Riqueza de enlaces, sinónimos, anáforas y catáforas                                                                           |     |     |
|                                                             | puntuación correcta del texto     | no puntúa correctamente u omite las puntuaciones                                                                                                                    | presenta abundantes fallos de puntuación y omisiones muy significativas de los mismos.                                                                                                                     | presenta algún fallo en la puntuación u omite los signos de puntuación en alguna ocasión.                                                       | Correcto uso de la puntuación (hoy puntos, comas y división de párrafos). Hoy cambia de párrafo cuando incorpora una nueva idea coma y se para en párrafos la presentación del nudo y el desenlace. |     |     |
| Escala de puntuación                                        |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            | 0/Bj                                                                                                                                            | 1/Bs                                                                                                                                                                                                | 2/A | 3/S |
| Presentación                                                |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Texto legible                                               |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Limpieza                                                    |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Corrección ortográfica                                      |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Coherencia: Unidad del texto                                |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Información pertinente                                      |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Secuencia ordenada                                          |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Cohesión: Mecanismos que permiten formar la unidad de texto |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Mecanismos de cohesión gramatical                           |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Mecanismos de cohesión léxica                               |                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                     |     |     |

|                               |  |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| Puntuación correcta del texto |  |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|--|

## Anexo 6: Cartas de validación de la prueba diagnóstica

### Carta de Validación Instrumento de Investigación

Estimada profesora Vivian Alejandra,

Yo, Néstor Mauricio Torres, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, me dirijo a usted para validar la prueba diagnóstica diseñada en el marco de la investigación realizada por la estudiante Karen Daniela Téllez Bohórquez. Tras un exhaustivo análisis del instrumento, puedo confirmar que la prueba diagnóstica cumple con los siguientes elementos:

- La prueba diagnóstica ha sido diseñada considerando las características cognitivas de los estudiantes y ha sido adoptada de manera apropiada para asegurar que sea comprensible y accesible para el grupo objetivo.
- La estructura y el contenido de la prueba guardan una correspondencia coherente con el interrogante de la investigación y las categorías planteadas en el estudio. De igual forma, cada ítem evalúa aspectos relevantes relacionados con la investigación.
- La prueba se ajusta de manera coherente al objetivo general y específicos de la investigación debido a que cada ítem contribuye de manera significativa a la recolección de datos necesarios para el desarrollo del trabajo investigativo.

Basándome en los criterios presentados anteriormente, puedo afirmar que la prueba diagnóstica validada es un instrumento de recolección adecuado y efectivo en el marco de la investigación desarrollada por la estudiante.

Atentamente,



---

Bogotá, D.C., mayo 9 del año 2024

Estimada Profesora:  
Vivian Alejandra Sánchez Acevedo  
Departamento de Lenguas  
Universidad Pedagógica Nacional

Asunto: Validación prueba diagnóstica estudiante Karen Daniela Téllez Bohórquez.

De acuerdo con la solicitud hecha por la estudiante Karen Daniela Téllez Bohórquez con respecto a la validación de una prueba diagnóstica propuesta en el desarrollo de su trabajo de grado, certifico que este instrumento de recolección de datos:

1. Se fundamenta en las categorías de análisis que se proponen en la investigación: *escritura narrativa y la emoción literaria*.
2. Guarda relación con los objetivos de la investigación propuesta. Además, su implementación enriquece los elementos de análisis en torno a la percepción de los estudiantes sobre la relación entre la escritura narrativa como proceso y la emoción, así como a los recursos que los estudiantes emplean en la producción de narraciones escritas.
3. Contó con varias versiones a partir de las cuales la estudiante en mención hizo los ajustes sugeridos sobre la ordenación de los contenidos y su adaptación, todo ello en virtud de las características de la población en la que se implementará su propuesta didáctica.
4. Es adecuado como prueba diagnóstica en el marco de los objetivos y las fases de investigación que se proponen en el estudio.

Atentamente,



Sandra Viviana Mahecha Mahecha  
Profesora Departamento de Lenguas  
Universidad Pedagógica Nacional

## Anexo 7: Formato de tratamiento de datos personales y de menores de edad

|                                                                                                                                 |                                                                              |                    |                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| <br><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br/>NACIONAL</b> | <b>FORMATO</b>                                                               |                    |                      |
|                                                                                                                                 | <b>AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE<br/>EDAD</b> |                    |                      |
|                                                                                                                                 | <small>Resolución 787 de 18 de junio 2018</small>                            |                    |                      |
| <b>FORS09GSI</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), actuaré 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 sus 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 identidad 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 promuevan 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 (M. 8ª Ley 1581 de 2012, art. 2º Decreto 1377 de 2013).

**Anexo 8: Carta de Invitación para Revisión de Documentos Referidos**

Bogotá, D.C., abril 11 del año 2025

Estimados miembros del jurado:

Departamento de Lenguas

Universidad Pedagógica Nacional

Asunto: Invitación a revisar documentos complementarios a la investigación para su revisión

Por medio de la presente, me permito compartir con ustedes el enlace que da acceso a los documentos complementarios mencionados a lo largo del apartado *Interpretación de los Hallazgos*, tales como los registros de observación y los textos que, por motivos de extensión y límite de páginas, no fueron incluidos como anexo en el cuerpo del texto. Estos documentos son relevantes debido a que exponen visualmente el trabajo de los estudiantes y los procesos que llevaron a cabo durante el desarrollo de la investigación.

Pueden acceder con el enlace presentado a continuación:

[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_jSWd1U58aHECffgq8yvVH2ryr6CiV\\_\\_?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_jSWd1U58aHECffgq8yvVH2ryr6CiV__?usp=sharing)

Agradezco de antemano su atención y disposición.

Cordialmente,

Karen Daniela Téllez Bohórquez

Estudiante del programa académico Licenciatura en Español e Inglés

Departamento de Lenguas

Universidad Pedagógica Nacional