

**LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL PARA POTENCIAR LA CREACIÓN
LITERARIA**

Estrategia utilizada con los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a través del libro-
álbum

WALTER SEBASTIÁN AMAYA ORDUZ

Monografía para optar al título de Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis
en Inglés y Francés

Asesora
DIANA MARTINEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2017

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., Agosto de 2017

DEDICATORIA

Dedicado Mi familia, en especial a Mi madre y hermano que siempre estuvieron presentes
con su gran apoyo.

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION-RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Alfabetización emocional para potenciar la creación literaria. Estrategia utilizada con los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a través del libro-álbum
Autor(es)	Amaya Orduz, Walter Sebastian
Director	Diana Martínez Cifuentes
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 85 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CREACIÓN LITERARIA, ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL, IMAGEN, LIBRO-ÀLBUM, CREATIVIDAD, PRODUCCIÓN LITERARIA.

2. Descripción
<p>La presente monografía corresponde a la línea de investigación, la literatura en la interacción pedagógica. El metodológico es cualitativo desde la investigación-acción. En el desarrollo participaron 24 estudiantes del grado segundo (201) de la Institución Educativa La Candelaria en la jornada de la mañana. El objetivo general propuesto fue Potenciar la creación literaria de los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a través de la alfabetización emocional haciendo uso del libro-álbum. Para tal hecho fue necesario implementar un proyecto de aula, cuyo propósito era generar espacios de acercamiento y reconocimiento de las emociones en relación con la literatura para potenciar la producción literaria mediada por la imagen.</p>

3. Fuentes

- Bajour, C y Carranza, M (2003) *El libro-álbum en Argentina. Imaginaria- Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. No 10. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>*
- Bedard, N (2000). *Cómo interpretar los dibujos de los niños. Editorial Sirio. Malaga España.*
- Cerda, H (1993) *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial el Buhu Ltda. Bogotá.*
- Darder, P. y Bach, E. (2006). *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica Educativas desde las emociones. Teoría de la Educación, 18, 55-84.*
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Ediciones Aique.*
- DuPaul, G. (2007) *School-Based Interventions for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current Status and Future Directions. En: School Psychology Review; Volume 36, N° 2; pp. 183-194.*
- Eisner, W (1998). *La narración gráfica, Norma Editorial, S.A*
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.*
- Gallardo, P. (2007) *El desarrollo Emocional en la Educación Primaria (6-12 años). Cuestiones Pedagógicas, 18, 2006/2007, pp 143-159*
- Grau, M.D. (2007) *Análisis del Contexto Familiar en Niños con TDAH. Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Recuperado de: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1001108-112923//grau.pdf*
- Riquelme, E y F, Munita (2011) *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Valdivia: estudios pedagógicos. Vol 37. Núm. 1, 269-227*
- Velez de Piedrahita, R (1983) *Guía de la literatura infantil. Secretaría de Educación y cultura de Antioquia.*
- Vigotsky, L. *La creación literaria en el ámbito educativo. Recuperado de: <https://revolucionobarbarie.wordpress.com/textos-de-formacion-marxista-leninista/materialismo-historico-y-dialectico/imaginacion-y-creacion-en-la-edad-infantil-l-s-vigotsky/>*

Zaccagnini, J. L. (2004). Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva.

4. Contenidos

La presente monografía se compone de 7 capítulos los cuales son: El primero incluye la contextualización de la institución y la población, el planteamiento del problema, delimitando su principal dificultad respecto al acercamiento a la literatura y su comprensión. Los objetivos y la justificación se desarrollan a partir de dichas dificultades teniendo como pilares de la investigación la creatividad mediada por la imagen.

El segundo corresponde al marco de referencia el cual incluye el estado del arte, para lo cual se tuvieron en cuenta tres monografías del departamento de lenguas. Para el marco teórico, se relacionan las teorías relacionadas con la literatura infantil y el libro-álbum, la creatividad y la alfabetización emocional, sobre las cuales se fundamenta todo el proceso investigativo.

El tercero contiene el tipo de investigación, el enfoque, la matriz categorial, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos y la población objeto de investigación de este proyecto.

El cuarto apartado contempla las fases del trabajo:

- Fase 1: “Explorando mis emociones a través del reconocimiento de las mismas en los personajes de libros-álbum” y la
- Fase 2 Creando literatura a partir de la imagen.

Además, se presenta la propuesta de intervención diseñada a partir de la matriz categorial.

Por otra parte, el quinto capítulo se refiere a la organización y el análisis de la información recolectada. En el sexto se presentan los resultados, en el séptimo las conclusiones y en el octavo las recomendaciones del proyecto, que tiene como finalidad hacer contribuciones en el desarrollo creativo en literatura mediado por la alfabetización emocional utilizando como medio, el libro-álbum.

5. Metodología

El método investigativo que se tuvo en cuenta para el desarrollo de esta monografía es Investigación-acción contenida en la dimensión cualitativo, debido a que el objeto de estudio pertenece a un contexto en el escenario educativo, en donde se desarrollan prácticas de interacción social.

Las fases metodológicas son:

- Fase de investigación: Se determinaron las dificultades de orden pedagógico en relación con la literatura.
- Fase de intervención: Se diseñó el plan de trabajo en búsqueda de los objetivos propuestos.
- Fase de reflexión: Se analizaron los resultados, fortalezas y dificultades del proceso investigativo.

6. Conclusiones

Se pudo concluir que el reconocimiento de las emociones, permite mejorar los procesos de comprensión literaria, puesto que el estudiante construye relaciones entre sus propias emociones y las emociones subyacentes al texto literario, lo cual posibilita entender lo que sienten los personajes y hacer paralelos con sus propias experiencias. En consecuencia, al estudiante le fue posible entender lo que sienten los personajes de la literatura y posteriormente imaginar posibles situaciones que plasma en pequeñas creaciones literarias desde sus propias experiencias mediadas por la imagen.

Por otra parte, al reconocer y comprender el entorno emocional es posible disminuir los conflictos propios del ambiente educativo, sensibilizando el accionar de la comunidad estudiantil con el fin de formar individuos integrales que reconocen lo que sienten desde su entorno relacional.

Elaborado por:	Walter Sebastian Amaya Orduz
Revisado por:	Diana Martinez Cifuentes

Fecha de elaboración del Resumen:	21	08	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	5
1. CAPÍTULO I PROBLEMA	12
1.1. Contextualización	12
1.2. Delimitación	150
1.3. Formulación de la pregunta	161
1.4. Objetivos	161
1.5.1. Objetivo general.	161
1.5.2. Objetivos específicos.	172
1.6. Justificación	172
2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA	194
2.1. Antecedentes (Estado del arte)	194
2.2. Marco teórico	238
3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	31
3.1. Tipo de investigación	31
3.2. Unidad de análisis y Matriz categorial	338
3.3. Caracterización	349
3.3.1. Caracterización Localidad	349
3.3.2. Caracterización de la institución	349
3.3.3 Caracterización de la población	35
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	351
3.4.1. Diarios de Campo	361
3.4.2. El cuestionario.	37
3.4.3 Taller creativo	32
3.5. Consideraciones éticas	33
4. CAPÍTULO IV FASES DEL PROYECTO	35
4.1. Fases desarrolladas	35
4.1.1. Fase 1: Explorando mis emociones a través del reconocimiento de las mismas en los personajes de libros-álbum.	35
4.1.2. Fase 2: Creando literatura a partir de la imagen.	37
5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	40
5.1. Organización de la información	40

5.2. Análisis de la información	42
6. CAPÍTULO VI RESULTADOS	62
7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	64
BIBLIOGRAFÍA	66
Investigaciones consultadas (Estado del Arte)	67
ANEXOS	69

TABLAS

Tabla 1. Matriz Categorial	28
Tabla 2. Primera fase desarrollada	33
Tabla 3. Segunda fase desarrollada	425

FIGURAS

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

ANEXOS

Anexo 1. Taller Reconociendo la Fábula	67
Anexo 2. Resultados de la encuesta	70
Anexo 3. Encuesta taller	74
Anexo 4. Diario de campo	81

INTRODUCCIÓN

A menudo, la literatura es abordada en el aula de clase con propósitos de conocer y mejorar aspectos de la lengua, mejorar hábitos de lectura, enseñar valores y en algunos casos, como materia electiva en diferentes espacios académicos, donde un reducido número de estudiantes experimentan el goce literario. Como maestros, solemos olvidar que la literatura permite viajar a mundos desconocidos, los cuales nos permiten construir un paralelo con la realidad, con lo que conocemos, con lo que sentimos, con lo que nos hace humanos. En este aspecto, la exploración y reconocimiento de las emociones puede generar un acercamiento a lo que el autor quiere transmitir, pues con cada palabra e imagen que se nos presenta en el texto logramos construir mundos en donde cada emoción suscitada puede mostrarnos diferentes matices de nuestra realidad e inclusive ayudarnos a entender por qué actuamos de cierta manera en determinadas situaciones.

Con respecto a lo anterior, es poco común que en el ámbito escolar y más exactamente en los grados iniciales, el estudio de la literatura esté mediado por la alfabetización emocional, que como explicaré más adelante, se refiere a la exploración y reconocimiento de las emociones. Partiendo de este concepto, en el presente proyecto de investigación se pretende no solo generar un espacio de acercamiento a la literatura infantil, sino también potenciar la creación literaria a través de la imagen.

Por lo tanto, esta monografía se compone de 7 capítulos los cuales son: El primero incluye el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. El segundo corresponde al marco de referencia el cual incluye el estado del arte y el marco teórico. El tercero contiene el tipo de investigación, el enfoque, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos y la población objeto de investigación de este proyecto. El cuarto apartado contempla las fases del trabajo y la propuesta de intervención.

Por otra parte, el quinto capítulo se refiere a la organización y el análisis de la información; en el sexto se presentan los resultados, en el séptimo las conclusiones y en el octavo las recomendaciones del proyecto, que tiene como finalidad hacer contribuciones en el desarrollo creativo en literatura mediado por la alfabetización emocional utilizando como medio, el libro-álbum.

1. CAPÍTULO I PROBLEMA

1.1. Contextualización

En las siguientes líneas se darán a conocer los resultados de la prueba diagnóstica, la cual se desarrolló a través de la implementación de un taller que se aplicó a los estudiantes del curso 101 y un cuestionario realizado a la maestra titular. A partir de este taller y los datos recogidos en la encuesta, se analizaron las diferentes dificultades que se encontraron con respecto a la relación que han tenido los estudiantes con la literatura, en términos de comprensión y recepción.

La prueba diagnóstica se fundamentó en un taller titulado “Reconociendo la Fábula” (Anexo 1), que buscaba precisar el nivel de comprensión en literatura de los estudiantes; cabe resaltar que el taller se realizó en su mayoría desde la oralidad, teniendo en cuenta que para ese momento los estudiantes no habían afianzado sus competencias en lectura y escritura. Para tal hecho, se tomó como texto guía la fábula “El león que iba a la guerra” de Jean de la Fontaine. El taller inició con un ejercicio introductorio donde se les preguntó si les gustaban los cuentos, a lo que la totalidad de los estudiantes respondieron eufóricamente que sí.

Igualmente se indagó si en casa sus padres les leían cuentos, a lo que sólo cuatro estudiantes respondieron afirmativamente; también se indagó si les gustaba ver televisión, obteniendo como respuesta un “sí” rotundo de parte de todos los estudiantes, por lo que se recogió información acerca de los programas televisivos de su predilección; las respuestas apuntaron en su totalidad a programas de canales infantiles como “Cartoon network”, “Disney channel”, “Nikelodeon” entre otros. Respecto a lo anterior, es claro que para la mayoría de los estudiantes el acercamiento a la literatura ha iniciado recientemente en el colegio, además que

medios audiovisuales como la televisión ocupan gran parte de su interés por sus contenidos gráficos.

Luego, se mostró una imagen de un león y se les pidió que hablaran sobre los rasgos característicos del mismo. En este punto mencionaron características de tipo morfológico, como: tiene melena, tiene garras, es grande, tiene colmillos grandes y otras de tipo conductual como: come carne, es el rey de la selva, es feroz, etc.; esto se realizó con la intención de saber qué conocimientos previos tenían los niños antes de abordar la lectura de la fábula. Por consiguiente se pudo identificar un dominio en competencias comunicativas a partir de la descripción de imágenes, lo cual es valioso para este ejercicio investigativo.

Posteriormente, se inició con una primera lectura de la fábula, seguida de la pregunta “¿qué animales conforman la historia?”, los cuales son el león, el elefante, el oso, el leopardo, el burro y la liebre. Para la recolección de la información y debido a que los estudiantes aun no manejaban el código escrito como se ha mencionado en líneas anteriores, la participación se hizo de manera oral, tomando nota en un diario de campo de las respuestas dadas. Para este primer interrogante, la mayoría de los estudiantes nombró al león, lo que era de esperarse pues en el título se le menciona, además de la introducción contextual de la actividad. A la pregunta “¿Qué otro animal diferente al león recuerdan?”, sólo dos estudiantes nombraron 4 animales de los 5 mencionados diferentes al león, 5 estudiantes mencionaron 3 animales, los demás mencionaron 2 animales como máximo, y por último, hubo 3 estudiantes que mencionaron animales que no tenían ninguna relación con el texto. Conforme a lo anterior, un primer panorama de análisis apunta a considerar un nivel de comprensión bajo a pesar de que se les notó interesados con la narración de la fábula en esta primera parte.

Más adelante, se realizó una segunda lectura de la fábula y se les preguntó esta vez de qué trataba la historia y qué función cumplía cada animal en ella; para este hecho es importante aclarar que en la historia el león asignaba a cada animal una función específica de acuerdo a

sus capacidades. Para resolver tales interrogantes, se les pidió realizar un dibujo en el cuál debían escoger a uno de los animales de la fábula y evidenciar su respectiva función, haciendo énfasis en esta última parte. Al analizar los dibujos realizados por los niños, se evidenció que 7 de ellos, 4 niños y 3 niñas, siguieron la instrucción de manera correcta, identificando en el animal escogido la función que le había asignado el león, mientras que los demás estudiantes no lograron relacionarla con el animal que dibujaron (ejemplos Anexo 1).

A partir del desarrollo de la prueba, se puede concluir que el nivel de comprensión del texto literario es bajo en la mayoría de los estudiantes; además, en este aspecto es importante resaltar que los estudiantes se distraen fácilmente hablando con sus compañeros o centrando su atención en elementos ajenos a la clase como juguetes, caramelos, incluso lápices y colores, en especial en el momento en que se hacía la lectura de la fábula.

En este punto se genera el interrogante en torno a si la metodología utilizada en la prueba influyó en los resultados obtenidos y además de cómo es el abordaje de espacios académicos enfocados a la literatura en el aula. Es por esto que se hizo necesario el uso de un instrumento de recolección de datos que permitiera conocer más al respecto y para tal hecho se diseñó un cuestionario (Anexo 2) dirigido a la maestra titular que se explicará con detalle a continuación.

A nivel general, se puede notar que existe un abordaje metodológico apropiado, el cual permite que los estudiantes adquieran interés hacia la literatura; éste ha sido un proceso que ha iniciado recientemente utilizando la imagen como recurso para la apropiación de conceptos relacionados con el área; según el cuestionario realizado a la maestra, a la pregunta sobre los textos y autores relacionados con literatura que maneja en las clases, su respuesta evidencia que está interesada en el lenguaje visual actual, ya que en sus respuestas afirma estar trabajando con cortometrajes sencillos de PIXAR e independientes. A su vez ha trabajado el

libro-álbum con obras como “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak, “El maravilloso niño come libros” de Oliver Jeffers, “¡Papá!” de Phillipe Corentine, entre otros.

Además, la maestra manifiesta que su relación con la literatura en su etapa escolar fue nula y en su formación universitaria fue por compromiso. No obstante, gracias a ese “cumplir” como ella lo llama, se ha forjado un gusto personal por ciertos autores y textos literarios a los que ha llegado gracias a la exploración como resultado de un ejercicio autónomo; de esta manera crea un ambiente en el que, a través de la imagen, se puede lograr un apropiamiento significativo que genera agrado en sus estudiantes por la literatura y su desarrollo en el aula de clases.

Posterior a la encuesta y con el fin de esclarecer con mayor detalle las posibles causas de los bajos niveles de comprensión resultado de la prueba diagnóstica, se sostuvo una charla de carácter informal con la maestra sobre este aspecto, donde comentó que desde su experiencia el trabajo con medios audiovisuales en edades tempranas resulta de gran ayuda gracias al impacto que genera la imagen en los procesos de aprendizaje que ha venido desarrollando. Por este motivo sugiere continuar estas prácticas aprovechando los recursos audiovisuales con los que cuenta el aula (tablero virtual, computador, sonido). Por otra parte, comentó que ha notado comportamientos no convencionales en la gran mayoría de los estudiantes relacionados a deficiencias o vacíos en su desarrollo emocional, lo que podría contribuir en el bajo nivel de atención y por ende el bajo nivel de comprensión evidenciado en la prueba.

1.2. Delimitación

El ejercicio diagnóstico descrito anteriormente muestra ciertos aspectos que son de gran valor para identificar el objetivo que tendrá esta investigación. Gracias a los datos recogidos es posible evidenciar un nivel bajo de comprensión del texto literario que, según comenta la maestra titular, puede estar ligado al reciente proceso de acercamiento a la literatura. En este punto, es bien importante resaltar la labor de la maestra en cuanto a la metodología respecto al

abordaje de los textos que ha trabajado en clase, pues es la imagen un recurso necesario teniendo en cuenta el tipo de población; según Piaget (1972), los estudiantes se encuentran en la transición entre la etapa pre-operacional y la de las operaciones concretas, lo cual indica que construyen su universo conceptual a través de la función simbólica, para este caso desde la imagen presente en el texto literario, y con el tiempo ésta se materializa gracias a la lengua.

De igual modo, la relación de los estudiantes con la literatura es un proceso reciente de aproximación, donde la imagen tiene un rol fundamental para que los niños exploren el texto literario, gracias a la empatía que les generan las gráficas y los colores, entre otros, además es un elemento con el que están familiarizados, teniendo en cuenta que desde la primera infancia cuentan con recursos como la televisión e incluso el internet en sus casas.

Finalmente, debido a las características socioculturales de los estudiantes, se genera la necesidad de alfabetizarlos emocionalmente, lo que se traduce en la generación de un espacio de exploración y reconocimiento de las emociones lo cual les permitirá por una parte, conocerse y relacionarse mejor en su entorno social y por otra parte, configurar una estrecha relación con la literatura, contrastando las emociones propias con las emociones que le suscita el texto literario, mejorando su comprensión y a su vez potenciando su capacidad creadora.

1.3. Formulación de la pregunta

Como resultado del análisis y delimitación del problema, surge el interrogante:

¿Cómo la alfabetización emocional permite potenciar la creación literaria de los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a partir del acercamiento al libro-álbum?

1.4. Objetivos

1.5.1. Objetivo general.

Potenciar la creación literaria de los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a través de la alfabetización emocional haciendo uso del libro-álbum.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar la alfabetización emocional inicial de los estudiantes desde su relación con libro-álbum.
- Describir la influencia de la alfabetización emocional en la producción del texto literario en el dibujo y la oralidad.

1.6. Justificación

La escuela toma parte integral en la construcción del universo conceptual del niño, entendiéndola como el motor que puede potenciar a través de diferentes estrategias de aprendizaje, la apropiación y por ende la interiorización de éstos conceptos que se le presentan al niño de manera simbólica y para los cuales éste debe hacer una interpretación en la cual pueda encontrar su significado y uso en la cotidianidad. Por consiguiente, la literatura como mediadora en estos procesos de significación llega a ser de gran ayuda, pues con cada palabra que se lee, se escucha, se siente, se abren puertas de mundos desconocidos que potencian la imaginación, la sensibilidad y la necesidad por conocer más y más cada detalle del texto literario. El interés por conocer y entender cada situación que viven los personajes del texto literario crea en el lector la necesidad de contrastar las vivencias propias con las del relato, explorando de esta manera sus propias sensaciones, sus propias emociones en contextos reales, encontrando, o bien cierta empatía o bien cierta apatía con cada personaje, cada escenario, cada momento, logrando posiblemente entender las causas que llevan a éstos personajes a actuar de cierta manera y las consecuencias de estas acciones.

Una estrategia que puede fomentar no sólo la comprensión sino también la creación del texto literario, a partir de la oralidad o la secuencia de imágenes (recordemos que el texto no se limita únicamente al código escrito), es la alfabetización emocional, que fundamenta su razón de ser en el reconocimiento y posterior manejo de las emociones, logrando ese empalme

entre realidad y ficción, entre lo que siente el personaje y lo que siente el lector, entre las emociones que se viven de parte y parte, logrando generar ese goce literario desde los primeros años de escolaridad, pues el gusto por la literatura lleva implícita la necesidad de hábitos de lectura tan necesarios en un país con bajos niveles de lectura, permitiendo además un reconocimiento de las emociones que conlleva a futuro a formar individuos sociales que pueden manejar sus impulsos emocionales con el fin de construir seres más pensantes, más sensibles, más humanos.

Es por esto que nuestro papel como maestros de lengua adquiere un lugar relevante, pues no sólo es nuestro deber orientar dicha construcción conceptual en el niño, sino también, velar por una sana construcción de identidad, que pueda lograr el conocimiento de sí mismo con el ánimo de mejorar su entorno, creando conciencia en la toma de decisiones, en este caso a través del conocimiento y manejo de sus propias emociones.

A nivel institucional, una de las políticas apunta al mejoramiento de los procesos de lectura, si bien es cierto que este proyecto no se centra en este aspecto, sí puede fijar las bases para mejorar estos procesos desde el acercamiento a la literatura, fomentando la motivación no solo a procesos de lectura a futuro, sino también a procesos de producción literaria. De lograr los objetivos propuestos en este proyecto, las estrategia que aquí se proponen, pueden ser llevadas a diferentes contextos apoyando proyectos distritales como “leer es volar”, que apunta a disminuir los índices de analfabetismo a través de la lectoescritura. Lo innovador del proyecto es que invita a explorar la creatividad literaria a través de la imagen, lo cual puede ser desarrollado en diferentes contextos a nivel local y nacional. Por otra parte, lograr llevar a cabo procesos de alfabetización emocional, trae beneficios de carácter social, previniendo y disminuyendo los conflictos entre la población educativa.

2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes (Estado del arte)

En este capítulo se mostrarán los aportes obtenidos en investigaciones recientes, resultado de una búsqueda en torno a los objetivos que se persiguen en el presente proyecto, con referencia al componente emocional en la creación desde el campo de la literatura. Para tal hecho se tendrán en cuenta tres documentos de monografías los cuales presentan la mayor cercanía en referencia a lo que aquí se busca. El primero lleva por título *Cualificación de la comunicación en el aula a través del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes del grado 303 de la IED Rafael Berna Jiménez*, el segundo se titula *"Aprendiendo lenguaje con estilo y emoción" plan de área complementario en lenguaje y educación emocional basado en estilos cognitivos* y el tercero titulado *"Tejiendo versos entre hilos de sentimientos" una propuesta pedagógica para el desarrollo de procesos de percepción y reconocimiento de las emociones a través de la creación de textos líricos infantiles*, realizados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional como monografía para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés.

La primera investigación, desarrollada por Fernanda Rodríguez en su trabajo titulado *Cualificación de la comunicación en el aula a través del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes del grado 303 de la IED Rafael Bernal Jiménez*, cuyo interrogante de investigación se enfocó en identificar el impacto del desarrollo de la Inteligencia Emocional en los procesos comunicativos en el aula de los estudiantes del grado 303 de la IED Rafael Bernal Jiménez.

La autora plantea la posibilidad de mejorar las relaciones de los niños y niñas en su entorno escolar a través de procesos que involucran la importancia de expresar las emociones, mejorando habilidades comunicativas referentes a la escritura, pues manifiesta que los estudiantes muestran dificultades en cuanto a ortografía, sintaxis y comprensión de los textos además de dificultades al momento de expresar sus ideas de manera correcta. Como objetivo principal propone la identificación del impacto que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar relaciones y competencias comunicativas.

Como paradigma de investigación, trabaja desde la investigación-acción haciendo partícipes a los sujetos de la investigación y los componentes que intervienen en la misma. Su propuesta final para análisis de los resultados es la elaboración de un álbum donde se evidencien las experiencias según los talleres trabajados teniendo como referente el reconocimiento de sus emociones. Para tal hecho la autora menciona que hubo una mejoría en cuanto a la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, en torno a la comunicación; en cuanto a la interacción, plantea que aun cuando existieron avances en las relaciones entre compañeros, a nivel familiar se notó cierta falta de compromiso de parte de los padres en tareas que involucraban su interacción. Por último, establece en inteligencia emocional, que al inicio a los estudiantes les costaba trabajo expresar públicamente defectos y cualidades, y reconocerse a sí mismos; Así pues, el proceso les permitió expresar de manera narrativa sus más profundas emociones, pero por cuestiones de tiempo no se logró culminar la etapa de autocontrol de las mismas.

Respecto al aporte que puede hacer a la investigación en curso, es importante resaltar que la autora trabaja la inteligencia emocional para cambiar una realidad en aras de mejorar habilidades comunicativas e interacciones en el aula. De esta manera, se tendrán en cuenta algunas teorías referentes al desarrollo emocional que serán puestas en contexto con

referencia a la alfabetización emocional como objeto de interés del presente proyecto de investigación.

Por otra parte, en el trabajo realizado por Ángela Castillo, "*Aprendiendo lenguaje con estilo y emoción*" plan de área complementario en lenguaje y educación emocional basado en *estilos cognitivos*, la autora plantea como pregunta de investigación "¿De qué manera el diseño e implementación de un plan de área complementario en lenguaje que integra la *Educación emocional*, basado en los *Estilos cognitivos*, apoya el desempeño de los estudiantes de 3A y 5B en las pruebas SABER en el área de lenguaje de la IED San Francisco de Asís?". Cuyo objetivo es implementar un plan de intervención en el que se mejoren los resultados de las pruebas saber desde una perspectiva del manejo de las emociones ligado a los estilos cognitivos que hacen parte de la construcción de identidad de los sujetos. Castillo (2013) plantea que un correcto conocimiento de las emociones contribuye al conocimiento de sí mismo, haciendo más fácil la identificación de destrezas que potencian diversas habilidades en los sujetos. El enfoque de investigación desarrollado es el cualitativo el cual estudia los fenómenos, en este caso, que intervienen en las prácticas sociales en el aula, para explicación de los fenómenos que se presentan en la misma.

De igual modo que en el trabajo investigativo realizado por Fernanda Rodríguez, los aportes que se rescatan de la presente labor investigativa hacen referencia al componente teórico respecto al conocimiento y manejo de las emociones enfocado a los procesos en la creación literaria, a diferencia de los objetivos que la autora persigue definidos desde la implementación de una propuesta pedagógica que contemple aspectos didácticos y evaluativos para mejorar habilidades comunicativas y resultados en las pruebas saber, tomando como base, las teorías de los estilos cognitivos con el fin de determinar las habilidades según la personalidad que caracteriza a los sujetos.

Dentro de las conclusiones, se afirma que la implementación de la propuesta pedagógica permitió “el desarrollo de competencias y habilidades en todas las dimensiones de los estudiantes tanto en aspectos cognitivos y actitudinales, como procedimentales (*Saber, Ser y Saber hacer*), lo cual permite que cualquier estudiante alcance su aprendizaje integral y un buen logro académico desde el desarrollo pleno de su ser, lo cual le posibilita enfrentarse eficazmente a cualquier prueba evaluativa tanto interna como externa” en las propias palabras de la autora.

Por último, en el trabajo investigativo *“Tejiendo versos entre hilos de sentimientos” una propuesta pedagógica para el desarrollo de procesos de percepción y reconocimiento de las emociones a través de la creación de textos líricos infantiles*. Ramos Rodríguez y Hurtado Hurtado, plantean una estrategia para desarrollar procesos de percepción y reconocimiento de las emociones en niños de 8 y 10 años mediante la catarsis en la creación de textos líricos infantiles. La pregunta con la que abordan el trabajo investigativo está planteada así: *¿Cómo desarrollar procesos de percepción y reconocimiento de las emociones, para promover la producción espontánea de textos líricos infantiles a través de la catarsis como función literaria en niños entre los 8 y 10 años de los cursos 301 y 401 de la IED Juan Francisco Berbeo?*

Los autores mencionados previamente concluyen su trabajo investigativo dando cuenta del aporte en términos del acercamiento a la literatura lírica infantil por parte de los estudiantes, evidenciando cómo la poesía logra generar relación con el lector en procesos de sensibilización que permitieron que el estudiante realizara creaciones en las que plasman desde sus propios contextos temáticas de su interés. Así pues, se puede evidenciar que esta última guarda estrecha relación con el presente trabajo investigativo puesto que aborda el componente emocional encaminando a la creación literaria con enfoque en textos líricos; tales

textos, dejan ver la gran diferencia a lo que se persigue en esta monografía, pues para la presente se trabaja la literatura desde la imagen como componente esencial y a su vez transversal en todo el proceso. Finalmente se espera que esta investigación pueda brindar herramientas teóricas y metodológicas en el abordaje de la literatura si se tienen en cuenta que la población comparte ciertas características, principalmente tratándose de la edad.

2.2. Marco teórico

En este apartado se procederá a mostrar los sustentos teóricos que guiarán el proyecto investigativo. El orden que definirá los conceptos es el siguiente: En primer lugar, se hará referencia al componente literario desde una perspectiva funcional como transformadora de la realidad a partir de la creación literaria; es importante aclarar que este trabajo presenta un enfoque en literatura infantil, el cual será explorado brevemente haciendo énfasis en el concepto del libro-álbum. Posteriormente, se presentaran los referentes teóricos con relación a la alfabetización de las emociones, siendo estos los ejes centrales del actual proyecto. Aclarado esto se presenta el primer concepto.

2.2.1 Literatura infantil: El Libro-álbum

Para este apartado, se pretende clarificar el concepto del subgénero literario libro-álbum, pieza clave en el desarrollo del presente trabajo investigativo, partiendo de una definición básica de la literatura infantil, género al que pertenece el mencionado subgénero.

Lo que conocemos como literatura infantil surge a finales del siglo XVIII, con el fin de clasificar las obras literarias que habían nacido luego de la industrialización de la imprenta. Algunos de estos textos, que inicialmente habían sido escritos para un público adulto, contenían elementos que atraían la atención de los niños. Obras como Robinson Crusoe, de

Daniel Defoe, Jonathan Swift y su novela Los viajes de Gulliver y los relatos de 30 aventuras del francés Julio Verne, cuyos contenidos de carácter fantástico cautivaban fácilmente la atención del público infantil, pues eran transmitidos de manera oral por generaciones. A partir de ese momento surge el género de literatura que se especializa en cautivar la atención del niño (Piedrahita, 1991). Al respecto, Cerda (1974) es concluyente en su apreciación:

Para nadie es una novedad que la mayoría de las obras que componen el repertorio de la literatura infantil, tienen sus orígenes en las leyendas y cuentos populares europeos y orientales, muchas de las cuales, con el transcurso de los años, fueron perdiendo su forma y contenido originales, hasta quedar reducidas a esas versiones moralizantes y comerciales que conocemos con el nombre de “cuentos clásicos”. (p.19)

López (1990) afirma que también en la literatura infantil hay que distinguir géneros, lo cual, entre otras cosas, permite comprender mejor la obra por parte del lector. En el campo de la expresividad, se encuentran la lírica y el teatro infantil, en la épica se encuentra el cuento, la leyenda y la novela de aventuras, en lo dramático, el guiñol, sombras, marionetas y un teatro de carácter más convencional y finaliza argumentando una clasificación inevitable haciendo uso del cine, la televisión y la historieta, siendo la fantasía un elemento que está presente transversalmente.

Aunque, clasificar en términos de literatura no es tarea fácil, lo cierto es que con el paso del tiempo la imagen ha venido tomando una posición muy fuerte en el surgimiento de subgéneros de la literatura infantil. Los textos con contenido gráfico resultan atractivos para el público infantil debido a que la imagen genera empatía y permite no solo atraer la atención del lector sino también generar espacios para incentivar la creatividad en el niño como se verá en párrafos siguientes.

Desde la prehistoria, la humanidad ha buscado la forma de comunicarse, de contar sus historias como medio de interacción social, el narrador de la época debía buscar los medios para generar esa comunicación y se valía de gestos, ruidos y por supuesto de imágenes para lograr su objetivo. Con el paso del tiempo y gracias a la imprenta, las técnicas mejoraron considerablemente los procesos narrativos. En *La Narración Grafica*, del autor pionero de las ilustraciones de los libros de cómics, el estadounidense Will Eisner (1998), además de establecer el concepto desarrollado líneas atrás en el presente párrafo afirma:

“Toda historia cuenta con una estructura. Una historia tiene un principio, un fin y un hilo de acontecimientos que se apoya sobre un armazón que lo mantiene todo unido. Aunque el medio sea el texto, la película o el cómic, el esqueleto es siempre el mismo. El estilo y la manera de contar pueden verse influenciadas por el medio, pero no la historia en sí” (p 9).

En este punto se hace imprescindible referirnos a “la imagen” como el recuerdo de un objeto o experiencia, ya sea por un medio mecánico como la fotografía o manual como el dibujo. Tanto en el comic como en otros textos en los que interviene la imagen como el libro ilustrado y el libro-álbum, la imagen tiende a ser de fácil comprensión y está organizada de manera secuencial para de esta forma asegurar hilaridad a la historia (Eisner, 1998).

En efecto, es el libro-álbum el texto que se ha elegido como herramienta narrativa en el proceso investigativo aquí propuesto, dado que contiene los elementos constitutivos esenciales, los cuales se cree que pueden mediar el proceso creativo de los niños gracias a que, en la etapa diagnóstica, por una parte, ellos mostraron especial interés en los contenidos de tipo no lingüístico como imágenes e incluso películas y por otra parte no se puede ignorar el gusto y el agrado con el que los niños asumen las actividades didácticas a partir del dibujo. Pacheco (2010) afirma:

“El libro-álbum es uno de los géneros de la literatura infantil y juvenil más experimentales en la actualidad. Las ideas habituales acerca de lo que se considera leer son puestas en cuestión por este género. Combina dos códigos simultáneos, imagen y texto, presentando una naturaleza doble que exige la apertura hacia formas de lectura que trascienden el texto verbal, haciendo posible su conexión con otros lenguajes vinculados a la imagen con la plástica, el cine, la fotografía, la publicidad, la historieta. Ilustración, texto, diseño y edición, que se conjugan en una unidad estética y de sentido haciendo del libro un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos.” (p.1)

Según Bajour y Carranza (2003) en el libro-álbum la imagen tiene como función narrar lo que no se especifica mediante la palabra escrita y viceversa, está dotado de un orden secuencial en donde cada imagen y cada palabra están puestos especialmente para que la historia narrada tenga sentido; a su vez, afirman: “Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro-álbum es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos” (Bajour & Carranza, 2003).

Por otra parte, hay opiniones que han generado debate en cuanto a si el contenido gráfico en un texto limita la capacidad de imaginación del niño. Respecto a lo anterior, Gianni Rodari (2004), hace una diferenciación respecto a este público infantil, por una parte establece el concepto de *niño-alumno*, quien está de alguna manera obligado a tener contacto con la literatura pues argumenta que es un niño artificial, manejable con criterios meramente escolares, y por otra parte, *el niño-que juega*, quien resulta vencedor, puesto que su arma de lucha es la imaginación, y aquí la función literaria cobra sentido, preservando el texto literario, enriqueciéndolo y haciéndolo parte de su realidad. En el momento en que el niño se relaciona con las historias literarias, no solo se hace necesario el conocimiento y

apropiamiento de la lengua pues su curiosidad por entender lo que se le plantea lo obliga no solo a enriquecer su léxico, sino también y aún más importante, le permite plantearse relaciones entre lo que sucede en el relato y su acontecer diario, además le abre camino a la imaginación. Para Rodari (1973):

“El uso libre de todas las posibilidades de la lengua no representa más que una de las direcciones en que puede expandirse (...). La imaginación del niño estimulada para inventar palabras aplicará sus instrumentos sobre todos los aspectos de su experiencia que desafíen intervención creativa.” (p 162).

De acuerdo a lo anterior, la literatura se convierte en un potenciador del acto creador, pues le muestra al niño infinitas posibilidades de situaciones que se baten entre lo real y lo imaginario y lo invita a pensar otras posibles situaciones que podrían suceder. Aunque Rodari lo pone en términos propios de la lengua, es claro que en la infancia la imaginación juega un papel trascendental dado que posibilita la creación, definida por Vigotsky (1999) como:

Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano (p 3).

Pero ¿qué sucede cuando aún no se ha adquirido el código lingüístico, medio por el cual se plasmaría ese resultado de lo creado?, ¿qué otra herramienta posibilitaría la narración de lo que se quiere contar? Pues bien, es aquí donde entra la imagen y en consecuencia, este trabajo busca la posibilidad de explorar la creatividad literaria del niño a través de la imagen, ya que la lectura e interpretación de imágenes proveerá a los pequeños “lectores” de recursos que ayuden a entender la historia, y además lo ponen en contacto con elementos que puede identificar en términos de su contexto cultural y social. De esta manera se concluye lo referente a literatura infantil, desde un enfoque en narrativa gráfica, haciendo claridades

respecto a la imagen, pieza fundamental en el andamiaje de la investigación en curso y abordando el libro- álbum desde su definición y lo que se cree puede aportar al ejercicio investigativo.

2.2.3 Inteligencia Emocional

El componente emocional ha sido tema de discusión en la escuela moderna, investigaciones al respecto demuestran cómo a partir del reconocimiento y posterior manejo de las emociones se evidencia una mejoría en los procesos de aprendizaje. Es claro que tanto estudiantes como maestros comparten espacios de tiempo bastante prolongados en los que se entretejen relaciones sociales, más exactamente, relaciones interpersonales de diversa índole (Pekrun, citado en Paoloni, 2013, p85). Es en esos espacios donde las emociones juegan un papel relevante, ya que se presentan como mediadoras de conductas que afectan positiva o negativamente el transcurrir de las dinámicas educativas.

En este punto se hace necesario definir el concepto de emoción como núcleo central que permitirá comprender cómo se dará el proceso de alfabetización emocional. En las emociones intervienen un conjunto de procesos tanto fisiológicos como psicológicos que producen diferentes reacciones de acuerdo a lo que esté siendo experimentado por el individuo. El estado emocional de una persona según Gallardo (2007), “determina la forma en que percibe el mundo. Sólo esta razón ya hace imprescindible acercarnos al mundo de las emociones para comprendernos mejor.”(p 144). Reconocer las emociones propias permitirá en el individuo no solo entender sus reacciones en situaciones determinadas sino también ejercer control de sí mismo, minimizando riesgos de acuerdo a la circunstancia que se esté

experimentando. Dichas reacciones son involuntarias y características de cada individuo, como explica Darder y Bach (2006) en su definición de emoción:

“El conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido.” (p 66).

A su vez, mencionan, que las emociones no siempre tienen un origen individual, por el contrario la mayoría son producto de las relaciones que establecemos con otras personas, como compañeros y familiares o de tradiciones culturales. Además, aseguran que, desde una dimensión expresiva de las emociones, no se trata de liberarlas de cualquier forma sino de tomar conciencia de las mismas para que de manera razonable se puedan expresar correcta y oportunamente (Darder y Bach; 2006).

En otras palabras, se puede concluir que las emociones son procesos neurofisiológicos que se producen como reacciones frente a una situación determinada, además, estas reacciones se pueden presentar de manera positiva o negativa respecto al tipo de situación que sea experimentada en contextos relacionales. Ahora bien, es importante clarificar cómo se desarrollan estos procesos emocionales desde el concepto central abordado en esta monografía, la alfabetización emocional,

Cuando nos referimos a un proceso de alfabetización emocional, Nyland (1999) establece que *la alfabetización emocional* es entendida como los procesos de interacción, de tal forma que dichas habilidades promuevan en los niños el entendimiento de las emociones propias y ajenas (citado en Riquelme & Munita, 2011, p3). A su vez, éste concepto se encuentra en

estrecha relación con el concepto de regulación emocional, el cual Gross (1999) define como “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos” (p. 275). Para tal hecho, han surgido propuestas que fomentan estos procesos de exploración y reconocimiento de las emociones en contextos y situaciones determinadas; una de las más reconocidas es el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), y está conceptualizado desde cuatro habilidades básicas “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997). La presente investigación se centrará en el desarrollo de la habilidad de percepción la cual comprende la identificación y reconocimiento de las propias emociones y a su vez las emociones relacionales del entorno. Esto implica la descodificación de gestos, expresiones y tono de voz, entre otros, que subyacen de las reacciones emocionales y además la facultad para discriminar la honestidad y sinceridad de las emociones de los demás (Fernandez & Extremera, 2005, p 69).

Finalmente, en este apartado se puede notar cómo los aportes teóricos permitirán hacer una conexión entre la identificación y reconocimiento de las emociones que experimenta el niño en sí mismo y las que identifica en la literatura basada en imágenes, logrando encontrar relación entre lo que él siente y lo que sienten los personajes, y de esta manera pueda plasmarlo en sus pequeñas creaciones literarias.

3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo tiene como objetivo presentar la metodología con la que se alcanzarán los objetivos propuestos anteriormente mencionados. Así mismo, se dará a conocer el enfoque investigativo y la manera en que se hizo la recolección de datos y resultados.

3.1. Tipo de investigación

El método investigativo que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la labor investigativa es de tipo cualitativo, debido a que el objeto de estudio pertenece a un contexto en el escenario educativo, en donde se desarrollan prácticas de interacción social. Según García (2015), citando a Taylor y Bogdan (1987), “caracterizan el paradigma cualitativo como interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. La investigación de tipo cualitativo, además está orientada al proceso no a los resultados.” De acuerdo a lo anterior se podría afirmar que es generadora de teoría, la cual surge del ejercicio investigativo puesto en marcha.

Dentro del paradigma de investigación cualitativa está inscrito el método investigación-acción el cual, según Elliott (1990) es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Por su parte Abero (2015) citando a Stenhouse y Elliott (1990) afirma que:

“Las ideas solo tienen valor si se traducen a la práctica. Esta propuesta no apunta a lograr determinadas transformaciones sociales o educativas, sino una investigación acerca del

significado práctico que pueden tener determinadas ideas educativas o de cómo ser coherente en la práctica con determinados principios pedagógico.” (p. 136)

Respecto a lo anterior, la investigación-acción se concibe como un ejercicio investigativo que pretende en la práctica mejorar procesos, integrando de manera activa a todos los sujetos que intervienen en dicho proceso, a nivel institucional. De este modo, esta monografía se pretende integrar a la comunidad educativa propiciando espacios de reconocimiento de las emociones con fin de estimular la creatividad literaria, mejorando las relaciones afectivas e incentivando el gusto hacia la literatura.

Para el ejercicio investigativo propuesto en esta monografía se proponen unas fases que están enmarcadas desde la investigación-acción, organizadas de esta manera: en un primer momento la fase de investigación, donde junto con unas prácticas de carácter pedagógico e investigativo, se identifican a fondo las causas de las problemáticas detectadas en el aula respecto al abordaje del componente literario. Una segunda fase que determina un proceso de intervención a través de unas sub-fases de sensibilización y creación literaria que darán solución a las problemáticas identificadas en la fase investigativa. Dentro de la tercera y última fase, se encuentra la etapa reflexiva, que tiene por objeto configurar el análisis de las metas propuestas en términos de su desarrollo y cumplimiento de acuerdo a los objetivos que se persiguen en la presente monografía y por último identificar fortalezas y debilidades del ejercicio investigativo

Atendiendo a lo planteado en el párrafo anterior, en la primera fase o fase de investigación se plantearon una serie de actividades contenidas en un taller diagnóstico junto con una encuesta y algunas charlas de carácter informal con la maestra titular del curso 101 del IED La Candelaria. El anterior proceso arrojó como panorama dificultades en la comprensión del

texto literario y poco entusiasmo, generando la necesidad de crear un espacio de impacto que capturara la atención y potenciara la creatividad. De la primera fase, nace el proceso de intervención o segunda fase, que lleva por objeto el diseño de estrategias metodológicas desde la sensibilización, en términos del reconocimiento del componente emocional en sí mismo y el texto literario y posteriormente, procesos que llevaron al estudiante a realizar pequeñas creaciones mediadas por la imagen. Por último, en la tercera y última fase se determina mediante análisis el resultado del proceso investigativo, es decir, se revisan en términos generales si se logra potenciar la creación literaria a través de la imagen.

3.2. Unidad de análisis y Matriz categorial

Para el análisis de las fases propuestas se ha diseñado una matriz categorial que plantea como unidad de análisis la creación literaria a partir de la alfabetización emocional, pues este es el eje central del proyecto:

Tabla. 1
Matriz Categorial

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
¿Cómo la alfabetización emocional permite potenciar la creación literaria de los estudiantes del curso 201 del IED La Candelaria a partir del acercamiento al libro-álbum?	Reconociendo las emociones ¡Ahora yo soy el autor de la historia!	¿Cómo me siento? Identifico las emociones de los personajes para modificar sus historias con la ayuda de mi imaginación. Relato mi primera historia colectiva.

3.3. Caracterización

El presente apartado tiene como objetivo realizar un análisis del contexto de la población de la presente investigación, el cual comprende la localidad, la institución y por último el aula de clases del curso 101 de grado primaria del IED La Candelaria. Para tal hecho, se ha realizado una consulta a nivel cultural y social de la localidad La Candelaria y su relación con la institución; a su vez se ha consultado la historia y el PEI del colegio y por último para efectos del contexto de la población en el aula se tendrán en cuenta diarios de campo y talleres realizados en clase.

3.3.1. Caracterización Localidad

La Candelaria, localidad 17 de la ciudad de Bogotá, constituida como la más pequeña y así mismo una de las más antiguas; reconocida por su patrimonio histórico, arquitectónico y cultural, por ser ésta epicentro de hechos que datan desde la fundación de la ciudad en 1538, la independencia de Colombia, el Bogotazo, la toma del palacio de justicia, entre otros; hechos que han puesto a dicha localidad como uno de los principales atractivos turísticos del país.

3.3.2. Caracterización de la institución

La institución se rige por unas normas y enfoques pedagógicos evidenciados en el P.E.I: “El proyecto Educativo Institucional P.E.I. del Colegio la Candelaria promueve la formación integral de sus estudiantes que se concibe como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar de manera armónica todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización personal plena en una sociedad incluyente, equitativa y solidaria”.(Pág. 49) Con relación a lo anterior el colegio propone unos énfasis en Turismo y Patrimonio, bilingüismo en francés y diversidad e inclusión, éstos aunque no están incluidos dentro del documento de PEI, se supone son transversales en las prácticas de enseñanza de la institución.

El componente pedagógico que promueve la institución está definido como un modelo dialogante en el cual estudiantes y docentes construyen los saberes a través de la interacción, encaminada al desarrollo de identidad como ser humano, moldeando un individuo social que no sólo desarrolle su dimensión cognitiva sino que además se forme como un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social.

3.3.3 Caracterización de la población

La población de la presente investigación pertenece al curso 101, jornada mañana del IED La Candelaria, niños y niñas entre los 5 y 6 años. Inicialmente el curso contaba con 30 estudiantes, 5 de ellos fueron retirados, por consiguiente, el curso actualmente cuenta con 25 estudiantes, 16 niños y 9 niñas. Es de carácter indispensable visualizar un panorama del entorno social en el que se han desarrollado los estudiantes, pues de acuerdo con esto, se tendrá un panorama que ayude a entender problemáticas en el aula de clase que puedan tener los mismos con relación al abordaje de la literatura.

A través de las observaciones, se evidenció que del total de los estudiantes, tan solo 4 de ellos viven con ambos padres, la mayoría viven con la madre y algunos de ellos son criados por los abuelos. Hay una constante que atraviesa a la mayoría, sus familias son numerosas y cada uno de ellos tiene entre 2 y 5 hermanos.

En términos generales, el grupo de estudiantes en su mayoría participa activamente aunque se distraen con facilidad. Es bien importante aclarar que la oralidad es el canal de comunicación ya que el proceso de adquisición del código escrito es muy reciente, debido a esto aún no se llevan a cabo actividades que involucren lectura ni escritura. Sin embargo, han tenido contacto reciente con textos literarios presentados de forma audiovisual que cautivan la atención de población estudiantil. Además, uno de los intereses a nivel general es el dibujo.

Todos estos factores incidieron en la construcción de las estrategias de intervención que se verán con detalle en el siguiente capítulo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.4.1. Diarios de Campo.

En primera instancia se utilizó como instrumento el diario de campo, pues a partir de la observación es posible acercarse desde la cotidianidad a la problemática en cuestión; Cerda (2002) afirma que “Tradicionalmente el acto de "observar" se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno, o sea concentrar toda su capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados”(p 159). Por tal razón se ha elegido este instrumento como herramienta para identificar problemáticas respecto a la enseñanza de la literatura inicialmente en el nivel de comprensión (Anexo 1) en la fase de investigación y posteriormente en la fase de intervención en los procesos de acercamiento a los conceptos de libro-álbum y al concepto de emoción, ya que la exploración de las emociones es un momento crucial en la presente investigación, lo cual se percibe por medio del seguimiento constante a la población en cuestión.

A través de los diarios de campo, se pudo obtener información valiosa que ayudó en primera instancia a identificar las problemáticas a trabajar en la presente investigación, de igual manera, este instrumento contribuyó a identificar la influencia de la *exploración* previamente propuesta en los talleres “*reconociendo la imagen*”, “*reconociendo el libro-álbum*”, “*exploración de emociones*” e “*identificando emociones*” en su comprensión y acercamiento al tema, relacionado con alfabetización emocional y creación literaria. Por otra parte, la observación proporcionó las pautas para la elección del material que se tuvo en cuenta en la transición de la fase exploratoria a la fase de creación, y a su vez la recolección de la información que permitió el análisis de los resultados en las fases anteriormente mencionadas.

3.4.2. El cuestionario.

Teniendo en cuenta la importancia de una fase diagnóstica para la consecución del presente proyecto, se utilizó el cuestionario como técnica de recolección de datos ya que ésta permite la muestra de un conjunto de sujetos representativos de una comunidad, para este caso los estudiantes de 101 del IED La Candelaria, cuya finalidad es la interrogación por las diferentes nociones o percepciones de la población con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la misma, Citando a Cerda (2002), el cuestionario “como conjunto de preguntas y respuestas escritas [...] tiene carácter de técnica, ya que se trata de un conjunto de preguntas escritas, rigurosamente estandarizadas, las cuales deben ser también respondidas en forma escrita”(p. 211).

En la fase de investigación, la encuesta estuvo dirigida a la maestra titular con el fin de visualizar un panorama respecto al abordaje de literatura en el aula, allí se obtuvieron datos acerca de su experiencia como docente y la metodología de abordaje del componente literario con el grupo de estudiantes. Posteriormente en la fase de intervención, se realizaron dos encuestas más diseñadas de manera audiovisual, obteniendo información que ayudó en la caracterización de la alfabetización emocional de los estudiantes en relación con la literatura.

3.4.3. El taller creativo.

Finalmente, se utilizaron los talleres de dibujo como instrumento para recolectar los datos, dado que con esta técnica es posible integrar teoría y práctica valiosa si se tienen en cuenta las características propias de la población de la presente investigación. Cada taller fue diseñado con el fin de llegar al cumplimiento de los objetivos propuestos en la fase investigativa mediante los productos que se obtengan de dicho proceso pedagógico.

3.5. Consideraciones éticas

Respecto a este apartado, se entiende el marco legal y referencial que se ha desarrollado en el capítulo 2 del presente texto. No obstante, consideramos los lineamientos contemplados en el texto *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*¹ donde se ubica a la población bajo estándares de producción y comprensión textual donde se establece lo siguiente:

*“Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos...
Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas... Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.” (MEN; Pág. 32)*

Dichos estándares se tuvieron en consideración a lo largo de este texto, permitiendo evitar pronósticos demasiado alejados de la realidad que, desde la institución pertinente, se establecen para cada grado de acuerdo a un previo análisis sobre las competencias necesarias para la finalización del tercer grado.

Ante la responsabilidad ética y profesional del docente en formación al interactuar con la población mencionada, se diseñó un documento por parte de la universidad pedagógica nacional en el cual se brindan detalles sobre la información general del proyecto, incluyendo datos personales del investigador, se informa a los padres de familia y al docente titular los posibles riesgos y beneficios sobre el proyecto, el mecanismo de interacción entre los docentes participantes y el curso, teniendo en cuenta derechos de acceso, rectificación y

¹ Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*¹. Imprenta Nacional de Colombia; Mayo 2006; ISBN 958-691-290-6 Consultar en la página web: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

oposición al presente proyecto o al investigados responsable del mismo y se hace una declaración al final del consentimiento informado donde el docente investigador afirma haber explicado detallada y claramente la naturaleza, parámetros, metodología y objeto de la investigación. Además, se deja en claro el conocimiento sobre los derechos del menor y/o adolescente y su prioridad legal en el texto, acogiéndose al Código de infancia y adolescencia, indicadas en el artículo 47 del mismo.

4. CAPÍTULO IV FASES DEL PROYECTO

4.1. Fases desarrolladas

Este proyecto se desarrolló durante el año 2016 y el primer semestre del 2017, a partir de las fases de la investigación-acción que serán presentadas a continuación:

4.1.1. Fase 1: Explorando mis emociones a través del reconocimiento de las mismas. en los personajes de libros-álbum.

Objetivo: Acercar a las estudiantes al concepto del libro-álbum a partir de la alfabetización de emociones.

Para esta fase se diseñaron una serie de talleres con el fin de caracterizar algunos aspectos de tipo emocional en los estudiantes, acercarlos al concepto literario del libro-álbum y generar la relación emociones-literatura en términos de identificación y reconocimiento.

Tabla

Primera fase desarrollada

1.

Actividad	Acción-Descripción
Actividad 1: Reconociendo la imagen	En la primera actividad se buscó acercar a los
A) Presentación de imágenes desde diferentes contextos	estudiantes al concepto de imagen, en principio se dio la definición de la real academia de la lengua (RAE); Luego se procedió a dar explicación de modo que el
B) Presentación imágenes película intensamente.	concepto fuese asimilado. Posteriormente, se les presentó una serie de imágenes de algunas señales de tránsito, de las figuras geométricas, de emoticones con
Objetivo. Identificar concepto de imagen	variedad de expresiones gestuales y finalmente las imágenes de los personajes de la película intensamente (Preámbulo del proceso de identificación de emociones). Con cada imagen se les preguntaba si la conocían y qué representaba cada una de ellas (socialización atendiendo conocimientos previos y aclaraciones guiadas por el maestro en formación).

<p>Actividad 2: Reconociendo el libro-álbum</p> <p>A) Presentación de conceptos: Libro, álbum y libro-álbum.</p> <p>B) Taller “<i>El increíble niño come libros</i>” (Jeffers, 2007)</p> <p>Objetivo. Identificar y afianzar concepto del libro-álbum</p>	<p>En la segunda actividad se les presentó a los estudiantes el concepto de libro, álbum y la integración de éstos para formar el libro-álbum. Posteriormente, se les presenta el libro-álbum “<i>El increíble niño come libros</i>”. Al finalizar el video, se procede a hacer socialización identificando escenarios, personajes, texto narrativo y generalidades de la historia.</p>
<p>Actividad 3: Exploración de emociones (sesión 1)</p> <p>A) Taller de identificación de las emociones desde el entorno ¿con quién vivo? ¿Qué actividades comparto con mi familia?</p> <p>B) Taller de dibujo: Dibujo mi entorno familiar</p> <p>Objetivo: Visualizar el entorno emocional de los estudiantes</p>	<p>Para esta actividad, se socializó acerca de los gustos, y actividades que realizan los niños en familia, quiénes integran las familias de cada uno de los estudiantes, además se les preguntó cuál era la actividad que más disfrutaban en familia.</p>
<p>Actividad 4: Exploración de emociones (sesión 2)</p> <p>A) Definición de las emociones primarias desde el contexto de la película <i>Intensamente</i></p> <p>B) Taller de dibujo “Mi recuerdo más feliz vs mi recuerdo más triste”</p> <p>Objetivo: Primer acercamiento en alfabetización emocional</p>	<p>Para la cuarta actividad se inicia con la proyección de la película <i>Intensamente</i>. Posteriormente, se realizó socialización al respecto desde el punto de vista de las emociones representadas por cada uno de los personajes en situaciones determinadas que experimentaba Riley Andersen (personaje principal). Luego se les pide que dibujen el recuerdo más feliz y el más triste que hayan experimentado.</p>

Actividad 5: Identificando emociones para comprender la literatura (sesión 1)	La quinta actividad se realizó con el fin de identificar si se elevan los niveles de comprensión en literatura a partir de medios audiovisuales. Para esto se presenta un corto animado basado en un cuento titulado “ <i>Una princesa en apuros</i> ”. Luego de terminar la proyección se realiza una encuesta interactiva con preguntas de selección múltiple, preguntas de respuesta falso y verdadero, y completar oraciones. El maestro en formación que dirige la investigación dirige la actividad a partir el juego, planteando la actividad como concurso.
A) Proyección del corto animado basado en el cuento “ <i>Una princesa en apuros</i> ” (Flacso Educación, 2012)	
B) Taller de comprensión literaria basado en un cuestionario interactivo.	

Objetivo: Identificar comprensión de la literatura a partir reconocimiento de emociones

Actividad 6: Identificando emociones para comprender la literatura (sesión 2)	Finalmente, para la sexta y última actividad de esta fase se da continuidad a la segunda parte que tiene por objeto identificar mejoras en los niveles comprensión a partir de medios audiovisuales. Se realiza, igualmente una encuesta con las mismas características y metodología de la actividad anterior, haciendo énfasis en que los estudiantes identifiquen situaciones puntuales a partir de las 5 emociones primarias.
A) Proyección libro-álbum “ <i>Donde vive los monstruos</i> ” (Sendak, Maurice, 1995)	
B) Taller de comprensión literaria basado en un cuestionario interactivo.	

Objetivo: Identificar comprensión de la

4.1.2. Fase 2: Creando literatura a partir de la imagen.

Objetivo: Generar creaciones literarias basadas en la imagen.

Para esta fase se diseñaron una serie de talleres que pretendían enfocar la imaginación de los estudiantes creando pequeñas muestras literarias en relación con las emociones a partir de la imagen.

Tabla 2.
Segunda fase desarrollada

Actividad	Acción-Descripción
-----------	--------------------

Actividad 1: Dibujando el final mi predilección.

- A) Proyección libro-álbum *“Donde vive los monstruos”* (Sendak, Maurice, 1995)

- C) Taller de creación literaria, elaboración de un dibujo con un final inventado sobre el libro-álbum *“Donde viven los monstruos”*

Luego del proceso de sensibilización, da inicio a la fase de creación. En la actividad 1, se toma de base nuevamente el libro-álbum *“Donde vive los monstruos”* (Sendak, Maurice, 1995), generando un hilo conductor en la transición de una fase a la otra. Para esta actividad se inicia socializando a partir de la historia respecto de los personajes, escenarios y emociones presentes en el texto. En el último segmento de la actividad se les pide la elaboración de un dibujo en el cual propongan el final de su predilección con entera libertad.

Actividad 2: Dibujando el final desde la perspectiva que brinda la emoción de la tristeza.

- A) Proyección libro-álbum *“El Túnel”* (Browne, Anthony, 2011)

- B) Taller de creación literaria, elaboración de un dibujo con un final inventado sobre el libro-álbum *“El túnel”*

La actividad 2, inicia con la proyección libro-álbum *“El Túnel”*, para que posteriormente realicen un dibujo donde debían imaginar y proponer un final distinto desde la emoción de la tristeza.

Actividad 3: Terminando la historia con el final que imagino

- A) Narración de la primera parte del libro-álbum *“El Grúfalo”* (Donaldson, Julia, 1999), escenas 1 y 2

- B) Taller de creación literaria donde se elabora un dibujo imaginando como termina la historia.

Para esta actividad se les narró oralmente a los estudiantes la primera parte de un cortometraje basado en el libro ilustrado *El Grúfalo* (). Posteriormente debían realizar un dibujo imaginando cómo terminaba la historia.

Actividad 4: Terminando la historia con el final que imagino

- A) Proyección cortometraje basado en el libro-álbum *“El Grufaló”* (Donaldson, Julia, 1999).
- B) Taller colectivo de creación literaria donde a partir de una imagen tomada del libro ilustrado *“El hijo del Grufaló ”* (Donaldson, Julia, 2015) se crea una historia que se tituló “La segunda parte del Grufaló”.

Para esta última actividad, se les presentó la película “El Grufaló”, de esta manera pudieron ver cómo se desarrollaba la historia completa, incluyendo por supuesto el final de la misma. En la segunda parte de la actividad, se les presenta una imagen tomada del libro ilustrado *“El hijo del Grufaló ”* (Donaldson, Julia, 2015), la continuación de la saga con el propósito de crear la segunda parte de la historia. El maestro en formación planteó el inicio “había una vez...” y los estudiantes debían de manera participativa proponer lo iría sucediendo hasta dar forma a una historia corta.

El diseño del plan de trabajo especificado anteriormente, fue diseñado con especial cuidado, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la fase de investigación y la matriz categorial en el capítulo anterior. Los autores y sus respectivas obras, han basado su trabajo en el público infantil que haya especial agrado en los contenidos visuales.

5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Organización de la información

Para culminar el proceso investigativo, en este apartado se procederá a efectuar el análisis de los resultados obtenidos luego de la fase de intervención, sustentada en la matriz categorial definida en el diseño metodológico que, como se ha descrito en párrafos anteriores, comprende como primera categoría *reconociendo las emociones* con sus respectivas subcategorías *¿cómo me siento?* y *¿cómo se sienten los personajes de las historias?*; y la segunda categoría *¡ahora soy el autor de la historia!* con las subcategorías *modifico narrativas con la ayuda de mi imaginación y relato mi primera historia colectiva*. Recordemos que la imagen ha sido un elemento transversal en todo el proceso investigativo gracias a la empatía que produce en la población caracterizada en capítulos anteriores.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
<i>¿Cómo la alfabetización emocional permite potenciar la creación literaria a partir del acercamiento al libro-</i>	Reconociendo mi entorno emocional	<i>¿Cómo me siento?</i>

álbum de los estudiantes

del curso 201 del IED La

Candelaria?

¡Ahora yo soy el autor de la historia!

Identifico las emociones de los personajes para modificar sus historias con la ayuda de mi imaginación.

Relato mi primera historia colectiva.

Hernández, Fernández & Baptista (2006) proponen unas etapas para la organización de la información. Después del periodo de recolección, se establecen pautas de organización, de revisión y de codificación o explicación de los datos recogidos. En ese orden de ideas, para organizar el material se seleccionaron, talleres de creatividad literaria, diarios de campo y una encuesta interactiva. Acto seguido, se procedió a la preparación y revisión del material, donde se tomaron fotografías de los dibujos de los estudiantes obtenidos en los talleres de creatividad para su posterior análisis. En cuanto a los diarios de campo, se sustrajo la información más relevante que diera soporte al análisis de las categorías mencionadas.

Para dar inicio al respectivo análisis categorial, debe quedar claro que en la fase de intervención se realizó un proceso de acercamiento al concepto del libro-álbum, haciendo énfasis en la imagen como elemento constitutivo, por tal razón en los talleres que se tendrán en cuenta, siempre estará presente la imagen como insumo de análisis.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación está dado en términos de generar espacios donde se potencie la creatividad literaria en relación con las emociones subyacentes a los textos a partir de la imagen en los niños y niñas del curso 101, el paso a seguir es iniciar el proceso de análisis desde las categorías ya mencionadas que serán expuestas a continuación.

5.2. Análisis de la información

5.2.1. Reconociendo mi entorno emocional

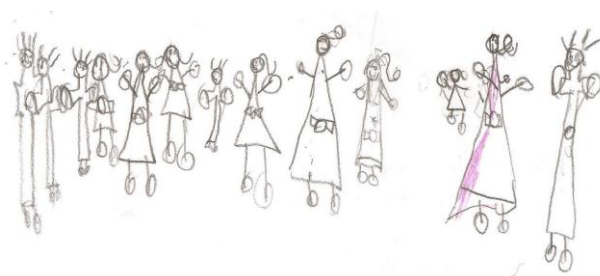
La alfabetización emocional, según lo esbozado en líneas anteriores, atiende a la necesidad de acercar a los niños y niñas al reconocimiento emocional que está presente en cada experiencia de sus vidas, con el fin de darles herramientas que les permitan actuar de una manera consiente en situaciones determinadas. Como se ha dicho con anterioridad, la alfabetización emocional en su etapa exploratoria le brinda al niño la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud (Mayer & Salovey, 1997). Ahora bien, se propone el reconocimiento de las emociones a partir del contexto, es decir, de lo que conocen, de cómo están establecidas sus relaciones afectivas y de las experiencias que les permiten emocionarse. Luego de reconocer en sí mismo las emociones que permean su vida, el niño podrá reconocer las emociones presentes en su entorno, es decir, las emociones de los individuos con los que entabla relaciones, como por ejemplo, las emociones que experimentan los personajes de las historias literarias.

¿Cómo me siento?

Para esta primera subcategoría, se inicia desde un panorama exploratorio tratando de identificar el entorno emocional de la población a través de un dibujo sobre la familia. A continuación algunos ejemplos.

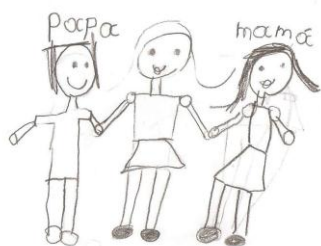


Dibujo 1, actividad 3 fase 1

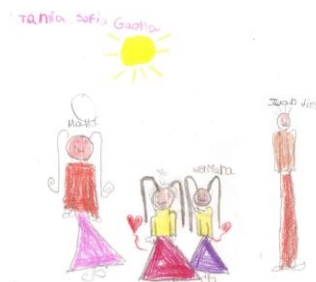


Dibujo 2, actividad 3 fase 1

En los primeros dibujos, se puede notar una característica que se hace constante en la mayoría del grupo en lo relativo al número de integrantes. Familias numerosas en espacios reducidos donde conviven por lo menos cinco personas. En muchos casos se hace evidente la ausencia de alguno de los padres que por lo general es el vínculo paternal.



Dibujo 3, actividad 3 fase 1



Dibujo 4, actividad 3 fase 1

Son muy reducidos los ejemplos en los que el núcleo familiar está conformado por papá, mamá e hijo. No obstante, en estos casos el rendimiento en el estudiante es más notorio y su participación es más activa. Al indagar en cuanto a sus entornos familiares y las actividades que comparten, tenemos respuestas como:

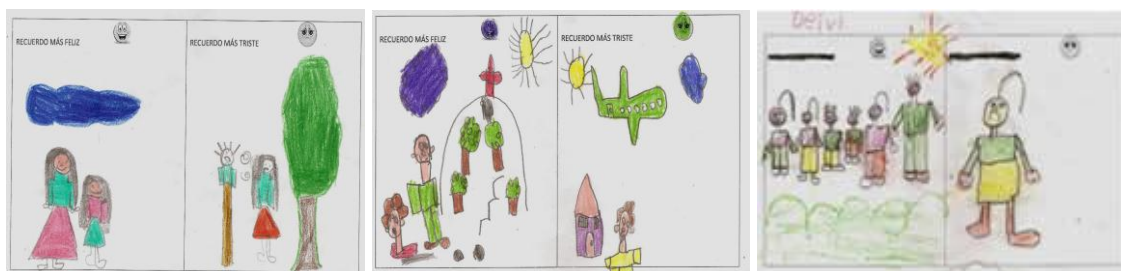
Línea 5-7: “en la pieza dormimos yo y mis hermanos en la misma cama...mi mamá llega por la noche de trabajar y vemos televisión”, mi mamá y Juan Diego (padastro) duermen en un cuarto y mi hermana y yo en el otro”, “es chévere cuando nos llevan a cine”, “somos 7 hermanos y mi mamá, mi hermana nos cuida”, “salimos al centro, vemos televisión, vamos a la casa de mi abuela en el campo”. Diario de campo No. 3

En otra sesión, se aborda con más precisión lo que respecta a experiencias emocionales concretas, en este caso, emociones contrarias como la alegría y la tristeza.

El taller “Mi recuerdo más feliz vs mi recuerdo más triste”, permite ver en sus dibujos experiencias que han marcado sus vidas. Los recuerdos alegres vienen de paseos dentro y fuera de la ciudad, y en cuanto a los recuerdos tristes, se tiene desde experiencias cotidianas como cuando se cayó un helado, se rompió un juguete, etc, hasta recuerdos de maltrato o abandono de alguno de los padres.

En relación con el análisis de los dibujos, se hace necesario referirnos a la psicología del dibujo. Bédard (1998) brinda algunas pautas para poder acercarnos a una contextualización de lo que quieren expresar los niños en sus dibujos: “los dibujos nos permiten incrementar considerablemente nuestro datos sobre el temperamento, el carácter la personalidad y las necesidades del niño. Así mismo, nos ayudan a descubrir y a reconocer las distintas etapas por las que atraviesa” (p. 54), para lo cual propone tener en cuenta aspectos que van desde el tipo del papel, los trazos, las formas, los colores y las figuras y posibles representaciones de las mismas.

La totalidad de los dibujos del taller, evidencian experiencias vividas con referentes familiares; según Bédard (1998) “en la mayoría de las veces la figura humana representa al propio niño o bien aquellas personas que conforman su entorno más cercano”, (p. 33). Se referencian ejemplos a continuación:



Dibujo 5, actividad 4 fase 1 Dibujo 6, actividad 4 fase 1 Dibujo 7, actividad 4 fase 1

Como se mencionó en líneas anteriores, los recuerdos más felices (dibujo de la primera sección de la hoja), hacen alusión a recuerdos de paseos en familia. En la segunda sección se puede notar una similitud importante con relación al recuerdo más triste y tiene que ver con la separación de los padres. En el dibujo No 5, el estudiante dibuja la partida de su padre mientras que en el dibujo No. 6 y 7 es la representación de la madre que se aleja. Se puede identificar cómo los estudiantes expresan mediante gestualidad facial el descontento, estando presente emociones de tristeza (dibujos No, 1 y 2), e ira (dibujo no. 3).

En cuanto a, los dibujos No 5 y 5, el dibujo del recuerdo más feliz comparte las características de los anteriores, una salida en familia pero en la sección del recuerdo más triste, estos estudiantes dejan al descubierto tal emoción en conflictos generados por el padre, cuando el investigador les solicita que hablen sobre sus dibujos, así responden:

Línea 5 - 9: “cuando mi papá se fue a vivir a otra casa”(dibujo No 1), “cuando mi mamá se fue a viajar” (dibujo No 2), “cuando mi mamá se puso brava y se fue de la casa” (dibujo No 3), “cuando el papá rompe los juguetes” (dibujo No. 4), “cuando mi papá habla por teléfono y no me escucha”(dibujo No 5). Diario de campo No. 2



Dibujo 8, actividad 4 fase 1



Dibujo 9, actividad 4 fase 1

Como se evidencia en la descripción de la categoría, los niños y niñas emprendieron su camino exploratorio emocional, dado que, mostraron su entorno social desde el ámbito familiar dejando ver lo que sentían en diferentes experiencias positivas y negativas. Se podría afirmar que el ejercicio les ayudó a esclarecer porque se ríe, se llora e inclusive se agrede con gritos y golpes en determinadas situaciones experimentadas en sus vidas.

5.2.2. Ahora yo soy el autor de la historia

Para esta última categoría se procederá a hacer el análisis de los datos recogidos en el aspecto creativo. Después de llevar a los estudiantes por un camino exploratorio del reconocimiento de emociones propias desde su entorno, se ha llegado a uno de los pilares de esta investigación: potenciar las habilidades creativas en los estudiantes de manera que la imaginación los lleve a plasmar sus ideas a partir de la transformación y proposición de nuevas situaciones desde los hechos que les presenta el texto literario, identificando en primer lugar las emociones de los personajes en las diferentes situaciones y posteriormente, combinándolas con hechos de su propia realidad, con el fin de modificar dichas narrativas y crear finalmente un relato desde la oralidad, en este aspecto Vigotsky (1999) plantea:

“la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios de fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.” (p6).

Para hacer seguimiento a esta última categoría y dar inicio al análisis respectivo, se tendrán en cuenta una serie de talleres que dan cuenta de este aspecto. Cabe resaltar que

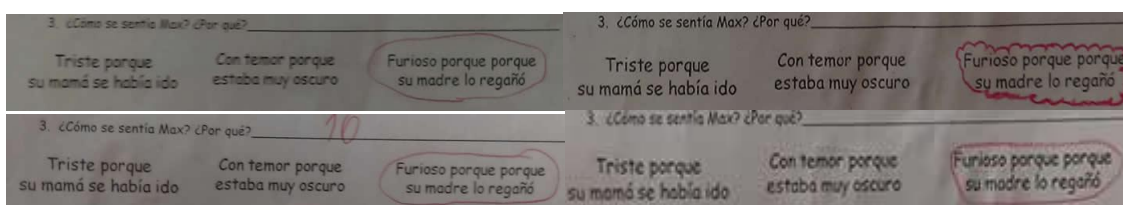
el proceso en cada taller se lleva de la siguiente manera: se presenta el texto literario, luego se realiza un ejercicio de socialización el cual proporciona las herramientas que le permiten al estudiante identificar lo que siente el personaje en el texto literario estableciendo la relación desde las emociones presentes en el mismo y de esta manera estimular su imaginación para realizar su aporte creativo.

Identifico las emociones de los personajes para modificar sus historias con la ayuda de mi imaginación.

Para el primer taller se tomó como base el texto “Donde viven los monstruos”. Luego de presentarlo, se muestran imágenes de algunas situaciones en las que el personaje experimenta algún estado emocional específico y se indaga sobre sus posibles causas con la pregunta ¿cómo se sentía Max?.

En la imagen de la pregunta 3 de la encuesta (Anexo 10), Max experimenta la emoción de furia justo después del conflicto inicial con su madre, el total de las respuestas de los estudiantes coincidieron en que se sentía furioso porque su mamá lo había regañado.

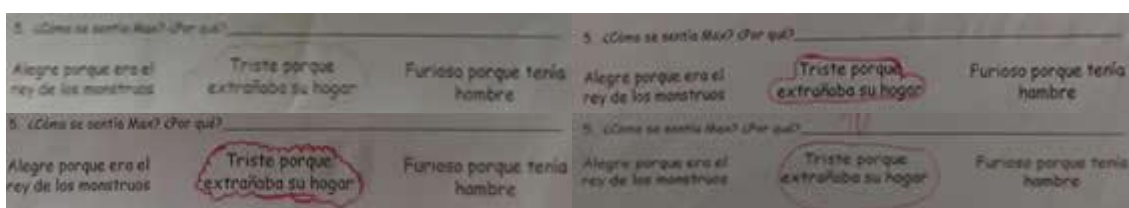
Extracto encuesta Anexo 3:



En la siguiente imagen, la emoción que experimenta el personaje Max es la alegría en celebración por haber sido nombrado el rey de los monstruos. Los estudiantes afirmaron:

Línea 5-9: “alegre porque era el rey de los monstruos”, “porque ya estaba lejos de su mamá”, “y después se sintió mal y se fue para su otra su casa” (Diario de campo No. 6).

Pasando a una de las imágenes de la parte final de la historia en la pregunta 5 del cuestionario (Anexo 3), en la cual Max experimenta la emoción de la tristeza porque extrañaba su hogar, el total de los estudiantes respondieron “triste porque extrañaba su hogar”:



Para dar inicio al ejercicio de creación se hacen preguntas de carácter participativo con el fin de llevarlos al contexto de la historia e invitarlos a imaginar situaciones mediadas por una emoción determinada. A la pregunta ¿si cada uno de ustedes fuera Max qué los pondría muy tristes?, se obtienen respuestas como:

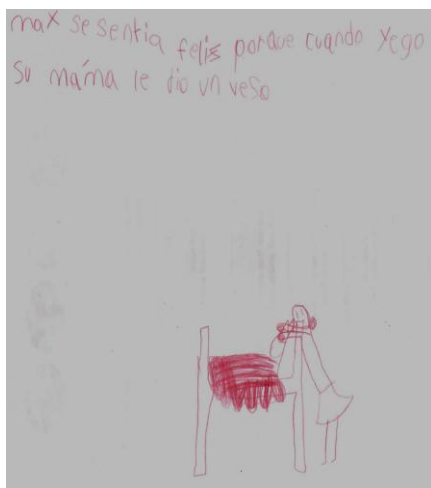
“no ver a mi mamá”, “no volver a ver a mi familia,” “que estuviera solo”, (Diario de campo N°7, líneas 9-12

Tales respuestas evidencian una situación que no hace parte de la historia y en consecuencia se puede notar un primer avance en el ejercicio creativo. No obstante, también se obtuvieron respuestas que se limitan a lo que el texto presenta por ejemplo en la pregunta ¿si ustedes fueran Max qué los pondría muy alegres? Se obtuvieron preguntas como, ver a los monstruos, jugar, ser feliz, sin encontrar indicios de un ejercicio creativo.

Por último, se les pide que creen un final diferente al de la historia, asumiendo que cada uno de ellos es Max, es decir, que tomen la posición del personaje principal e inventen un final que les gustaría para concluir la historia. Bajo esta premisa se procede a revisar los ejemplos de los trabajos realizados por los niños.

En el primer ejemplo el estudiante realiza un dibujo, imaginando un final cuyo escenario es el comedor, lugar que representa el vínculo familiar por tradición, y a su vez incluye a la madre, personaje que en el texto original no se muestra pero es clave, porque como se dijo anteriormente, genera la situación conflictiva que da paso al desarrollo de la historia. En el texto complementario *“max se sentia feliz porque cuando yego su máma le dio un veso”*; se puede notar cómo se resuelve tal conflicto, pues la situación trae implícita una emoción, que para este caso es la alegría.

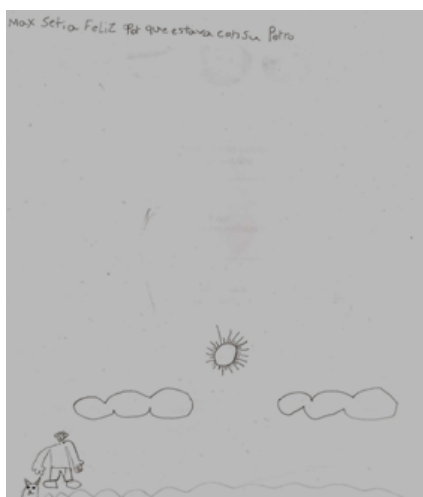
El segundo ejemplo que se muestra tiene características similares, como la incursión de la figura icónica de la madre para resolver el conflicto en la historia; a diferencia del beso en el primer dibujo, esta vez es Max quien le regala una flor a su madre como se puede notar en el dibujo y es reafirmado con el texto complementario *“mas estaba Felis por que llego a la casa y vio ala mama y le dio una flor”*. El escenario en este caso es diferente, la presencia de las nubes y el sol denotan un espacio al aire libre, lo cual según Bedard (1996) podría traducirse en un símbolo de reconciliación teniendo en cuenta que el sol determina que la tormenta ha terminado.



Dibujo 10, actividad 1 fase 2



Dibujo 11, actividad 1 fase 2



Dibujo 12, actividad 1 fase 2

En el tercer ejemplo se puede notar cómo el estudiante imagina un escenario al aire libre; como en el ejemplo anterior, también se ve la presencia de las nubes y el sol, aunque la gran diferencia es la inclusión de un nuevo personaje (su mascota), que muy posiblemente es parte de su cotidianidad. El texto que escribe como complemento “*Max setia Feliz Por que estava con su Perro*” refleja la emoción de alegría que prevalece en su creación.

Así pues, cada uno de los ejemplos anteriores deja ver la facultad creadora que yace en la imaginación de cada uno de ellos al crear nuevos espacios, personajes y situaciones, que surgen de la combinación de las realidades en las cuales está inmerso cada niño y que organiza de manera tal, que configura a través de cada elemento que pone en la construcción de su creación. El ejemplo más claro tiene lugar en los personajes que incluyeron en sus creaciones, la figura materna solo pudo haber venido a su imaginación de la concepción clara que tienen de su propia madre, y a esta figura asocian elementos como una flor, símbolo de belleza, delicadeza, etc, y por otra parte un beso, que contiene en sí mismo la expresión del amor (Bedard, 1995). En el tercer ejemplo, es la mascota la que se hace participe desde la imaginación del niño, muy posiblemente por la estrecha relación que comparte desde las experiencias de su propia realidad.

Para el análisis del siguiente taller en el que se tomó como texto de base el libro-álbum, El túnel (Browne), la propuesta estuvo basada en la creación de un final diferente a partir de la emoción de la tristeza. Para tal hecho, se presentó el texto en video, se hizo la respectiva socialización, que tuvo inicio con la presentación de una imagen en que los personajes están en medio de una discusión. Luego se les pregunta qué están sintiendo los personajes, a lo que los estudiantes responden:

“están peleando” o “están furiosos” (Diario de campo N° 8, líneas 8-11...).

Entonces se les pregunta por qué están peleando y ellos responden:

“porque el hermano asusta a la hermana”, “porque el hermano es malo”, “porque el hermano no la quiere (refiriéndose a la hermana)” (Diario de campo N° 8 líneas 12-14.

Lo anterior da cuenta de una notoria mejoría en los procesos de comprensión, pues en las respuestas se puede notar que la mayoría de estudiantes identifican las emociones por las que atraviesa el personaje en las situaciones propuestas. Posteriormente, se dieron las instrucciones y recomendaciones para la realización de la segunda parte del taller. Dentro de las recomendaciones se les dijo a los estudiantes que en la hoja de trabajo encontrarían una secuencia de imágenes en el mismo orden que sucedieron en la historia y ellos debían dibujar un final triste.

De esta manera, se puede ver el primer ejemplo cómo el estudiante crea una situación conflictiva a partir de la tristeza, donde los personajes principales de la historia están presentes, el hermano yace muerto en el suelo y la hermana a su lado. En el texto complementario “Juan se murio”, se establece claramente el motivo que define la situación específica que produce la emoción de tristeza. Al analizar el dibujo con más detalle, se encuentra una nube lluviosa; según Bedard (1988) “la lluvia es un agente fecundador de la tierra que Limpia y purifica, pero también puede ser devastadora y destructora. Algunos interpretan que la lluvia representa las lágrimas del niño, ocasionadas por alguna pena o alguna desgracia.” (p 47)



Dibujo 13, actividad 2 fase 2



Dibujo 14, actividad 2 fase 2

En otro ejemplo vemos como el estudiante realiza un dibujo en el que plasma un final con la emoción de tristeza presente. En la frase que complementa la imagen “la hermana se convierte en roca y su mamá los encuentra y se pone a llorar”, se puede notar como esta vez es la hermana quien en búsqueda de su hermano también se ha convertido en piedra y aparece la madre, quien refleja su tristeza en un llanto profundo. De esta manera la situación conflictiva que acentúa la emoción de tristeza es encarnada por la madre, quien como se ha dicho en párrafos anteriores, representa amor y protección.

Por otra parte en el siguiente ejemplo, aunque el estudiante cumple con el objetivo del taller, en su dibujo se puede ver una situación de conflicto que refleja tristeza sin seguir la estructura secuencial del cuento original; podría ser que el estudiante asumió no solo idealizar un final diferente sino también el planteamiento de un desarrollo diferente de la historia a partir de un accidente que sufre uno de los personajes. En el texto complementario “Juan tropeso con una piedra y se callo al agua”, se identifica al hermano como “juan”, notando que el estudiante le ha dado nombre, lo que no se especifica en la historia. Además, se puede ver que la situación que se plantea no es fatal, pues la presencia del arco iris es símbolo de renovación y esperanza (Bedard, 1996), lo cual podría indicar que el conflicto se resolverá positivamente.



Dibujo 14, actividad 2 fase 2

De acuerdo con Vigotsky, las formas de representación creadora generalmente están mediadas por elementos afectivos, es decir, lo que construya la fantasía influye recíprocamente en los sentimientos y estos son reales por lo que La configuración de cada elemento está mediada por lo que se está sintiendo. Visto de esta manera, al analizar la forma en que se configuran los dibujos se puede notar que la lluvia acompaña la emoción de tristeza en un escenario de muerte como en el primer caso, el llanto profundo de una madre que pierde a sus hijos como en el segundo ejemplo y un arco iris oscuro y agua turbia como en el tercero. Cada estudiante imprime desde su perspectiva una configuración de elementos que transmiten la tristeza que pueden estar sintiendo, asumiendo un rol de su propia historia.

Finalizando esta categoría, se da inicio al análisis del último taller que toma como texto base “El Gruffalo” y está dividido en dos partes. La primera, en la que se narra una parte de la historia y se invita a los estudiantes a realizar un dibujo en el cual imaginen qué sucedería después, y la segunda, donde se finaliza la narración y a partir

de una imagen ajena al texto base, tomada de “el hijo del Gruffalo” (texto literario que da continuación a la obra literaria del autor), se construye de manera colectiva y desde la oralidad, un texto corto de la autoría de los niños y niñas, población de esta investigación.

El taller de la primera parte, inicia preguntando a los estudiantes cómo es el Gruffalo, con la intención de generar una imagen del personaje que aún no conocen. De acuerdo con Vigotsky (1999) la imaginación relaciona elementos de la fantasía y de la realidad para construir creaciones individuales, tal realidad puede venir de experiencias propias o experiencias relatadas siempre y cuando se conozcan los elementos que la componen. Por ejemplo, se puede hacer una imagen mental de la revolución solo si se conocen los elementos constituyentes de una revolución. Siguiendo este constructo, el niño puede imaginar cómo es el personaje mencionado al escuchar una descripción del mismo, lo cual es relatado en la historia. Así, dentro de las respuestas de los estudiantes se tienen:

“tiene un grano venenoso en la punta de la nariz”, “tienen las uñas como cuchillos”, “tenía dientes amarillos” “tenía garras largas”.

Al preguntar de qué color será el Gruffalo, un elemento que no se menciona, las respuestas son variadas; rojo, negro, verde azul. Al preguntar si el Gruffalo será desagradable, ellos responden:

“sí, porque es feo” (Diario de campo N° 9 5, línea 88-11).

Todos estos detalles configuran en la imaginación de los niños a un personaje con unas características que ellos conocen pero que nunca han visto. De esta manera, por una parte se puede notar una vez más que los niveles de comprensión cada vez son más

elevados, pues las descripciones son más detalladas, y por otra parte el ejercicio creativo va mostrando frutos al idealizar un personaje con unas características poco convencionales.

Ahora bien, al analizar los dibujos, se puede ver en el primer ejemplo cómo se cristalizan las ideas del estudiante al crear un personaje que se sale de los estándares convencionales de seres humanos y animales. El personaje creado como Gruffalo está acompañado de los otros animales que conforman la historia y el texto complementario “tabos (todos) se hicieron amigos”, evidencia un ejercicio creativo que implica un final, dando secuencialidad a la historia y además la presencia de la alegría como emoción latente en un ambiente de camaradería. En este caso el estudiante ha mostrado un avance significativo al articular todos los elementos trabajados a lo largo de la investigación.

Para el segundo ejemplo, el personaje del Gruffalo no se hace presente, pero también se encuentra un avance significativo, puesto que en su creación están presentes elementos de la narración puestos en un contexto más realista, recordemos que en la primera parte de la historia que se les ha narrado el Gruffalo es una invención del ratón, que es el personaje principal, es decir, hasta ese punto el Gruffalo no es real, no existe. El texto complementario “el zorro y el buho se alios (aliaron) tobos (todos) para comer” permite inferir que los personajes secundarios se han dado cuenta del engaño del ratón y hacen una alianza para comérselo, hecho tal que deja entrever que subyace una emoción negativa, como la ira.



Dibujo 15, actividad 3 fase 2



Dibujo 16, actividad 3 fase 2

Por otra parte, tenemos otros ejemplos que también hacen parte de un ejercicio creativo, que no es tan propositivo a nivel imaginación pero que cumple con el objetivo propuesto inicialmente.



Dibujo 17, actividad 3 fase 2



Dibujo 18, actividad 3 fase 2

Como se puede ver, la situación que propone cada estudiante coincide en la incursión del Gruffalo: “el ratoncito se encontro al búfalo (Gruffalo)” para el primer dibujo y “se encontró con el gruffalo” en el segundo. La diferencia está dada en que los elementos constitutivos de cada dibujo son variados en términos de escenarios y la construcción de los personajes, especialmente del Gruffalo.

Finalmente, se procederá al análisis de creación literaria que se considera de mayor relevancia, si se tiene en cuenta que se obtiene como producto final un relato corto que nace del imaginario colectivo del grupo de estudiantes y es trabajado a partir de la oralidad. Para este taller, se presenta una imagen del Gruffalo recostado junto a su hijo en una grieta a la luz de una fogata (anexo 2), y el objetivo es crear la segunda parte de la historia que los niños conocen a partir de lo que les suscita la imagen. Con el fin de detallar todo el proceso de creación se cita a continuación el diario de campo que el proceso paso a paso según cómo iban surgiendo las ideas y los estudiantes participantes.

El ejercicio inicia dando explicación al proceso que se va a llevar. El maestro en formación escribe en el tablero “Había una vez,” e invita a los estudiantes participativamente a expresar sus ideas de manera tal que se pueda dar continuidad al relato. Como se ha dicho en líneas anteriores el acto creador involucra experiencias de la realidad vivida y es la oralidad la herramienta por excelencia el método con el que los niños suelen relatar sus historias, pues hablar, resulta ser de su cotidianidad como explica Vygotsky (1999): “El lenguaje oral resulta siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas, constituye una reacción completamente natural, como el eco del niño a lo que se hace a su alrededor y atrae su atención”.

De este modo, el investigador y conductor del taller escribe en el tablero “había una vez” e invita a los estudiantes a pensar que puede suceder después con la segunda parte de la historia del Gruffalo. El primer aporte complementario a la proposición inicial lo hace Farid “un Gruffalo”, enseguida agrega Tania “que tuvo una novia”. Luego Valentina dice “y tuvieron un hijo”, tal aporte queda consignado en el tablero, aunque se cuestiona al grupo si no es muy pronto para tal pues así finalizaría las

historia rápidamente, a lo que un estudiante agrega “se casaron”. El maestro en formación sugiere que esa parte quedaría pendiente para el final, mientras se complementa el desarrollo de historia, y pregunta al grupo de estudiantes ¿cómo se conocieron?, acto seguido escribe en el tablero “y se conocieron...”. Entonces, Dilan agrega “y se conocieron en un bosque”, Andrés dice: “y tuvieron un hijo” a lo que los compañeros protestan y se escucha al unísono “Y se enamoraron”. Interviene el investigador nuevamente, comentando que se está construyendo la historia del hijo del Grufalo por consiguiente, se debe contar con detalle todo lo sucedido antes del nacimiento. Valentina nuevamente interviene “y se casaron”. El siguiente aporte lo hace Dana “fueron de viaje y consiguieron una casa”, en este punto se invita a describir cómo era la casa que consiguieron pero antes se narra lo que va del relato “había una vez un Gruffalo que tuvo una novia y se conocieron en un bosque, se casaron” y se escucha a Ethan a lo lejos “y se besaron” en un tono de picardía. El investigador interviene nuevamente escribiendo “la casa del Gruffalo era”, y Hellen dice “con piscina”, y de nuevo varios estudiantes dicen: “era una mansión”, entonces Andrés comenta “y había un robot que lo quería matar” y Deivy complementa “y había una robot que todos los días le traía el desayuno a la cama”. Wilson se anima y comenta “y tenían gatos”, se escuchan voces sin identificar agregando “y perros”. El investigador interviene diciendo “qué les parece si decimos, tenían unas mascotas como... y ustedes me dicen qué mascotas”. Farid dice “un perro” y Deivid complementa “entonces un cocodrilo” y Andres “y el perro conoció a la perrita al frente de la mansión”. A causa del desorden que se origina por tales comentarios quedan por fuera del relato. Al retomar, Dilan interviene “y tenían una habitación con cine y chofer”, Valentina aporta nuevamente “y se fueron a viajar a la playa”. El investigador complementa “y cuando estaban en la playa...”, en ese momento Diego

interviene diciendo “y pescaron y nadaron” y Andres complementa “y cocinaron pescado”. Faltando poco para finalizar la clase, se invita al grupo de estudiantes a trabajar en el final de la historia. Deivy interviene diciendo “el viernes por la noche regresaron a la casa” y complementa diego y meses después tuvieron un hijo que llamaron Michael Jackson”, finalmente la mayoría del grupo termina diciendo “y vivieron felices para siempre” (Diario de campo N° 10, líneas 1-77

Lo anterior demuestra la facilidad con que los estudiantes se sienten motivados a participar con gran entusiasmo en el ejercicio creativo que da como resultado el siguiente relato:

“Había una vez un Gruffalo que tuvo una novia y tuvieron un hijo y se conocieron en un bosque, se enamoraron y se casaron. Fueron de viaje y consiguieron una casa. La casa del Grufalo era con piscina pues era una mansión y había un robot que le traía todos los días el desayuno a la cama. Tenían unas mascotas gatos. Tenían una habitación con cine y chofer y se (fueron) a viajar a la playa y cuando estaban en la playa pescaron y nadaron para semana santa y cocinaron pescado. El viernes por la noche regresaron a la casa y meses después tuvieron un hijo a quien llamaron Michael Jackson y vivieron felices para siempre”. (Diario de campo No. 7 líneas 78-91 15 a 66)

Como se puede notar, el resultado deja ver una serie de aspectos que pueden ser objetivo de análisis. Por ejemplo, varios de los estudiantes, no se sentían motivados a participar en actividades llevadas a cabo anteriormente, sin embargo en este taller, alzaban la mano en su mayoría queriendo dar su aporte así fuese mínimo. Algunos como Valentina, quien hasta el final de la presente investigación, no había obtenido gran avance en lectura ni escritura, estuvo muy atenta y participo de manera activa en la

construcción del relato, lo cual demuestra un avance bien importante al ejercicio investigativo, pues la oralidad permitió ver la capacidad de algunos estudiantes para expresar las ideas que iban surgiendo de sus imaginación. Este fue el mismo caso para otros estudiantes que pocas veces se escuchaban en clase.

Cada estudiante traía todo esos recuerdos vividos, observados o escuchados desde cada una de sus realidades y eran puestos en escena para dar forma a esa historia construida en colectivo. Unas realidades imaginadas desde las carencias, los sueños, experiencias y vivencias que cada niño lleva dentro de sí; viajar, ir a la playa, jugar con la mascota, disfrutar de una buena comida, disfrutar de ciertas comodidades, vivir en un hogar atravesado por las emociones que despierta la buena convivencia en familia; amor, afecto, cariño, ternura, la alegría etc. Cada idea expresada se encuentra mediada por estímulos emocionales positivos que caracterizan la inocencia de la niñez. Con el tiempo, muy posiblemente sus creaciones literarias darán cuenta de sus tristezas, frustraciones, inseguridades y demás. Lo cierto es que aprender a conocer sus estados emocionales les ha brindado las pautas para expresar en un personaje todo aquello que sueñan para sus vidas.

6. CAPÍTULO VI RESULTADOS

A lo largo del trabajo investigativo llevado a cabo en esta monografía con relación a las problemáticas halladas en la fase inicial de observación y diagnóstico respecto a los niveles bajos de comprensión que dieron las pautas para indagar sobre los recientes procesos de acercamiento a la literatura que a su vez, generaron la necesidad de alfabetizar emocionalmente a la población, puesto que se detectaron falencias en el desarrollo emocional lo que conllevó al planteamiento de la pregunta de investigación *¿Cómo la alfabetización emocional permite potenciar la creación literaria a partir del acercamiento al libro-álbum de los estudiantes del curso 101 del IED La Candelaria?*, que buscaba generar espacios para potenciar la creación literaria desde un enfoque del reconocimiento de las emociones, según lo establecido en los objetivos propuesto al inicio, al culminar el análisis de todo el proceso anteriormente mencionado se obtienen unos resultados expuestos a continuación.

En primer lugar, la exploración en el proceso de alfabetización de las emociones permitió que los estudiantes reconocieran en sí mismos lo que sentían al experimentar situaciones puntuales desde sus propias realidades. Esto les dará las pautas para entender en adelante qué los lleva a sentir alegría, tristeza, miedo, ira, entre otras, incrementando su capacidad de reacción positivamente en las diferentes situaciones de la vida.

Ahora bien, el aspecto más relevante del anterior proceso exploratorio del reconocimiento emocional, es palpable en la relación que cada uno de los sujetos de la investigación pudo establecer con los textos literarios mediados por la imagen,

propuestos de principio a fin. Lo anterior se traduce, en la capacidad que cada uno de ellos pudo evidenciar al asumir el rol de los diferentes personajes literarios, y reconocer lo que sentían en cada una de sus experiencias.

Esa relación que pudieron establecer, les permitió potenciar la creatividad, imaginando unos mundos posibles creados por ellos mismos, desde sus experiencias, desde lo que observaban a su alrededor, desde lo que escuchaban a su alrededor y desde lo que ellos mismo habían vivido, obteniendo como producto tangible por una parte, los dibujos que modificaban las experiencias del personaje literario haciéndolas propias y más importante aun construyendo un texto con un sinnúmero de elementos que configuraron la historia del personaje que materializo desde la fantasía, todos sus sueños y añoranzas.

7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Como conclusión, se puede decir con exactitud que aunque el camino para ellos como pequeños constructores de sus propias historias, hasta ahora empieza, las bases quedaron bien sentadas desde el punto de vista que lograron, en un proceso que se extendió durante un año y medio, acercarlos a la literatura, establecer en la mayoría, un gusto por la literatura de imágenes como el libro-álbum, en el caso concreto de esta investigación y lo más interesante, creando estrecha relación desde lo que sienten ellos mismos, en relación con lo que sienten los personajes, permitiéndoles identificarse con las vivencias, aventuras y fantasías y en consecuencia permitiéndoles transformar e idealizar sus propias historias.

Un aporte más, estuvo dado desde el haber logrado una alta motivación por adentrarse en el mundo mágico de la literatura, pues es bien sabido que la mejor herramienta para formar excelentes lectores a futuro, es el puro gusto y qué mejor que sentir el texto para adentrarse más y más en su fantasía para construir la propia.

Además, cabe anotar que el reconocimiento de las emociones permite en el individuo mejorar las relaciones con su entorno, reduciendo así los conflictos a lo que se está expuesto si se ha crecido en contextos sociales con alto grado de vulnerabilidad, y esto fue corroborado por la maestra, pues en numerosas ocasiones manifestó haber notado cambios positivos en algunos estudiantes que se caracterizaban por ser algunos tímidos, otros agresivos. El ejemplo más claro en este aspecto, fue el resultado que se obtuvo del

ejercicio desde la oralidad donde el grupo de estudiantes en su totalidad asumió una posición de entrega y participación en la construcción colectiva del relato final.

Como recomendación, es importante que como maestros de literatura adoptemos de manera activa las herramientas que brindan las nuevas tecnologías de la información pues son los mismos estudiantes quienes cada día se sienten más motivados en el uso de las mismas. La didáctica en medios audiovisuales se convierte en un potenciador de las habilidades de los estudiantes dado que es atractivo por sus diseños y para este trabajo de investigación fue de gran ayuda.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajour, C y Carranza, M (2003)El libro-álbum en Argentina. Imaginaria- Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. No 10. Recuperado de:*
<http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Bedard, N (2000). Cómo interpretar los dibujos de los niños. Editorial Sirio. Malaga España.*
- Cerda, H (1993) Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial el Buho Ltda. Bogotá.*
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. Teoría de la Educación, 18, 55-84.*
- Dubois, M. E. (1987). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Ediciones Aique.*
- DuPaul, G. (2007) School-Based Interventions for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current Status and Future Directions. En: School Psychology Review; Volume 36, N° 2; pp. 183-194.*
- Eisner, W (1998). La narración gráfica, Norma Editorial, S.A*
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.*
- Gallardo, P. (2007) El desarrollo Emocional en la Educación Primaria (6-12 años). Cuestiones Pedagógicas, 18, 2006/2007, pp 143-159*
- Grau, M.D. (2007) Análisis del Contexto Familiar en Niños con TDAH. Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Recuperado de: http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1001108-112923//grau.pdf*

- Riquelme, E y F, Munita (2011) *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Valdivia: estudios pedagógicos. Vol 37. Núm. 1, 269-227*
- Velez de Piedrahita, R (1983) *Guia de la literatura infantil. Secretaría de Educación y cultura de Antioquia.*
- Vigotsky, L. *La creación literaria en el ámbito educativo. Recuperado de:*
<https://revolucionobarbarie.wordpress.com/textos-de-formacion-marxista-leninista/materialismo-historico-y-dialectico/imaginacion-y-creacion-en-la-edad-infantil-l-s-vigotsky/>
- Zaccagnini. J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva.*
- Investigaciones consultadas (Estado del Arte)*
- Ramos, N & Hurtado, L(2008). “Tejiendo versos entre hilos de sentimientos”una propuesta pedagógica para el desarrollo de procesos de percepción y reconocimiento de las emociones a través de la creación de textos líricos infantiles (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.
- Rodriguez, Y (2014). *Cualificación de la comunicación en el aula a través del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes del grado 303 de la IED Rafael Bernal Jiménez. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.*
- Castillo, A & Parra, C (2013). *"Aprendiendo lenguaje con estilo y emoción" Plan de área complementario en lenguaje y Educación emocional, basado en Estilos*

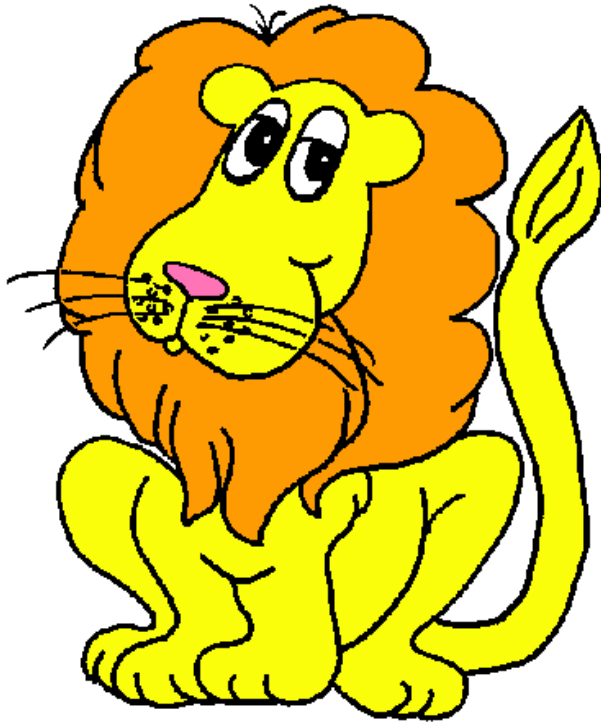
cognitivos, para los grados 3° y 5° de la IED San Francisco de Asís. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.

ANEXOS

Anexo 1

Taller Reconociendo la Fábula

Anexo 2



El león y su ejército

Estaba el león muy angustiado por los cazadores que perseguían a los animales, así que decidió reunir un ejército para poder defenderse de ellos.

Comenzó su búsqueda y el primero con el que dio fue un enorme y pesado elefante, que aceptó su propuesta:

“Tú serás nuestra defensa. Puesto que eres grande y fuerte, iras por delante de todos los demás.”.

Continuaron ambos la búsqueda de nuevos miembros a los que reclutar y no tardaron en encontrarse con el lobo, al que el león hizo la misma pregunta. Sin embargo el elefante intervino, preguntando al león:

“Para qué nos sirve un animal tan pequeño en comparación conmigo?”

El león no le hizo caso y dirigiéndose al lobo, le dijo:

“Tú serás nuestro soldado más feroz”

El lobo, muy contento, aceptó y continuaron los tres en búsqueda de nuevos miembros para su ejército. Pasó un rato y se encontraron con un mono chillón, una liebre temerosa, y un burro viejo. Cuando el león les propuso incorporarse a sus filas los otros no salían de su asombro, y le pidieron explicaciones.

“¿Para qué queremos a todos estos que no sirven de nada? El mono todo lo que hace es chillar, la liebre es una cobarde que a la mínima sale corriendo y el burro está tan tullido ¡que no puede ni consigo mismo!”

Pasó el tiempo y finalmente llegó el día de la batalla. El burro rebuznó bien fuerte para avisar de la proximidad del enemigo. La liebre, corrió veloz llevando mensajes de unos a otros miembros de su ejército, y el mono chillón distrajo a los cazadores con sus gritos y su agilidad saltando de un árbol a otro.

Mientras tanto, el elefante apareció amenazando con su trompa y el león rugió atemorizando a los cazadores, que huyeron arrojando sus armas y no volvieron jamás.

Ejemplos



LEAD o2otio o9lisaTri



Andrés J. A. C. D. N. O. N.



Anexo 2. Encuesta a la maestra titular

ENTREVISTA DIRIGIDA AL DOCENTE

1. ¿Qué puede resaltar respecto a la forma en que se abordó el estudio de la literatura en su etapa de formación escolar?

Considero que en el tiempo en que aprendí leer y a escribir lo importante no era conocer la literatura como herramienta sino conocer el código y lograr identificarlo y decodificarlo de manera correcta. La literatura en mi experiencia estaba más

cercana en mi formación secundaria sin embargo se hacía desde la lectura por cumplir y no desde la lectura por el goce.

2. ¿Qué puede resaltar respecto a la forma en que se abordó el estudio de la literatura en su etapa de formación universitaria?

La literatura en la formación universitaria también ha sido abordada desde el cumplir, sin embargo allí tuve la experiencia de que empecé a ganar un espacio físico propio y eso me permitió acercarme autónomamente al goce de la literatura , a leer lo que me gusta y porque quiero, más allá de la premura del tiempo que la educación en cualquier nivel exige.

3. ¿Cuáles son las herramientas y/o estrategias que utiliza para abordar el estudio de la literatura en sus clases?

Por el momento, en grado primero nos estamos acercando a la literatura desde los intereses de los estudiantes. Sabemos que hoy por hoy una de las cosas más atractivas para los estudiantes es el uso de la tecnología , es así como a partir de cortometrajes hemos trabajado la lectura de imágenes, la relación del sentido con el color, la música, el sonido, los espacios, los personajes, los tiempos. Etc. De esta manera los estudiantes inician su búsqueda de historias desde los mundos posibles que nos puede presentar un esquema literario visual. Más allá del hecho de que los estudiantes no saben leer y escribir, considero que lo importante es presentar la literatura como una posibilidad para explorar, conocer e imaginar y no como un producto de la decodificación.

4. ¿Qué textos y autores maneja en las clases relacionadas con literatura?

He trabajado con cortometrajes sencillos de PIXAR, independientes y demás que permiten una cercanía al lenguaje visual actual. A su vez hemos leído libros-álbum como “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak, “El maravilloso niño come libros” de Oliver Jeffers, “¡Papá!” de Phillipe Corentine, entre otros.

5. ¿cómo se manejan los procesos de análisis respecto a los textos trabajados en literatura?

Por medio de dibujos y dialogo en grupo, reflexión grupal e individual.

6. ¿Cómo se evalúan estos procesos?

Por proceso, participación e interés de manera continua y permanente.

7. ¿Existen planes o programas para incentivar el acercamiento a la literatura en la institución?

Entre los cuatro pilares de la educación sobre los cuales está basado el proyecto curricular de primer ciclo se encuentra la literatura, además se hace parte del proyecto PILEO el cual consiste en tener un acercamiento claro con estas tres habilidades entre las cuales se encuentra la lectura. Y obviamente en grado primero el aspecto casi que fundamental e imprescindible es el acercamiento de los estudiantes a la lectura y por mi parte procuro que sea un buen tipo de acercamiento.

8. Si los hay ¿Qué opina respecto a estos procesos?

Considero que deben estar un poco más socializados, ya que en la institución cada uno adopta esto de manera diferente y autónoma, y eso es totalmente legítimo y normal, pero debe socializarse para procurar un aprendizaje común entre nosotros.

9. ¿Cree usted que sus estudiantes muestran interés por un acercamiento a literatura?

Todos los niños llegan a la escuela con el interés de aprender, más si es algo que les brinda la libertad de imaginar.

10. ¿Cree usted que deben realizarse mejoras a los procesos de acercamiento a la literatura en la institución?

Siempre se puede mejorar, nada está terminado ni perfecto.

Anexo 3

Cuestionario Interactivo

<file:///E:/UPN/UPN%202017->

<1/MONONOGRAF%C3%8DA/Intrumentos/tallermonstruos/index.html>



Anexo 4. Diario de campo

Diario de campo # 7			
Nombre de la institución: IED la Candelaria Número de estudiantes: 22 Temáticas de la clase: Terminando la historia con el final que imagino Curso: 201 Lugar: Salón de clases		Fecha: 07/04/2017 Categoría: Ahora yo soy el autor de la historia Hora de inicio: 9:30 am Hora de finalización: 11:30 am Nombre del observador: Sebastian Amaya	
COMUNICACIÓN ORAL (ORALIDAD Y ESCUCHA)			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ . ✓ Organiza sus ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias. ✓ Tiene en cuenta, en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. 			
HORA	LÍNEA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN / REFLEXIÓN
1:35 pm	1 2 3 4	<i>El ejercicio inicia dando explicación al proceso que se va a llevar. El maestro en formación escribe en el tablero "Había una vez," e invita a los estudiantes participativamente a expresar sus ideas de manera tal que se pueda dar continuidad al relato. De este modo, el investigador y conductor del taller escribe en el tablero "había una vez" e invita a los</i>	E maestro motiva a los estudiantes para exponer sus ideas en la construcción del relato "la segunda parte del Gruffalo"
1:45 pm	5 6 7 8 9 10	<i>estudiantes a pensar que puede suceder después con la segunda parte de la historia del Gruffalo. El primer aporte complementario a la proposición</i>	

2:55 pm	11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	<p><i>inicial lo hace Farid “un Gruffalo”, enseguida agrega Tania “que tuvo una novia”. Luego Valentina dice “y tuvieron un hijo”, tal aporte queda consignado en el tablero, aunque se cuestiona al grupo si no es muy pronto para tal pues así finalizaría las historia rápidamente, a lo que un estudiante agrega “se casaron”. El maestro en formación sugiere que esa parte quedaría pendiente para el final, mientras se complementa el desarrollo de historia, y pregunta al grupo de estudiantes ¿cómo se conocieron?, acto seguido escribe en el tablero “y se conocieron...”. Entonces, Dilan agrega “y se conocieron en un bosque”, Andrés dice: “y tuvieron un hijo” a lo que los compañeros protestan y se escucha al unísono “Y se enamoraron”. Interviene el investigador nuevamente, comentando que se está construyendo la historia del hijo del Grufalo por consiguiente, se debe contar con detalle todo lo sucedido antes del nacimiento. Valentina nuevamente interviene “y se casaron”. El siguiente aporte lo hace Dana “fueron de viaje y consiguieron una casa”, en este punto se invita a describir cómo era la casa que consiguieron pero antes se narra lo que va del relato “había una vez un Gruffalo que tuvo una novia y se conocieron en un bosque, se casaron” y se escucha a Ethan a lo lejos “y se</i></p>	
---------	--	--	--

<p>37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62</p>	<p><i>besaron” en un tono de picardía. El investigador interviene nuevamente escribiendo “la casa del Gruffalo era”, y Hellen dice “con piscina”, y de nuevo varios estudiantes dicen: “era una mansión”, entonces Andrés comenta “y había un robot que lo quería matar” y Deivy complementa “y había una robot que todos los días le traía el desayuno a la cama”. Wilson se anima y comenta “y tenían gatos”, se escuchan voces sin identificar agregando “y perros”. El investigador interviene diciendo “qué les parece si decimos, tenían unas mascotas como... y ustedes me dicen qué mascotas”. Farid dice “un perro” y Deivid complementa “entonces un cocodrilo” y Andres “y el perro conoció a la perrita al frente de la mansión”. A causa del desorden que se origina por tales comentarios quedan por fuera del relato. Al retomar, Dilan interviene “y tenían una habitación con cine y chofer”, Valentina aporta nuevamente “y se fueron a viajar a la playa”. El investigador complementa “y cuando estaban en la playa...”, en ese momento Diego interviene diciendo “y pescaron y nadaron” y Andres complementa “y cocinaron pescado”. Faltando poco para finalizar la clase, se invita al grupo de estudiantes a trabajar en el final de la historia. Deivy interviene diciendo “el viernes por la noche regresaron a la casa” y</i></p>	
--	---	--

63	<i>complementa diego y meses después tuvieron un</i>	
64	<i>hijo que llamaron Michael Jackson”, finalmente la</i>	
65	<i>mayoría del grupo termina diciendo “y vivieron</i>	
66	<i>felices para siempre”</i>	
67	<i>“Había una vez un Gruffalo que tuvo una novia y</i>	
68	<i>tuvieron un hijo y se conocieron en un bosque, se</i>	
69	<i>enamoraron y se casaron. Fueron de viaje y</i>	
70	<i>consiguieron una casa. La casa del Grufalo era con</i>	
71	<i>piscina pues era una mansión y había un robot que le</i>	
69	<i>traía todos los días el desayuno a la cama. Tenían</i>	
70	<i>unas mascotas gatos. Tenían una habitación con cine</i>	
71	<i>y chofer y se (fueron) a viajar a la playa y cuando</i>	
72	<i>estaban en la playa pescaron y nadaron para semana</i>	
73	<i>santa y cocinaron pescado. El viernes por la noche</i>	
74	<i>regresaron a la casa y meses después tuvieron un hijo</i>	
75	<i>a quien llamaron Michael Jackson y vivieron felices</i>	
76	<i>para siempre”. (Diario de campo N° 10, líneas)</i>	
77		
78		
79		
80		
81		
82		
83		
84	Los estudiantes organizan sus pupitres en media	
85	luna y recogen los papeles del salón.	

<p>Observaciones: Esta sesión de observación se prestó para identificar los rasgos más representativos en torno a la oralidad enfocada a la creación de un texto literario a partir de una imagen “el hijo del Gruffalo” en el curso 201 y de este modo, servir como insumo para desarrollar el producto final en la categoría Ahora yo soy el autor de la historia.</p>			