

Diario sentipensante: prácticas lecto escriturales potenciadas por competencias
socioemocionales

Daniela Cárdenas Silva

2016138006

Propuesta de innovación pedagógica para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas
Extranjeras con énfasis en inglés y francés

Asesora: Carolina Pardo

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Trabajo de grado

Bogotá

2022

Agradecimientos

Mis agradecimientos, en primer lugar, están dirigidos a mis familiares principalmente a mi tía Mariana Cárdenas, quien con su inmenso amor me aconsejo y apoyo en todo este proceso no solo del proyecto sino de la carrera y porque no decir, de la vida en general, también agradezco a mi hermana Juanita Cárdenas quien jamás dejo de creer en mí, me aconsejo y apoyo en cada momento haciendo más llevadero todo el proyecto. Finalmente, a mi abuelita Judith Leuro maestra jubilada y a quien debo mi amor por la docencia. A estas grandes mujeres participes en mi vida, les doy inmensas gracias por todos los años de compañía y espero siempre llenarlas de orgullo en cada uno de los procesos a los cuales me vincule como profesional y persona.

En segundo lugar, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, mis compañeros, y docentes quienes me acogieron y ayudaron en la construcción de la mujer y profesional que hoy soy. De igual manera, agradezco a mi asesora, quien fue parte importante en cada etapa de este proyecto.

Finalmente, agradezco a Juan Romero que creyó en mí siempre, gracias a él entendí que el amor es entrega y esfuerzo, así que infinitas gracias por la compañía, apoyo y entrega durante todos estos años.

Resumen ejecutivo

La presente investigación se enfoca en el diseño de una propuesta de innovación pedagógica que potencialice las prácticas lecto escriturales de estudiantes de octavo grado, de la Institución Educativa distrital MAONA. Para la consolidación de la propuesta se realizaron observaciones participantes además de una prueba diagnóstica de hábitos de lectura y escritura. Los resultados evidenciaron el desinterés y bajo desempeño de las estudiantes en relación con estas prácticas en el contexto de la clase de español. No obstante, también se reveló el deseo de las alumnas por abordar lecturas y ejercicios de composición escrita que les permitan conectar de forma significativa con estos procesos de aprendizaje. Con base en lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica presentada en la página web *Universo Sentipensante* que consta de ocho sesiones que incorporan estrategias metacognitivas; relacionadas con competencias socioemocionales, además de estrategias cognitivas; enfocadas en el desarrollo de la comprensión a nivel inferencial. Finalmente, se realizó el diseño de una herramienta didáctica denominada *Diario sentipensante* que sirve como guía complementaria para elaborar las composiciones escritas y trabajar transversalmente los componentes socioemocionales. Cabe resaltar que el referente teórico en el que se basa esta propuesta articula los postulados de Bisquerra y Pérez (2007) frente al estímulo cognitivo y emocional necesario para fomentar la lectura y escritura en los jóvenes, y Spivey (1991), Parodi (2003), quienes afirman la necesidad de integrar estas prácticas como procesos de construcción de significado interdependientes.

Palabras clave: Lecto escritura, competencias socioemocionales, diario sentipensante, pedagogía juvenil.

Abstract

This research focuses on developing an educational innovation proposal that improves scriptural reading practices for 8th grade students. For the purpose of consolidating the proposal, participatory observations were made in addition to a diagnostic test of literacy habits. The results showed the lack of interest and poor performance of students with regard to these practices in the Spanish class. However, it also revealed the students desire to approach readings and writing exercises that enable them to connect meaningfully with these learning processes. Based on the above, a didactic sequence was designed presented on Universo sentipensante Website that consists of eight sessions that incorporate metacognitive strategies; related to socioemotional competencies, in addition to cognitive strategies; focused on the developing of understanding at the inferential level. Finally, the design of a didactic tool called Diario sentipensante was made. This didactic tool serves as a complementary guide to develop the written compositions and the transversal work of the socio-emotional components. It should be noted that the theoretical reference on which the proposal is based, articulates the postulates of Bisquerra and Pérez (2007) against the cognitive and emotional stimulus necessary to promote reading and writing for young people and Spivey (1991); Parodi (2003), who affirm the need to integrate these practices as interdependent construction processes.

Keywords: Literacy, socio-emotional competencies, emotional journal, youth pedagogy.

Tabla de contenido

1.	CAPÍTULO 1: Contextualización	7
	1.1 Problema de investigación.....	7
	1.2 Delimitación y formulación del problema de investigación	9
	1.3. Caracterización población objetivo	13
	1.4. Justificación.....	16
	1.5. Pregunta orientadora	19
	1.6. Objetivos	19
2.	CAPÍTULO 2: Contexto conceptual.....	20
	2.1. Antecedentes del Problema	20
	2.2. Marco conceptual.....	27
	2.2.1. Prácticas lecto- escriturales.....	27
	2.2.1.2. Prácticas lecto-escriturales en la adolescencia.....	29
	2.2.1.3. Dominio de la lecto-escritura.....	30
	2.2.1.4. Comprensión inferencial.....	32
	2.2.1.5. Producción textual.....	34
	2.2.2. Dimensión socioemocional.....	36
	2.2.2.2. Dimensión socioemocional en la adolescencia	37
	2.2.2.3. Competencias socioemocionales.....	39
	2.2.3. Diario Sentipensante.....	41
3.	CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	44

3.1. Enfoque de innovación pedagógica	44
3.2. Procedimientos e instrumentos de validación	46
3.2.1. Perfil de los expertos	46
3.2.1.1. Resultados obtenidos en la validación de expertos.....	47
3.3. Matriz categorial.....	49
3.4. Enfoque pedagógico y didáctico.....	51
3.4.1. La pedagogía Constructivista y el desarrollo emocional enfocado en atención plena <i>Mindfulness</i>	51
3.4.2. Mindfulness en la educación.....	52
3.4.3. Entorno personal de aprendizaje (PLE)	54
3.5. Consideraciones éticas	56
3.6. Limitaciones de la propuesta.....	56
4. CAPÍTULO 4: Propuesta de innovación pedagógica y didáctica	56
4.1. Fases de la secuencia didáctica.....	57
4.2. Artefacto de innovación	64
4.3. Aporte innovador	68
4.4. Consideraciones de implementación	69
4.4.1. Resultados de implementación.....	69
5. CONCLUSIONES	76
6. Recomendaciones	79
7. Referencias	81
8. Anexos.....	88

1. CAPÍTULO 1: Contextualización

1.1 Problema de investigación

La lectura y escritura son habilidades que facilitan el desarrollo de la vida en sociedad estos procesos tienen un carácter dinámico ya que se van complejizando y vinculando de distintas formas en cada etapa de la vida de los sujetos lecto-escritores. Es por ello que el acercamiento temprano y asertivo hacia estas prácticas permite que haya un mayor grado de conexión y apertura; promoviendo las destrezas necesarias para un buen desenvolvimiento social (Revenga, 2001). No obstante, el aprendizaje y dominio de estas prácticas no solo está ligado a factores netamente pedagógicos o sociales, sino, además, psicológicos (Revenga, 2001). Y es allí, en donde, la dimensión socioafectiva desempeña un papel crucial en el aprendizaje eficaz, no solo, de los procesos de lectura y escritura sino en general de cualquier proceso cognitivo, ya que como lo afirma el psicólogo Izard (2009) la relación entre los procesos cognitivos y los afectivos es indisoluble.

En relación con lo anterior, surge la necesidad de vincular el componente socioafectivo en la planificación curricular, puesto que, si bien en Colombia existen una serie de documentos y legislaciones (Ley 115 de 1994 (Arts. 5, 13,15, 21); Estándares Básicos de Competencias (2006); Proyecto de acuerdo 154 (2010); Reorganización curricular por ciclos (2015)), que exponen la importancia de implementar una educación socioemocional en aras de mejorar resultados académicos y disminuir problemas escolares. Se evidencia una serie de vacíos en su

implementación que han causado que la educación emocional se relegue exclusivamente a la convivencia escolar, ejemplo de ello el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (Congreso de la República, 2005) cuyo Eslogan es educación en valores, participación y convivencia democrática, y muestra el vacío frente a la implementación y articulación de las competencias socioemocionales-afectivas, exponiendo que estas están en función de la educación para la paz y convivencia; sin una integración de los componentes afectivos y emocionales en el currículo y la formación académica.

Además, si bien las investigaciones frente al impacto e incidencia de los componentes socioafectivos, en los contextos escolares es amplia en Colombia, la investigación e implementación de estos mismos es escasa (Buitrago, 2012). A modo de ejemplo, en Colombia son bastantes las políticas educativas públicas orientadas a abordar las prácticas lecto-escriturales, tales como: los lineamientos curriculares en el área de lenguaje, los estándares básicos de aprendizaje en relación con las competencias de comprensión e interpretación textual, e incluso el diseño de planes nacionales de lectura y escritura. No obstante, dichas propuestas no responden a las necesidades de los estudiantes a la hora de abordar de manera efectiva estos aprendizajes, como se evidencia en los últimos resultados de las pruebas PISA (2018) en el área de lectura, en donde de 7522 estudiantes evaluados, solo el 1% tuvo buen rendimiento en comprensión lectora.

Finalmente, el abordaje de los procesos lecto-escriturales debe darse desde una perspectiva integradora que vincule tanto los componentes cognitivos como afectivos en las aulas de clase de las instituciones educativas colombianas, esto con el fin, no solo de una reelaboración de los planes de acción del gobierno frente a las políticas vigentes en el sistema

educativo, sino, además, una apuesta por el bienestar de los estudiantes, que es un componente clave para promover el crecimiento emocional e intelectual.

1.2 Delimitación y formulación del problema de investigación

En este apartado se delimitará el problema de investigación teniendo en cuenta lo consignado en los diarios de campo (Anexo 1); que se constituyeron en una observación participante y la encuesta diagnóstica de hábitos lecto escriturales (Anexo 2). En primera instancia, se hace fundamental para la presente investigación señalar el contexto presente de las estudiantes del curso Octavo de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega Nariño (MAONA), con el fin de evaluar las prácticas dentro del aula. Es conveniente acotar, que la delimitación del problema de investigación se estableció en relación con aspectos como: la educación emocional, las dificultades metodológicas, relación y dominio de las prácticas de lectoescritura y cualidades de las estudiantes.

En primer lugar, se evidenció a través de las observaciones consignadas en los diarios de campo (Anexo 1), que el manejo y educación de las emociones de las estudiantes se separa de las actividades académicas; en singular de las actividades orientadas a trabajar los componentes de lectura y escritura. Es así como, desde la metodología implementada por la docente del área de español, se consideran las emociones y su expresión como una situación perteneciente, únicamente, a la disciplina del curso y la convivencia escolar (Anexo 1- N°2). Consecuentemente, las estudiantes no tienen un espacio en el cual puedan expresar libremente sus interpretaciones, sentimientos y opiniones frente a las actividades abordadas en clase esto, debido a que se ha negado un espacio que integre la emoción y el conocimiento; dejando sin reconocimiento la experiencia socioemocional de las estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Esta situación se presentó con reiteración durante el transcurso de distintas clases observadas en la primera etapa de la presente investigación, en donde, se desarrolló lectura de distintos textos informativos (Anexo N°3). Durante estas prácticas, las estudiantes mostraron desinterés y desmotivación, fijando su atención en otras actividades, (anexo 1- N°2, N°3) moviéndose de sus puestos para interactuar con sus compañeras y dejando de lado su trabajo académico; acción que provocó una presión por parte de la profesora y llamados de atención constantes para mantener a las estudiantes concentradas en los ejercicios de lectura (Anexo 1- N°3).

De igual forma, se evidenció la falta de articulación de los ejercicios de lectura con actividades orientadas a la comprensión, discusión y debate de los contenidos hecho que repercutió en un ambiente inadecuado para realizar los ejercicios; ya que las estudiantes se mostraron dispersas, desmotivadas y muchas no completaron las lecturas (Anexo 1- N°3). Por otra parte, si bien, las estudiantes tenían charlas alusivas a sus experiencias en relación con el acercamiento e interés que tuvieron por algunas lecturas abordadas, se demostró la falta de estrategias por parte de la docente para promover el análisis reflexivo a partir de estos espacios suscitados por las estudiantes (Anexo 1- N°3). Finalmente, se puede observar una represión constante en la expresión de emociones y sentires de las estudiantes; además de una falta de articulación de las lecturas trabajadas con actividades que promovieran la comprensión significativa de los textos abordados.

En segundo lugar, se evidenciaron dificultades en el plano metodológico respecto a las actividades de lectura, que son escasas, según las observaciones realizadas en las diferentes sesiones, en donde se vio que no existe la implementación de un plan lector para el área de español o algún libro escogido para trabajar con las estudiantes durante el año escolar. En su

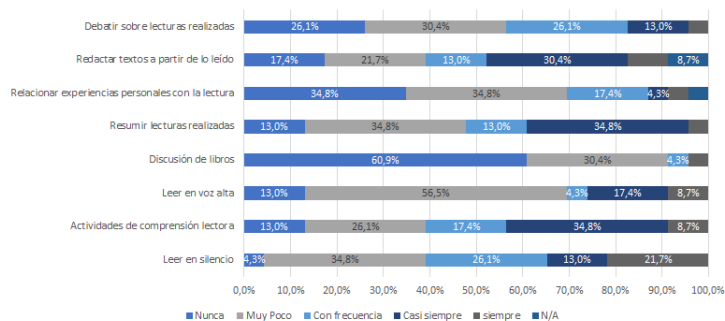
mayoría, las actividades de lectura están orientadas a responder preguntas de comprensión literal, en donde prima la memorización, y la transcripción de textos con fin de evaluar componentes gramaticales (anexo-1 N°3).

Por otra parte, frente a las actividades de escritura en el aula, si bien, se dan de manera frecuente en las clases de español, estas están orientadas a la transcripción de contenidos; en ellas se evidencia problemas de comprensión, redacción, y uso incorrecto de la gramática (anexo 1 N°2). Además, en las actividades evaluativas prima, únicamente, el buen uso de caligrafía, reglas gramaticales, y presentación de los textos en los formatos exigidos (hoja blanca, normas APA etc.). Por último, no se generan actividades de escritura en donde las estudiantes plasmen sus experiencias, opiniones, o se vincule la práctica escritural de manera significativa para las estudiantes.

De igual forma, se evidenció a través de la encuesta diagnóstica (Figura 1) que sí bien, son frecuentes actividades encaminadas a la comprensión y redacción, aquellas orientadas a trabajar de manera profunda temáticas de comprensión inferencial (relacionar experiencias personales con lectura, debatir sobre lecturas realizadas, discusión de libros, entre otras) eran poco trabajadas en estos espacios académicos.

Figura 1

¿Con que frecuencia realizas las siguientes actividades en las clases de lenguaje y español?



Nota: esta gráfica evidencia la percepción de las estudiantes frente a la frecuencia en la realización de actividades encaminadas a trabajar la lectura y escritura.

Además, se demostró la estrecha relación entre la baja abstracción y comprensión de las estudiantes con la calidad de sus producciones escritas, ya que, al ser las actividades de composición de carácter memorístico-transcriptor, no se problematizaban los textos; ya que no existía la necesidad de comprender de forma profunda, para dar respuesta a los ejercicios propuestos por la docente (anexo 1- N°3). Frente a los vacíos que tiene el grupo en cuanto a los procesos de escritura y lectura, las observaciones realizadas demuestran que prima únicamente el objetivo de obtener una calificación; hecho que repercute en que los procesos de dominio de estas prácticas sean escasos, al no integrarse estrategias enfocadas en la comprensión y producción textual. Por otra parte, no se realiza una debida retroalimentación de las actividades y por ende errores a nivel de coherencia, cohesión, ortografía entre otros, se presentan reiterativamente en las producciones escritas de las estudiantes (anexo-1 N°3).

Finalmente, se cierra este apartado resaltando las cualidades que las estudiantes poseen y que no se potencializan en clase. Una de las cualidades que se reconoce en las estudiantes es su apertura por trabajar con lecturas nuevas, ya que, si bien la mayoría no tiene una relación cercana con las prácticas de lectura, si muestran curiosidad e interés cuando se les proponen lecturas llamativas que abordan temas y problemáticas en relaciona a la etapa de desarrollo en la que se

encuentran (anexo-1 N°4). Además de esto, las estudiantes se mostraron motivadas por participar en actividades, en donde debían exponer su punto de vista, hablar sobre ellas mismas y ser escuchadas. Cosa que no se promueve en la clase de español, ya que se les pide una participación corta en aras de contestar de manera correcta preguntas de corte literal. Además, de que, se les silencia constantemente; evitando una participación abierta y expresiva de las estudiantes (Anexo-1 N°2, N°3).

1.3. Caracterización población objetivo

Esta investigación se desarrolló con estudiantes de ciclo 4 de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega Nariño; por lo cual se entiende que la población escolar se encuentra en un rango etario entre los doce y quince años. Ahora bien, dado que el tiempo de observación se vio limitado por factores externos tales como el ingreso tardío a las instituciones por el cambio de modalidad de prácticas, así como factores organizacionales internos a la institución propia; la caracterización parte en un principio, de la revisión documental desde factores psicológicos, físicos como sociológicos de los adolescentes en el rango de edad anteriormente nombrado. Para posteriormente contrastar dicha revisión con las observaciones y encuesta diagnóstica realizadas.

Retomando lo expresado anteriormente, la adolescencia es un periodo de transición situado entre la culminación de la infancia y la llegada de la adultez. En esta etapa de desarrollo y crecimiento el sujeto pasa por muchos estados de transformación tanto físicos y psicológicos como sociológicos. En primer lugar, físicos; por las diferentes transformaciones que sufre su cuerpo para llegar a la forma madura de este, las cuales tienen implicaciones complejas que repercuten en su estado de ánimo y su relación con los otros. De igual forma, el adolescente sufre en esta etapa transformaciones psicológicas; relacionadas con su intento de autoafirmación y auto reconocimiento, además de su apertura y autoconciencia al nuevo mundo emocional en el

que este se sitúa. Finalmente, en esta etapa, el sujeto tiene transformaciones a nivel sociocultural; nuevas formas de relacionarse con la familia, la escuela, y en sí con todos los grupos que componen su mundo social; surgen nuevas interacciones a nivel comunicativo, con nuevos roles que asume el adolescente y formas de interactuar e integrarse en la sociedad (Lilo, 2004).

Esta etapa además se caracteriza por ser una etapa de crisis, ya que como lo afirma Lilo (2004) “Es una etapa de pérdida y de renovación” (p.61). Es decir que el sujeto adolescente, pasa por el abandono de la infancia, para integrarse al mundo de la adultez, este abandono o pérdida de su mundo infantil en relación con los cambios corporales y mentales que surgen en este periodo hacen que como lo mencionan Guarinos y Montiel (2011), el adolescente- se enfrente con un “conflicto cognitivo” (p.38). Que se produce cuando el sujeto aprendiz está en equilibrio frente a sus saberes, pero por todas las transformaciones por las cuales éste está pasando y la entrada de nueva información (Guarinos y Montiel, 2011), entra en conflicto o crisis con el mundo cognitivo.

En relación con los postulados anteriores, la población con la que se llevó a cabo el proceso de investigación correspondió al grado Octavo, de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega (MAONA), conformado por 30 niñas entre los doce y diecisiete años. Cabe resaltar que la institución se constituye como un colegio femenino en sus jornadas de mañana-tarde y mixto en la jornada nocturna. La Institución Educativa MAONA, se encuentra ubicada en el sector noroccidente de la ciudad de Bogotá, específicamente en el barrio las Ferias, localidad Engativá. Esta institución fue fundada en primera instancia como un colegio de bachillerato para enfermeras en el año 1960. Posteriormente en 1994,1995 y 1997 iniciaron transformaciones académicas, administrativas y convivenciales, Es así como, el Colegio pasa a depender del distrito capital y se estructura la primera versión de su P.E.I.

Debido a dinámicas administrativas y organizacionales, el Colegio se encuentra en una reestructuración frente a los planes curriculares de área y el P.E.I y por ende la caracterización se enfoca principalmente en la población femenina objeto de estudio. A grandes rasgos, se observó que las estudiantes no sienten un agrado especial por el entorno escolar, el grupo presenta distintos problemas convivenciales que repercuten en el desarrollo de las temáticas abordadas en el área de español, no se evidencia una buena relación entre compañeras, haciendo más complejo el trabajo grupal y el abordaje de los contenidos de la clase de español. En cuanto a las prácticas de lectura y escritura las estudiantes trabajan el nivel de comprensión literal y la escritura como una actividad orientada a la transcripción de contenidos.

Dado que se requería ahondar sobre la población para definir sus características lingüísticas, se diseñó una encuesta diagnóstica con el objetivo de recoger información más completa y detallada sobre los hábitos de lectura y escritura de las estudiantes, eligiendo estas dos habilidades con el fin de analizar la percepción y afinidad que tenían las estudiantes con estos procesos tanto en contextos formales (Colegio) como informales (en su diario vivir).

Figura 2

¿Qué sentimientos- emociones asocias a las prácticas de lectura y escritura?



Nota: Los gráficos muestran la relación emocional que establecen las estudiantes frente a las prácticas de lectura y escritura.

Los resultados arrojaron que la asociación de las prácticas de lectura con diversión, felicidad y satisfacción (Pregunta 10, Anexo 2) dependían del grado de conexión personal de las estudiantes con las temáticas abordadas en los textos. Con relación a la escritura, las estudiantes que relacionaron estas prácticas con emociones positivas enunciaron experimentar dichas emociones cuando este proceso era de carácter informal o libre (Anexo 3 Tabla preguntas abiertas). Por otra parte, las estudiantes que asociaron las prácticas de lectura y escritura con emociones o sentimientos negativos afirmaron que estas les causaban estrés, aburrimiento o angustia al sentir presión de factores externos, falta de conexión con las temáticas abordadas y concentración. No obstante, la mayoría de las estudiantes que relacionaron las prácticas lecto escriturales con emociones negativas, afirmaron tener disposición frente al abordaje de nuevas lecturas que les pudieran agradar (Anexo 3, tabla preguntas abiertas).

1.4. Justificación

Las prácticas de lectura y escritura son piezas claves en la construcción de sentido y significado de los seres humanos como sujetos activos de una cultura. Dichas habilidades permiten interactuar de manera idónea dentro de los contextos sociales, educativos, y profesionales, en los cuales se ven inmersos los individuos. No obstante, la búsqueda de refuerzo, mejora e incluso adquisición de estas prácticas dentro de los marcos educativos formales, resulta ser monótona, impositiva y carente de significado para muchos estudiantes (Petit, 2009). Ya que desarticulan por completo, elementos claves para la estimulación cognitiva que como exponen Villalba y Espert (2014) no solo aborda la parte cognitiva, sino que, además, elementos tales como: la afectividad, la esfera conductual, social, familiar y biológica.

Con respecto a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los Estándares Básicos de aprendizaje (2006), se establece que para la educación básica y media se

hace necesaria la formación desde seis dimensiones (comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, ejercicio de una ciudadanía responsable, sentido de la propia existencia). De ahí, que en el campo educativo este proyecto de investigación busque promover el aprendizaje a través del tratamiento de las emociones en el ámbito escolar; ya que si bien los Estándares Básicos de competencias (EBC) se enfocan en una educación integral que desarrolle el ser en todos sus ámbitos y dimensiones; estos lineamientos no proporcionan una ruta clara de cómo vincular y evaluar los componentes socioemocionales (CS) dentro de los procesos de aprendizaje; enfatizan así, en la formulación de distintos marcadores (factor, enunciado identificador, subproceso) orientados al desarrollo de las competencias comunicativas (CM) que dejan vacíos en lo referente a la implementación de CS. Por lo tanto, se pretende incorporar algunos componentes socioemocionales dentro de los procesos educativos con el fin de potencializar las prácticas de lectura y escritura en ciclo cuarto.

Por otra parte, y bajo un punto de vista psicopedagógico se entiende a través de lo establecido por los psicopedagogos José Domínguez y Begoña Nieto (2022) en su estudio sobre *las variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente*; que el éxito escolar está estrechamente relacionado con las competencias emocionales que desarrollan los estudiantes, demostrándose que aquellos estudiantes con mejores desempeños escolares tienen mejor manejo de regulación, comprensión y autonomía emocional. Es así como, para que los estudiantes entren al mundo de la lectura y escritura de manera apropiada, es necesario incorporar elementos vitales como lo son: sus experiencias de vida, emociones, vínculos afectivos entre otros componentes que propician lo que en los (EBC) se denomina “apropiación lúdica, crítica y creativa” (p.26) por parte del estudiantado en relación con sus prácticas de

lectura y escritura. Siendo a través de la incorporación del mundo interno del sujeto lecto-escritor con el externo que este le da sentido y significado a lo que es aprehendido (Petit, 2014).

De allí que, la lectura y escritura son prácticas dentro de la vida de las personas, que serán significativas en cuanto los sujetos le den un sentido a estas mismas; ya que el aprendizaje está estrechamente ligado al goce de lo que se aprende. En consecuencia y concordancia con lo que plantean los EBC (2006) frente al desarrollo lector que no solo aporte a la comprensión, interpretación y disfrute de los textos; sino que además propicie la escritura potenciando la producción escrita a través de las construcciones sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se construye la presente propuesta de innovación pedagógica que tiene como núcleo trabajar las competencias socioemocionales en articulación con las prácticas lecto-escriturales con el objetivo de potenciar los procesos de enseñanza - aprendizaje de estas.

Finalmente, la pertinencia de esta investigación radica en la creación de un proyecto de innovación pedagógica, para la potenciación de las prácticas de lectura y escritura a partir de la articulación de la dimensión emocional como fuente mediadora para el goce en los procesos lecto-escriturales de los jóvenes. Más concretamente, el diseño de una secuencia didáctica con un componente pedagógico virtual (Página web; universo sentipensante), y uno componente didáctico digital (diario sentipensante); en donde prima el encuentro emocional con relación a las experiencias literarias que las jóvenes transitaran en aras de favorecer sus procesos de comprensión y producción textual.

1.5. Pregunta orientadora

1. ¿Cómo potenciar las prácticas lecto-escriturales de jóvenes ciclo 4 a través de la incorporación de competencias socioemocionales en los procesos de aprendizaje?

1.6. Objetivos

Objetivo general: Potenciar las prácticas lecto-escriturales a través de la creación de una propuesta metodológica que incorpore los componentes socioemocionales en los procesos de aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Diseñar una propuesta de innovación pedagógica y didáctica que pueda ejecutarse mediante la vinculación de competencias emocionales como estrategias metacognitivas orientadas a potencializar las prácticas lecto-escriturales.
- Identificar cómo la comprensión a nivel inferencial es dinamizada a partir de la incorporación de competencias socioemocionales en procesos de dominio lecto-escritural.
- Reconocer los aportes del uso de componentes socioemocionales experimentados por las estudiantes como insumo para el acercamiento asertivo a los procesos de composición y producción textual.
- Determinar la incidencia de una propuesta metodológica que incorpore un diario de lectura personal guiado para potenciar los procesos de producción escrita.

2. CAPITULO 2: Contexto conceptual

2.1. Antecedentes del Problema

Los procesos lecto-escriturales son prácticas que están en continuo dinamismo, es decir que, a lo largo de la vida estos procesos se van complejizando y vinculando de manera distinta a la vida de las personas. Por ende, el acercamiento temprano y adecuado permite que haya una mayor conexión y aprehensión respecto a estas prácticas. Con relación a lo anterior, y con el objetivo de ampliar la investigación en el campo de cómo incide la dimensión socioafectiva de los sujetos aprendices en sus prácticas de lectura y escritura, se revisaron once proyectos investigativos concernientes a los niveles de pregrado y postgrado tanto de universidades públicas como privadas. De estos proyectos 6 son nacionales: siendo tres de estas tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, uno de la Universidad Javeriana, y dos maestrías una a nivel local de la Universidad Santo Tomás y otra departamental de la Universidad Santo Tomás de Aquino.

En cuanto a las investigaciones de índole internacional se revisaron seis proyectos, de los cuales cinco fueron artículos investigativos de revistas científicas sin ánimo de lucro entre ellas, Revista Dominio de las Ciencias, Revista de la Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín Venezuela, Ocnos: revista de estudios sobre lectura, revistas científiques de la Universitat de Barcelona y Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Y una maestría de la universidad Pública de Navarra, España.

Con relación al criterio temporal que se tuvo en cuenta para la revisión documental, se tomaron trabajos nacionales e internacionales de pregrado, posgrado y maestrías de los últimos seis años, es decir del 2015 al 2021. Con respecto a lo anterior, se hizo hincapié en la revisión de

antecedentes actuales con respecto a las categorías relacionadas con las TICS y los componentes emocionales. Esto, con el objetivo de dilucidar y ampliar la mirada que se tenía previamente, de las problemáticas relacionadas con estos dos componentes; abordaje de tecnologías de la información y emociones en la escuela.

A partir de la revisión y sistematización de los antecedentes, se destacan tres tendencias: la primera, reúne las investigaciones que reflexionan sobre la importancia de incorporar los componentes socio afectivos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. En la segunda tendencia, se concentran los estudios que abogan por la resignificación de las formas de leer y escribir en el siglo XXI, centrándose en el papel individual y colectivo de dichas prácticas, además de remarcar el rol que juega el sujeto lecto-escritor dentro de dichas actividades. Por último, destacan las investigaciones que integran el uso de las tecnologías de la información y comunicación (Tics) en los procesos de lectura y escritura.

La primera tendencia, estuvo relacionada con la incorporación de elementos de la dimensión socioafectiva para el mejoramiento de los procesos lecto-escriturales utilizando textos bases tales como: el cuento en sus diferentes formatos. Los proyectos con relación a la temática descrita fueron realizados por Hincapié (2021), con la escritura de cuentos asociados con emociones básicas; Barrera (2017), con la realización de minicuentos para fortalecer la lectura a nivel inferencial y Rodríguez (2016) con el afianzamiento de la escritura creativa a través del análisis de poesía. Desde lo planteado por Hincapié (2021) la autora resalta el poder significativo y de estimulación que tienen las emociones a la hora de mejorar los procesos de producción escrita en niños a través del uso de emociones básicas que ella agrupó en “positivas y negativas”. La autora (2021), reflexiona sobre cómo las emociones sirven como activadores en la participación de los estudiantes, ya que, gracias a la articulación de ellas dentro de los procesos

de aprendizaje, el dinamismo frente a las actividades propuestas aumentó, con relación a las actividades que no trabajaban directamente el plano de lo afectivo-subjetivo.

Del mismo modo, Barrera (2017) trabaja el componente socioafectivo por medio de la expresión subjetiva vinculada al análisis de minicuentos. De allí se evidencia cómo los estudiantes tienen poco conocimiento sobre nociones tales como subjetividad y afectividad. Es de ahí, que se hace importante para este estudio trabajar un plano conceptual frente al componente socio afectivo ya que los estudiantes como lo nombra Barrera (2017) desconocen o confunden las implicaciones de estos mismos dentro de sus procesos de aprendizaje.

Cabe resaltar que las reflexiones por parte de Hincapié (2021) y Barrera (2017) permiten verificar la importancia de los procesos afectivo-emotivos para vincular al estudiante de manera significativa con los procesos de comprensión y producción de textos. Si bien todos se caracterizan por denotar la importancia de este componente afectivo-emocional, cada investigación abarca un punto importante para tener en cuenta para el presente proyecto. En primer lugar, del trabajo de Hincapié (2021) se resalta la necesidad de abarcar el componente afectivo-emocional desde un plano integrador, ya que como la autora (2021) lo recalca: “existen también emociones negativas que generan al mismo tiempo placer; lo que las dota de un carácter ambiguo y genera una tendencia a intentar encontrar experiencias que las produzcan” (p.62).

Así mismo, con relación a lo expuesto por Barrera (2017) frente a la falta de conocimiento del mundo emocional por parte de los jóvenes, se cree importante trabajar, dentro de la propuesta de innovación, conceptos base con relación a las emociones y afectos, esto debido a que como afirma Barrera (2017) un problema dentro del desarrollo de actividades fue la confusión y falta de conocimiento de los estudiantes sobre componentes tales como subjetividad, inferencia y diario expresivo. Si bien los estudios no se centran en el desarrollo de habilidades

afectivo-emotivas con relación al goce literario, sino que buscaban fortalecer los procesos de escritura y lectura en diferentes niveles, cabe resaltar que, los dos estudios encontraron que entre mayor inmersión del mundo subjetivo del estudiante; emociones, vivencias, sentires, mayor conexión tiene este con los procesos de aprendizaje. Gracias a lo anterior, se hace primordial para la presente investigación trabajar con la dimensión socio afectiva del estudiante en concordancia con las prácticas lecto-escriturales ya que su articulación puede potenciar dichos procesos.

Por otra parte, Barrera (2017) y Rodríguez (2016), destacan el uso del diario expresivo-personal como herramienta didáctica para acompañar los procesos lecto-escriturales. Así, como asevera Rodríguez (2016) la implementación de actividades relacionadas con la subjetividad e introspección (Componentes que se trabajan con la elaboración del diario) no sólo motiva las prácticas lecto-escriturales, sino que además trabaja con el fortalecimiento de estos elementos de la dimensión socioafectiva. Si bien, ninguna de las investigaciones plantea un formato consolidado de diario o incorpora esta herramienta de manera concisa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo, sienta un precedente para la presente investigación, ya que esta herramienta didáctica se puede articular de manera idónea al uso del componente socio afectivo como potenciador de las prácticas de lectura y escritura.

La segunda tendencia, estuvo relacionada con la reivindicación de nuevas formas de leer y escribir en el siglo actual poniendo énfasis en las experiencias alternativas para romper con el tradicionalismo con el que se enseña estas disciplinas y enfocándose en el sujeto lecto-escritor como sujeto activo dentro estas prácticas. En este sentido los trabajos en relación con esta temática centran su atención en la implementación de estrategias diferentes a las tradicionales para motivar estas prácticas a través del dinamismo del lector con el texto base y la integración

de actividades que fomenten el análisis reflexivo. Los trabajos que centran su atención en dichas temáticas son elaborados por Gonzáles (2017) con el análisis de textos literarios a partir de la relación de estos con el lector, su contexto sociocultural y socioafectivo; Caraballo et al (2017), con la vinculación de los diferentes actores educativos para potencializar los procesos de oralidad, lectura y escritura. Así mismo, Rodríguez (2016) y Lucas & Marcillo (2020) con la importancia de abordar lecturas significativas para los estudiantes acorde a la edad para la estimulación de la comprensión lectora.

Frente a lo planteado por Gonzales (2017); Rodríguez (2016) y Lucas & Marcillo (2020), se hace indispensable cuestionar cuál es el rol del lector, vincularlo como agente activo que como cita Gonzales (2017) es un lector dispuesto a “dejarse afectar a través de los múltiples niveles del lenguaje, a dejarse invadir por sus “memorias involuntarias”. Un lector con receptividad afectiva” (p.42). Así mismo, Rodríguez (2016) y Lucas & Marcillo (2020) reflexionan sobre la importancia de fomentar la lectura sabiendo vincular de manera asertiva el texto base con el mundo interior del sujeto lector. Con respecto a lo anterior González (2017), expone que la comprensión lectora se logra teniendo en cuenta la tríada que esta misma propone (2017): “lector, historia nacional y giro afectivo” (p.2).

Así mismo, Caraballo et al (2017) y Malagón y Rivera (2018), exponen la importancia de crear ambientes de aprendizaje y zonas de lectura no convencionales basándose en los intereses y necesidades de los sujetos lecto-escritores. En estos dos trabajos se evidencia como la motivación y gusto hacia la lectura y escritura están profundamente ligadas a las necesidades particulares de los sujetos lecto escritores con el abordaje integral de los contextos socioculturales y socioafectivos. Del mismo modo Lucas & Marcillo (2020), en su investigación

sobre cómo *las lecturas motivadoras desarrollan la resiliencia en estudiantes*, enfatizan en la necesidad de abordar lecturas acordes a las edades y gustos de los estudiantes.

Finalmente, la tercera tendencia, recoge los trabajos que abordan la articulación de las tecnologías de la comunicación (Tics) con las prácticas lectoescritoras como elementos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. Es así como, los trabajos que se exponen a continuación muestran la relevancia de la incorporación de las TICS a los procesos lecto-escriturales en los contextos educativos formales como elemento innovador y necesario para dichas prácticas en la actualidad.

Los trabajos que abordan dichas temáticas son: Alcocer (2019) que hace una revisión documental y posterior análisis de los trabajos frente a las nuevas formas de leer y escribir descritas por Rivera (2013, 2014, 2016, 2017); Andrade y Moreno (2017) que exponen la necesidad de articular las TICS a las prácticas pedagógicas del siglo XXI y finalmente ; Rowsell y Walsh (2015) que plantean que más que una herramienta de enseñanza-aprendizaje, las TICS pueden ser concebidas como nuevas formas de aprender por su función multimodal en ambientes educativos.

Los estudios de Alcocer (2019), Andrade & Moreno (2017) y Rowsell & Walsh (2015) plantean la importancia de ver estos procesos lecto-escriturales como fenómenos sociales, que no están aislados y por ende tienen un carácter colectivo sumamente importante. Es así, que a través de un análisis de la propuesta literaria de Rivera (2013, 2014, 2016, 2017). Alcocer (2019) afirma que es posible construir nuevas formas de relacionarse con las prácticas lecto-escriturales, así como integrar elementos que estimulen estas mismas, tales como el uso de plataformas digitales que permitan resignificar las formas en las que se lee y se escribe, todo lo anterior

remarcando la importancia de una vinculación colectiva como fuente estimuladora de dichas prácticas.

En relación con lo anterior, Andrade y Moreno (2017) afirman que la integración de las TICS dentro de los procesos de producción y comprensión textual son necesarios en la medida que son elementos de las prácticas cotidianas de los estudiantes en la actualidad y por lo tanto su incorporación facilita el acercamiento de los jóvenes a dichos procesos. Además de esto, Andrade y Moreno (2017) reflexionan sobre la relevancia de no minimizar el alcance de dichas plataformas en los lecto-escriturales; ya que más que ser medios de divulgación de contenido de entretenimiento, su buen uso facilita los procesos de aprendizaje por el carácter accesible y globalizado que dichas plataformas tienen.

Por último, Rowsell y Walsh (2015) amplían dicha perspectiva hablando de lo que ellas conciben como multimodalidad de aprendizaje en ambientes digitales, del trabajo se resalta la postura que las autoras (2015) tienen frente a la importancia del buen uso de las TICS dentro de las nuevas prácticas lecto escriturales, así como de su meta que es comprensión. Ya que como lo afirman las autoras (2015) es vital guiar a los estudiantes en el uso de materiales multimodales que se aproximen a los procesos de producción y comprensión textual en la era digital. Si bien los estudiantes se encuentran inmersos en el mundo digital, muchas veces no saben navegar la web en relación con el abordaje de materiales multimodales que posibiliten el aprendizaje significativo, haciendo muchas veces búsquedas superficiales y trabajando textos digitales de manera fragmentada y des conexas.

Gracias a lo planteado en la tercera tendencia, por Alcocer (2019), Rowsell y Walsh (2015), Andrade y Moreno (2017), se crean unas vías de acción y conceptualización importantes para el presente trabajo, las cuales se enmarcan en; trabajar una secuencia didáctica digital

guiada, que conecte las diferentes formas de abordar los textos multimodales para la producción y comprensión textual. Así mismo, se cree necesario abordar actividades de comprensión lectora y producción escrita de forma colectiva e interactiva a través del uso de plataformas digitales no convencionales, ya que como expone Alcocer (2019) “no sólo ha cambiado el dispositivo de lectura y escritura, sino que también existe una nueva configuración de producción creativa y comportamientos lectores” (p.154). Por lo tanto, para el acercamiento asertivo a las prácticas lecto-escriturales del siglo XXI, dichos procesos deben estar articulados con los contextos reales en los cuales se encuentran inmersos los jóvenes.

2.2. Marco conceptual

El siguiente apartado presenta los autores y conceptos que se relacionan con las categorías de análisis que se abordaran en el proyecto, las cuales son: prácticas lecto-escriturales, competencias socioemocionales en el aprendizaje y diario sentipensante. Así mismo, esta sección pretende definir y explicar el punto teórico del que se pretende partir como eje central para la creación de la propuesta didáctica.

2.2.1. Prácticas lecto- escriturales

Las prácticas de lectura y escritura son procesos de adquisición de conocimiento que, si bien, tienen su propia función dentro del aprendizaje humano (Condito, 2014), al vincularse de manera efectiva logran potenciar los procesos de construcción y apropiación de nuevos saberes (Serrano, 2013). La necesidad de construir un concepto que abarque ambos procesos de aprendizaje nace como afirma Parodi (2003) de la idea de que “el lenguaje escrito debe emerger en el contexto de utilización” (p.125). Es decir, que la conexión lectura-escritura se da ya que

la finalidad de la enseñanza de ambos procesos de alfabetización es que los sujetos interactúen a través del lenguaje en contextos reales (Parodi, 2003).

Esta concepción del lenguaje como mecanismo de interacción de los procesos de alfabetización (lectura-escritura) es traída a colación por Parodi (2003) con el concepto de lenguaje total o (whole-language)¹ filosofía que integra la producción y comprensión oral y escrita dentro del desarrollo de las funciones cognitivas.

En relación con esta concepción holística de las prácticas lecto escriturales, Squire (1983, citado por Parodi, 2003) propone que la composición (producción) y la comprensión; presentan procesos cognitivos similares tales como: la activación de conocimientos previos, la evaluación de lo construido o interpretado y la congruencia de las partes con el todo, ya que estos componentes están inmersos simultáneamente en los procesos de “prelectura –preescritura y post lectura post escritura” (Squire, 1983, citado por Parodi, 2003 p.130). Frente a estos postulados, Parodi (2003), recalca la necesidad de integrar los procesos de lectura y escritura, no solo como procesos de desarrollo cognitivo, sino, además, de desarrollo social y comunicativo.

Desde esta misma perspectiva, Ulzurrun et al (2000), definen la lectoescritura desde un plano constructivista, en donde, tanto las actividades de leer y escribir son tomadas como procesos interpretativos que construyen significados y amplían el conocimiento del mundo. Respecto a lo anterior, Spivey (1991) señala que el sujeto lector como el sujeto escritor tienen el objetivo de construir significados al componer y comprender un texto, elaborando

¹ Filosofía educativa de los años 80; que pone énfasis en la integración de las llamadas “artes del lenguaje”; (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita) en las áreas curriculares de manera interdisciplinar para el desarrollo del aprendizaje integral. (Parodi,2003).

representaciones mentales de estos significados con operaciones complejas que intervienen en ambos procesos (comprender, componer). Spivey (1991) cataloga dichas operaciones para construir significados en “organizing, selecting and connecting” (p.5) o su traducción al español organización, selección y conexión. De este modo Spivey (1991) afirma que los sujetos lector-escritores organizan los significados, seleccionan la información para la representación y luego conectan con sus conocimientos previos.

2.2.1.2. Prácticas lecto-escriturales en la adolescencia

Petit (2009) afirma que existe una tendencia a creer que los jóvenes no leen por el hecho de que la lectura cada día está más desligada de los cánones literarios y existen prácticas no convencionales de lectura que los expertos tradicionalistas deslegitiman. Esta idea se complementa con los postulados de Revenga (2001) quien afirma la necesidad del goce y placer a la hora de acercarse a dichas prácticas exponiendo que:

Hay adultos que hacen uso de la lectura únicamente para obtener una información puntual... pero que muestran una total indiferencia o pasividad hacia el hecho mismo de leer. Saber leer, disfrutar con la lectura, exige que ésta sea una experiencia en la que toda la personalidad se involucre (p.4).

Así mismo, Vygotsky (1978, como se citó en Parodi,2003), reflexiona sobre el papel que tienen las prácticas de lectura en contextos académicos formales ya que en muchas ocasiones estas son entendidas como habilidades superficiales y descontextualizadas, a propósito de esto Colomer et al (2009) señalan que la lectura de los adolescentes se inscribe en un cruce de tensiones originadas por múltiples transformaciones; por una parte existen los requerimientos escolares y por la otra, la necesidad de construcción de su propia identidad. De esta forma las

autoras plantean que el abordaje de la lectura debe darse teniendo en cuenta tres factores que permiten su apropiada inserción en el mundo del estudiante-adolescente: “espacio cultural de la lectura, espacio escolar de la lectura y oferta editorial dirigida a la franja de edad” (Colomer et al,2009. pp.10-11).

En relación con lo anterior Cerillo, Larragaña y Yubero (2002) señalan la importancia que tiene la selección adecuada de lecturas respecto a cada etapa de desarrollo, esta selección en muchos casos debe ser orientada por un mediador¹; el cual, debe tener en cuenta elementos tales como las características psicológicas, sociales y nivel de lectura de los sujetos, para la escogencia de los textos. Además, Cerillo et al (2002) sugieren que: “Se trata de elegir una lectura para un lector, con unas características muy específicas y dentro de un contexto determinado que, sin duda, le hacen exclusivo” (p. 90). Por lo tanto, factores como edad, género y nivel de comprensión son determinantes en aras de escoger lecturas para los jóvenes y que el abordaje de estas sea significativo en términos de desarrollo de hábitos de lectura y posterior escritura.

2.2.1.3. Dominio de la lecto-escritura

Una vez presentado el constructo teórico de lectoescritura, se considera pertinente para esta investigación ahondar en los procesos de dominio de estas prácticas. Es así como Montealegre y Forero (2006) conceptualizan el desarrollo de la lectoescritura en dos etapas que se dividen en la adquisición y el dominio; por un lado, en la etapa de adquisición se habla de los diferentes niveles de conceptualización que los niños deben desarrollar para llegar a comprender el lenguaje escrito teniendo en cuenta concretamente componentes como: la adquisición de la conciencia fonológica, sintáctica y semántica. En cuanto a la etapa de dominio, Montealegre y

Forero (2006) señalan que se presentan una serie de procesos cognitivos complejos referentes a la lectura (preceptivo, léxico, sintáctico y semántico) y a la escritura (planificación, construcción, selección) que son interdependientes; es decir algunos procesos cognitivos de la lectura preceden a los de la escritura y otros se dan de forma simultánea.

La manera en que los procesos de escritura y lectura superiores (de dominio) interactúan es ejemplificada por Parodi (2003) en su esquema: “*Modelo bidireccional de lecto-escritura*” (p.144), en donde expone que “el conocimiento de base entre lectura y escritura se nutre de lo aprendido en cada dominio específico” (p.143). En otras palabras, los procesos cognitivos léxicos, sintácticos y semánticos relacionados con la comprensión textual anteceden o se dan de forma simultánea a procesos de planificación, construcción y selección relacionados con la producción de textos. Es decir que; para que exista una selección de léxico (proceso cognitivo de producción), previamente debe darse un acceso a este (proceso cognitivo de comprensión). No obstante, existen procesos cognitivos de comprensión y producción que interactúan en simultaneidad como lo son la interpretación y representación semántica².

En consideración a los procesos cognitivos semánticos relacionados con las prácticas de lectura y escritura, Montealegre y Forero (2006) exponen que su dominio es de los más difíciles de alcanzar en contextos escolares; por el trabajo constante que estos requieren. No obstante, el uso de estrategias cognitivas encaminadas a desarrollar procesos semánticos superiores juega un papel sustancial en la destreza de las prácticas lecto escriturales. Esto debido que como enfatizan Montealegre y Forero (2006): “No basta con tener un nivel básico de adquisición de la escritura y de la lectura, o sea, una literacidad funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de

² Por motivos de espacio no se anexa el gráfico: “Modelo bidireccional de lecto-escritura”. Véase en Parodi Sweis, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva* (pp.143-144)

crear un escrito a partir del texto leído” (p.32). Es decir que el nivel de comprensión puede ser medido a través de las producciones textuales que realizan los sujetos.

En relación con lo anterior, y desde una perspectiva constructivista, Spivey (1991) trayendo a colación el termino *composing from sources* (componer a partir de fuentes) recalca que ningún texto es completamente original, señalando el papel que tiene la lectura en los procesos de elaboración escrita (composición). Spivey (1991), resalta que tanto en procesos de lectura como escritura los sujetos hacen representaciones mentales con el propósito de comprender y componer.

En otras palabras, se compone a partir de fuentes, y en estos ejercicios los escritores son también lectores ya que trasforman fuentes (textos) para crear nuevas producciones textuales. Además, Spivey (1991) afirma que los escritores cuando leen realizan procesos de elaboración de inferencias usualmente relacionados a la lectura. No obstante, estos procesos también se relacionan con la invención; ya que el contenido generado a partir de inferencias se convierte en representaciones que pueden ser piezas de “significado potencial” (Spivey, 1991, p.4) para el texto que se compone.

2.2.1.4. Comprensión inferencial

Teniendo en cuenta la perspectiva de Spivey (1991) en donde la composición y comprensión son procesos equivalentes en la búsqueda de significado; mezclándose y coexistiendo a través de procesos como la elaboración de inferencias, el presente proyecto abordará como estrategia cognitiva para el domino de la lectoescritura actividades dirigidas a la comprensión inferencial.

Ya que el concepto de inferencia se torna amplio según la perspectiva del autor que se aborde, vale la pena resaltar que se considera pertinente para en el presente proyecto de innovación, el concepto de inferencia planteado por Aravena (2004), quién afirma que el fin de la realización de inferencias en la construcción de significados, por lo tanto, son:

Representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje y las ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo (Aravena, 2004, p.146).

En relación con lo anterior, León (2003) afirma que la investigación sobre el papel de las inferencias en procesos de comprensión e interpretación de cualquier discurso oral y escrito es imprescindible y por ello el autor resalta que estos procesos no solo entran en la discusión del campo cognitivo sino del pedagógico. Además, León (2003) añade que la capacidad para generar inferencias depende de presaberes necesarios que puedan ser relacionados con la información brindada por el texto. Por lo tanto, la capacidad generativa dependerá de factores tanto internos como externos al lector y de la escogencia de textos que posibiliten, en mayor medida, este proceso constructivo.

De igual forma, Cisneros et al (2010) resaltan que la capacidad inferencial es modificable y las dificultades y deficiencias en comprensión que se presentan en niveles superiores pueden ser mejoradas si se realiza un entrenamiento permanente desde la escolaridad. Además, Yuste expone que (2002, como se citó en Cisneros et al, 2010) “la estimulación de una actividad mental concreta, aunque sea compleja como la inferencia, genera mejoras en el desempeño bajo

condiciones específicas, como la voluntad y la similitud de la tarea con el contexto de intereses del aprendiz”. Por lo tanto, la escogencia de textos según las características del sujeto lector es pieza clave en para la estimulación en la comprensión a nivel inferencial.

Es así como, la presente propuesta pretende tomar como marco de referencia distintos tipos de inferencias de textos narrativos, esto debido a que como exponen Duque y Correa (2010) la lectura de textos narrativos permite la generación de varios tipos de inferencias que engloban la coherencia global y local del texto. Las inferencias de textos narrativos que se abordaran en la presente investigación se relacionan con los tiempos de lectura (antes, durante y después) a partir de los postulados de León (2007) quien establecen tres tipos de inferencias: predictivas, asociativas y explicativas:

- Predictivas: se relacionan con la información de las consecuencias causales de un hecho o acción, responden a la pregunta ¿qué pasará después? y pueden implicar expectativas acerca de hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones.
- Asociativas: afirmaciones, conceptos, ideas o ejemplos que los lectores activan durante la lectura. Se corresponderían en mayor grado con la recuperación de información proveniente del conocimiento general del lector sobre el mundo.
- Explicativas: aluden a alguna causa, razón o motivo de un determinado acontecimiento y sirven, fundamentalmente, para integrar las distintas oraciones del discurso. Son inferencias hacia atrás, ya que están orientadas hacia la información aparecida previamente en el texto (León, 2007).

2.2.1.5. Producción textual

Desde la perspectiva de Spivey (1991) el acto de leer tiene el propósito de demostrar comprensión; una de las formas de manifestar el conocimiento adquirido a través de las practicas lectorales son las producciones textuales que realizan los sujetos (*composing from sources*). Estos productos comunicativos requieren procesos cognitivos complejos; anteriormente mencionados: Organizar, seleccionar, conectar; que determinan si un texto es inteligible y estructurado (Spivey, 1991). Para que el sujeto lecto-escritor pueda organizar, seleccionar y conectar contenidos transformándolos en nuevas composiciones, se hace necesario que dentro de estos procesos el sujeto satisfaga ciertos requisitos que le brindan sentido y una intención comunicativa clara a sus producciones textuales. Estos requisitos son conceptualizados por como propiedades textuales.

Es así como, para la presente propuesta de innovación se tendrán como referente las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión postuladas por Pérez Grajales (2006):

- Adecuación: pertenece a la estructura comunicativa del texto y hace referencia a la apropiación en función de la situación comunicativa con la que este se construye. Pérez Grajales, (2006), afirma que un texto es adecuado cuando el escritor escoge el nivel de lengua (estándar, popular o regional) según la situación comunicativa y la intención y este a su vez, sostiene la especificidad del tema a lo largo del discurso.
- Coherencia: esta propiedad pertenece a la estructura semántica y hace referencia: al dominio del procesamiento de la información la coherencia establece cuál es

la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer es decir en qué orden con qué grado de precisión o detalle y con qué estructura (Pérez Grajales, 2006).

- **Cohesión:** hace parte de la coherencia, y pertenece a la estructura sintáctica del texto, esta hace referencia a las formas de relación entre proposiciones y secuencia de proposiciones del texto; las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, sino que están vinculadas o relacionadas por medios gramaticales diversos, tales como: la puntuación, conjunción artículos, pronombres sinónimos, entonación, etc. (Pérez Grajales, 2006).

2.2.2. Dimensión socioemocional

Hoy en día, son diversos los autores que enfatizan en la importancia de vincular la dimensión socioemocional tanto como cognitiva dentro de los procesos de aprendizaje (Stevick, 1980; Gardner, 1993; Aznar, 1995; Goleman, 1996; Petit, 2016). En el presente trabajo investigativo ahondaremos en la dimensión socioemocional desde cuatro autores; con el fin de abordar el marco teórico en relación con conceptos claves (Gonzales, 2005; Palomino, 2020; Abarca, 2003), la educación y desarrollo emocional en la etapa de la adolescencia (Abarca, 2003), para finalmente exponer los modelos desde los que se pretende abordar la dimensión en la presente propuesta de innovación pedagógica (Biquerra, 2003, 2007; Abarca, 2003).

En primera instancia, se tienen en cuenta los postulados de Gonzales (2005) y Palomino (2020), quienes proponen que existen tres elementos constituyentes que conforman la dimensión afectiva del sujeto, los cuales son: sentimientos, emociones y afectos o pasiones. En relación con lo anterior, Gonzales (2005), conceptualiza estos tres elementos en estados afectivos, siendo las emociones los estados afectivos más pronunciados, aunque su duración (Gonzales, 2005) sea la

más corta, mientras que según el autor los sentimientos son estados: “más complejos y duraderos...Pero menos intensos que las emociones” (p.5). Frente a las pasiones, el autor (2005) puntualiza que este estado tiene conexión con las emociones y sentimientos en la medida que posee el carácter intenso de la emoción en concordancia con la estabilidad del sentimiento.

Palomino (2020), articula dichos elementos destacando que; las emociones, los sentimientos y la afección son subelementos del sentir que están ligados a componentes socioculturales y experienciales de los sujetos. Desde esta perspectiva integradora; para el autor (2020) la emoción, el sentimiento y la afección constituyen un sistema conceptual que problematiza las relaciones entre artefactos culturales, lenguajes y la sensibilidad del cuerpo no como fenómenos aislados, sino como una experiencia que materializa el lugar de lo sensible y del sentir en la vida social. Aportando al campo del desarrollo emocional, Abarca (2013) añade que en el estudio de las emociones debe tenerse en cuenta el factor edad, ya que como Ford y Lerner (1992, citado por Abarca, 2013) resaltan: "el desarrollo no es un proceso unidireccional ni lineal, sino que es un proceso complejo que emerge de la interacción de los múltiples componentes en este sistema dinámico del desarrollo humano” (p.6).

De esta forma, el análisis de las emociones está directamente relacionado con la etapa de desarrollo socioemocional en la que este el sujeto; primera infancia, inicio de la escolarización hasta la pubertad, el inicio de la adolescencia, (Abarca,2013) en relación con el contexto sociocultural y las interrelaciones que se tejen en cada etapa.

2.2.2.2. Dimensión socioemocional en la adolescencia

La dimensión socioafectiva hace referencia a todos aquellos procesos o cambios graduales que ocurren en la personalidad, en las emociones y en el área social de cada individuo (Jaramillo, 2020). Desde los Lineamientos curriculares el MEN (2018) define la dimensión socioafectiva como:

el proceso mediante el cual los niños, niñas, jóvenes y adultos, adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles. (p.22)

Sin embargo, en contextos escolares (Perales, Arias, Bazdresch, 2014) las emociones tienden a ser ignoradas, reprimidas y reguladas, debido a los roles y conductas aceptadas en estos contextos y en la sociedad en general. En el desarrollo de la dimensión socioafectiva, la escuela toma un papel sustancial (Gonzales, 2005) ya que es en esta en donde niños, niñas y jóvenes, aparte de construir saberes, desarrollan habilidades a nivel social e individual.

Concretamente en la preadolescencia, la vida afectiva se caracteriza por el afán de libertad, independencia y rebeldía (Gonzales, 2005), es una edad de transformaciones en donde priman las relaciones sociales por encima de las familiares que, paradójicamente, se debilitan al intensificarse las primeras.

Los elementos emocionales que más se estudian en esta etapa (Abarca, 2003); son el autoconcepto y su valoración emocional; la autoestima, cabe señalar que si bien ambos conceptos están altamente relacionados no son equivalentes, ya que como Roa (2013) expone: “en el autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la

valorativa y afectiva” (p.242). Así se podría definir que el autoconcepto es “que pienso de mí”, mientras la autoestima “que siento por mí”. Ambos conceptos son abordados y desarrollados paulatinamente, en las tres etapas de desarrollo que expone Abarca (2013), no obstante, su estudio en la etapa de la adolescencia se relaciona con las transformaciones que tiene el individuo y las relaciones con sus iguales. Abarca (2013) señala que en esta etapa la autoeficacia percibida (Percepción personal de cuan competente se es) y la motivación de logro no solo están reguladas por la interacción con los padres y profesores, sino que además con sus iguales.

En consecuencia, al ser la escuela “el segundo espacio de socialización” (Abarca,2013, p. 60) del sujeto; en donde se produce la mayor parte del desarrollo emocional, siendo la dimensión socioafectiva de suma importancia en los procesos de aprendizaje y rendimiento académico (Matheny, 1989). Se hace necesario para la investigación trabajar los componentes de autoconcepto y autoestima; que como expone Abarca (2013) disminuyen en el “cambio de etapa educativa” (p.24); de primaria a instituto de secundaria.

2.2.2.3. Competencias socioemocionales

Montealegre y Forero (2006) resaltan que en el dominio de prácticas lecto escriturales el papel de estrategias metacognitivas es relevante; ya que estas “mediatizan en los procesos intelectuales de orden superior como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas y la producción de textos” (Montealegre y Forero, 2006, p.36). Las estrategias metacognitivas están orientadas a la autoconciencia y autorregulación de las actividades cognitivas (Montealegre y Forero, 2006). Por lo tanto, la conciencia de los sujetos sobre sus

procesos cognitivos y la forma de regular dichos procesos es pieza clave para alcanzar la comprensión adecuada y el óptimo desempeño en la composición.

Con respecto a lo anterior, Bisquerra y Pérez (2007) plantean que en los contextos académicos se aprenden mejor si los estudiantes están motivados, tienen control de sus impulsos, iniciativa y son responsables, es decir manejan competencias emocionales. Frente al trabajo de dichos componentes emocionales Bisquerra (2021) afirma que el papel de la edad juega un rol importante ya que en muchos contextos los estudiantes adolescentes suelen asociar la escuela con sentimientos como desmotivación, frustración y desgan. No obstante, estos sentimientos y emociones a través de procesos de regulación emocional pueden convertirse en implicación, compromiso, entusiasmo, bienestar y satisfacción (Bisquerra, 2021).

Es así como, la incorporación del desarrollo de competencias socioemocionales es traído a la presente propuesta para abordar dichas competencias como estrategias metacognitivas de auto concienciación y autorregulación que le permiten al estudiante vincularse de manera positiva con los procesos de dominio de las practicas lectoescritura les. Ya que una adecuada articulación de competencias socioemocionales; trae consigo comportamientos positivos hacia la clase; mejora del clima de clase; reducción del comportamiento disruptivo y mejora del rendimiento académico (Bisquerra, 2021).

Si bien, son diversos los autores que trabajan el concepto de competencias emocionales con respecto al desarrollo personal e interpersonal, la presente propuesta abordara la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007) quienes proponen que las competencias emocionales son “el

conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p, 8).

Además de esto, los autores señalan la necesidad de vincular las competencias emocionales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de manera transversal exponiendo que:

“los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolos en los currículos. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.5).

En este sentido, se toman en cuenta para la presente investigación tres competencias socioemocionales definidas por Bisquerra (2003, como se citó en Bisquerra y Pérez,2007) como: conciencia emocional, regulación y autonomía emocionales, para el trabajo transversal de estrategias metacognitivas en relación con las prácticas de lectura y escritura.:

-Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

-Regulación Emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, (concienciación entre la emoción, la cognición y el comportamiento).

-Autonomía Emocional: capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (autogestión personal, autoestima, autoconcepto).

2.2.3. Diario Sentipensante

Para la conceptualización de Diario sentipensante se tendrá en cuenta los postulados que Araujo (2013), realiza del término *sentipensante*, del conjunto de ideas que aportan los autores aquí expuestos, sobre los diferentes tipos y usos del diario, para la elaboración de un concepto integral con relación a la vinculación de este en el mundo educativo. Como punto de partida, se expondrán algunas nociones próximas de diario desde diferentes autores para brindar una contextualización de esta herramienta y su acercamiento al contexto educativo actual.

En primer lugar, tenemos la concepción de *Diario de lectura* desde los postulados de Rodríguez (2016) y Barrera (2017), los cuales afirman que; el diario de lectura es una herramienta poco utilizada en el ámbito académico formal, ya que, hasta ahora, se está reflexionando sobre su alcance dentro de los procesos de enseñanza y como es que su elaboración puede incidir profundamente en los procesos de producción y comprensión escrita.

Por otra parte, Litvinoff (2004), Leibrandt (2007) y Quintana (2006), exponen la importancia y alcance del diario a través de una visión psicológica, en donde se demuestra la relevancia de esta herramienta introspectiva para el desarrollo de la identidad y la escritura.

Con respecto a lo anterior, cabe resaltar que, aunque los autores no trabajan directamente con una noción que se aproxime al artefacto que se desea diseñar, si brindan ciertos aportes para tener en cuenta en la concepción de esta herramienta educativa. En este sentido, Litvinoff (2004), trabaja el concepto de Diario íntimo construyendo una reflexión bastante importante para la presente investigación, ya que el autor (2004) expone que el diario íntimo más que ser un mecanismo de expresión escrita por el cual el sujeto se desahoga; es un mecanismo de auto interacción, gestión emocional y autoconocimiento. Así, en palabras de Litvinoff (2004), “El diario íntimo no es el rincón de los castigos, es, por el contrario, la mira por donde el yo se apresta a verse a sí mismo y al mundo para poder actuar” (p.11).

Además, de esta conceptualización sobre el diario íntimo, Litvinoff (2004) afirma que el proceso de elaboración de un diario íntimo debe darse de manera orientada para que el ejercicio de escritura íntima contribuya al desarrollo personal y esta herramienta no sea tomada como un “simple libro de quejas” (p.13). A su vez, en el diario íntimo están estrechamente ligados los procesos lecto escriturales; ya que, por una parte, el ejercicio de llevar un diario íntimo repercute en el aprendizaje de lo que la autora denomina *escritura íntima* y así mismo se trabaja la comprensión lectora a través de ejercicios de *relectura*, ya que como lo plantea Litvinoff (2004), “la relectura nos permite leer-nos, descifrarnos e interpretarnos en un proceso de balance y proyección” (p.14). Por lo tanto, la elaboración de un diario permite el mejoramiento no solo de las habilidades de producción y comprensión escrita, sino que además un uso adecuado y guiado de este, posibilita procesos de autocomprensión y resignificación del mundo del sujeto lecto-escritor.

Además, de los anteriores acercamientos, Quintana (2006), y Leibbrandt (2007) complementan dichos postulados con sus aportes frente a la importancia de la elaboración de un diario íntimo de lectura. Es así como, los autores realizan una conceptualización que complementa los postulados anteriormente abordados sobre la importancia de elaborar un diario. Con respecto a lo anterior, surge el concepto; diario de lectura, el cual es abordado como: un instrumento de escritura para el fomento de una lectura activa, personal y reflexiva (Leibbrandt, 2007). Su elaboración, ayuda a documentar el proceso de aprendizaje, siendo un ejercicio que ayuda a la construcción del mundo representacional del sujeto lecto-escritor y la reflexión de este mismo a través de la autoobservación. El diario es una estrategia de redacción personal, en donde

la experiencia es íntima y reflexiva, en sí es una forma de hablar con uno mismo (Quintana, 2006).

Teniendo en cuenta todos los conceptos anteriormente nombrados, con respecto a las diferentes concepciones que se tienen del diario, la presente investigación recoge dichos postulados para la creación de una herramienta didáctica que integre tanto componentes socioemocionales como cognitivos. A su vez, se tiene en cuenta el concepto *sentipensante* que plantea Araujo (2013), en donde expone que “la educación no sólo debe sustentarse en razonamientos intelectuales y acumulación de conocimientos, sino en el cultivo de los afectos y emociones” (p.138). Consecuentemente, el artefacto no se elabora con aras de fortalecer la producción y comprensión de textos de los individuos como parte de un ejercicio netamente académico, sino además de brindan una herramienta didáctica que como expone Araujo (2013) contemple todas las dimensiones de desarrollo del ser humano, potencializando los procesos de aprendizaje en los contextos educativos a través de su articulación con " la parte afectiva o emotiva del ser humano “(p.133).

3. CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el enfoque de innovación educativa y el tipo de investigación, la matriz categorial para el análisis de la información. Además, se precisa sobre los instrumentos de recolección de información usados en la investigación y se exponen las consideraciones éticas y limitaciones de la propuesta.

3.1. Enfoque de innovación pedagógica

Para ahondar en el enfoque de innovación de la presente propuesta, es necesario aclarar que se entiende por innovación; Ortega et al (2007), define la innovación como: “un cambio con

mejora” (p.150), en relación con lo anterior, cabe añadir que para definir el concepto de innovación ya en el área educativa, es importante tener en cuenta los diferentes aspectos que esta contempla en este campo tales como: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos, contextos y personas. Es así como, López y Heredia (2017) afirman que: “una innovación educativa supone la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza” (p.18). Por lo tanto, el factor “innovador” está estrechamente relacionado con la calidad de innovación del componente que se desea mejorar y este a su vez, debe tener implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de delimitado contexto.

En tal sentido, es relevante remarcar que la innovación educativa se da en un ambiente educativo; colegio, centro escolar, aula y, por lo tanto, como afirman Ortega et al (2007), su factor de “mejoría” está estrechamente ligado al contexto en el que este mismo se produce, ya que lo que en un ambiente determinado puede ser innovador, en otro puede ser que no lo sea. Por lo mismo, es vital a la hora de construir una propuesta de innovación educativa, atender, no solo, al diseño del material, método, contenido, sino que además a los factores socioculturales que envuelven el cuerpo académico con el que se pretende poner en marcha dicha innovación.

De este modo, se tienen en cuenta los postulados de López y Heredia (2017), con relación a la categoría de innovación que se pretende diseñar en el presente trabajo investigativo, a partir de lo anterior, la categoría de innovación que se desea implementar es de tipo incremental, López y Heredia (2017), definen la innovación incremental como:

“un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño establecido...Propone o muestra una aplicación nueva

de un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.19).

A partir del anterior referente, se plantea la propuesta de la creación de una secuencia didáctica virtual *Universo sentipensante* <https://universsentipensante.wixsite.com/diario/diario-sentipensante>, como herramienta didáctica, que permita potenciar las prácticas de lectura y escritura a través de un ambiente llamativo pensado para las estudiantes.

3.2. Procedimientos e instrumentos de validación

Para la aplicación de la propuesta, se tendrá en cuenta el método de evaluación de juicio por expertos el cual consiste, como afirman Cabero y Llorente (2013), en “solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p.14). Este método tiene en cuenta como criterios de calidad dos factores a la hora de evaluar la viabilidad de los instrumentos los cuales son validez y fiabilidad, a propósito de ello Arribas (2004) conceptualiza estos dos elementos, resaltando que, la validez es el nivel en que un instrumento sirve para el propósito para el cual ha sido construido y que la fiabilidad es el nivel de precisión que tiene dicho instrumento teniendo en cuenta tres componentes que este Arribas (2004) define como: “consistencia, estabilidad temporal y acuerdo entre los expertos” (p.27).

3.2.1. Perfil de los expertos

El procedimiento de selección de los expertos se estableció en relación con el mecanismo de adecuación del experto con el objeto o fenómeno de análisis (Cabero y Llorente, 2013), en este caso la comprensión y producción textual a nivel inferencial. Por lo anterior, los perfiles

seleccionados para evaluar la presente propuesta de innovación pedagógica tienen conocimientos en el área de español, la enseñanza de la lectura y escritura, además de los diferentes factores que inciden los procesos de lectura y escritura. Es así como, se considero necesario dentro del perfil del evaluador que este tuviera un título profesional en la enseñanza del español y si es posible, una maestría o doctorado relacionado con la enseñanza de los procesos de lectura y escritura. Además de ello, se optó por la selección de maestras y maestros que se encontrarán trabajando con estudiantes de instituciones públicas y contarán con al menos ocho años de experiencia en enseñanza en niveles de educación media o superior.

3.2.1.1. Resultados obtenidos en la validación de expertos

Para conocer la opinión de los tres expertos y determinar la viabilidad de la propuesta de innovación se creó un formato que incluía: carta de presentación, descripción de los módulos (Fases de desarrollo), matriz de operacionalización y Planilla de juicio de Expertos (Anexo 4). En este último, se presentaba una rejilla donde se muestran los diferentes componentes del artefacto de innovación necesarios para evaluar la presentación tanto de la página web como del diario sentipensante. Por otra parte, se presentan los criterios para evaluar la viabilidad de cada módulo (fases de desarrollo) teniendo en cuenta las variables objeto de estudio.

A partir de ello, los evaluadores determinaban tres aspectos: la claridad, la pertinencia y la relevancia de cada una de las dimensiones que se enuncian en la rejilla de evaluación teniendo en cuenta los criterios con los que debe cumplir cada ítem/dimensión nombrada. Es así como las categorías empleadas para evaluar se conceptualizan de la siguiente manera: Claridad: hace referencia a si el criterio se comprende fácilmente en relación con su sintaxis y semántica, además evalúa si las actividades planteadas en los módulos (Fases de desarrollo) son concisas, exactas y directas. La segunda categoría Pertinencia evalúa si los criterios tienen relación lógica

con la dimensión o indicador que se está midiendo y si las actividades son adecuadas para las fases en que se presentan. Por último, la relevancia mide si el criterio es esencial o importante, es decir que debe ser incluido porque es apropiado para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.

De esta forma, a partir de los criterios mencionados anteriormente, se evaluaron cuatro dimensiones que dan cuenta de la viabilidad de la propuesta de innovación en relación con su diseño, navegabilidad, seguimiento de instrucciones y selección de contenido para la población objeto de estudio. Además, se evaluó la viabilidad de implementación de los contenidos de la secuencia didáctica a través del planteamiento de otras cuatro dimensiones que dan cuenta de los criterios a evaluar frente a los tres módulos de aprendizaje (Fases de desarrollo) y al diario sentipensante.

En términos generales, los tres evaluadores determinaron que la propuesta es aplicable teniendo en cuenta recomendaciones frente a la navegabilidad de la página web y profundización de algunas actividades presentadas en el diario sentipensante. Respecto a la navegabilidad y accesibilidad de la página web, en primera instancia, se sugirió por parte de dos evaluadores añadir botones de direccionamiento a las siguientes sesiones al finalizar cada subpágina (Sesión) para dar un mayor grado de continuidad, esta sugerencia fue acogida por la propuesta como se evidencia en la página web *Universo Sentipensante*. En segundo lugar, un evaluador recomendó la reorganización del texto principal³ en links que llevaran directamente al apartado específico (páginas del capítulo), con el objetivo de dar mayor accesibilidad a las estudiantes. De igual forma, esta sugerencia fue implementada; creando links de redireccionamiento a las páginas del

³ Novela gráfica: Virus Tropical, Capítulo: Adolescencia, Power Paola (2012).

libro según cada sesión trabajada en el módulo dos (Fase de profundización). Por otra parte, dos evaluadores sugirieron añadir una actividad de autoevaluación en el diario sentipensante o en la página web, esta se incluyó al finalizar cada módulo (fase de desarrollo).

Finalmente, los tres evaluadores resaltaron el diseño llamativo tanto de la página como del diario sentipensante. Además, destacaron que la incorporación del trabajo de la dimensión socioemocional en relación con prácticas de escritura y lectura es el punto más atractivo que potencializa la propuesta de innovación.

3.3. Matriz categorial

La pregunta que guía este trabajo investigativo orienta el objetivo de potenciar las practicas lecto escriturales a través del desarrollo de competencias socioemocionales. Por lo tanto, se estableció que las categorías de análisis serán: Practicas lecto escriturales y competencias socioemocionales, así, para comprender la realidad estudiada se realizó un esquema de matriz categorial el cual constituye una guía que contiene categorías, subcategorías e indicadores de logro para facilitar y organizar el análisis de la información recogida durante la ejecución de la propuesta de intervención.

Matriz Categorial			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	REFERENTE TEÓRICO
Prácticas lecto escriturales	Dominio de la lecto-escritura	-Crea nuevas producciones textuales con base en los contenidos literarios abordados; que dan cuenta de una comprensión profunda y de la reconfiguración de contenidos en la búsqueda de nuevos significados.	Montealegre y Forero (2006) Spivey (1991)

	Comprensión inferencial	<p>-Reconoce lo implícito del texto (intenciones del texto y de autor).</p> <p>-Realiza inferencias y deducciones coherentes del texto o la imagen trabajada para llegar a una interpretación de estos.</p> <p>-Registra en el diario personal guiado apuntes, citas textuales, comentarios, etc., las inferencias y deducciones, interpretaciones, impresiones, dudas, etc., a partir de los textos, imágenes, entre otros, trabajados en las sesiones, que dan cuenta de una comprensión profunda de los productos literarios abordados.</p>	<p>León (2003;2007)</p> <p>Aravena (2004)</p>
	Producción textual	<p>-El texto maneja un equilibrio entre su extensión, calidad y estructuración, de manera que el desarrollo de las ideas lo dota de consistencia, continuidad temática y organización. Utiliza adecuadamente la puntuación y sigue las normas de uso de mayúsculas y puntuación.</p> <p>- El texto presenta relaciones locales y globales de forma clara, ordenada y lógica, haciendo uso de mecanismos de conexión y puntuación.</p> <p>-El texto persigue el objetivo comunicativo establecido y responde a las necesidades expresivas del autor.</p>	Pérez Grajales (2006)
Competencias socioemocionales.	Conciencia emocional	<p>-Identifica que emociones está sintiendo en relación con el contexto en el que se encuentra presente</p> <p>-Conoce sus emociones y lo que las produce</p>	Bisquerra y Pérez (2007)
	Regulación emocional	<p>-Sabe distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento</p> <p>-Es capaz de expresar sus emociones de forma adecuada.</p>	
	Autonomía emocional	<p>-Es capaz de valorarse a sí mismo (Autoestima)</p> <p>-Responde de manera positiva en las situaciones de la vida diaria.</p>	

3.4. Enfoque pedagógico y didáctico

Esta investigación se llevará a cabo desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser un enfoque de corte inductivo, en el cual, la postura del investigador va orientada a desarrollar conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Además de ello, en la investigación cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007, p.16).

3.4.1. La pedagogía Constructivista y el desarrollo emocional enfocado en atención plena *Mindfulness*.

La teoría del constructivismo toma el aprendizaje como producción propia del sujeto, y a este, como un participante dentro de un ambiente establecido, en donde, dicho proceso de aprendizaje tiene desarrollo.

El conocimiento que adquiere el estudiante se obtiene por medio de experiencias que influyen en este y dejan ciertos efectos que pueden modificar los conocimientos ya obtenidos. En otras palabras, el aprendizaje debe ser significativo Ausubel (1983, como se citó en Garcés et al, 2018), para el educando, de tal forma que acomode y asimile el conocimiento dentro de su estructuración cognitiva, de forma constructiva y no se produzca un proceso netamente memorístico o de copia de la realidad. A propósito de ello, Carretero (1997) centra el concepto de constructivismo alrededor de “la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos hace una construcción propia” (p, 10), es decir, que lleva procesos de aprendizaje significativo a través de su subjetividad, lo que quiere

decir que el conocimiento es construido de una manera propia, partiendo de saberes previos, necesidades y capacidades de los sujetos, buscando siempre que estos aprendizajes proporcionen enseñanzas significativas que se apliquen a la vida.

3.4.2. Mindfulness en la educación

El concepto Mindfulness es un anglicismo que traducido al castellano significa atención o consciencia plena, cuyo vocablo original es Sati en lenguaje Pali, que quiere decir observación atenta y ecuánime de los fenómenos tal y como son (López- González, 2019). Este tipo de ‘atención’ o ‘consciencia’ permite a los sujetos el aprender a relacionarse de forma directa con aquello que está ocurriendo en sus vidas, en ‘el aquí y el ahora’.

Este concepto fue introducido al mundo occidental por Kabat-Zinn (2003), con aplicación terapéutica a través de un programa que trataba diferentes trastornos clínicos a través de diferentes prácticas de meditación utilizando esta herramienta. En cuanto al ámbito educativo, si bien son pocos los estudios centrados en esta herramienta, actualmente se está ampliando la investigación en la efectividad que esta herramienta tiene para gestión y regulación emocional (González y Vasquez,2018); factores claves dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, dentro de la teoría constructivista como anteriormente se planteó, el aprendizaje tiene un carácter subjetivo ya que su eje es el estudiante; la subjetividad se centra en el individuo, el cual realiza procesos internos e individuales, tales como la atención siendo esta entendida como: la manera de mantenerse consciente frente a experiencia presente (celia, 2019). Es así como, la conexión del Mindfulness con el constructivismo está en la interiorización que se crea con las experiencias, las cuales, dentro del constructivismo al ser de carácter significativo,

crean efectos en el individuo, que necesariamente producen atención plena para su acumulación y asimilación dentro de la estructura cognitiva.

Con base en lo anterior, se resalta que la atención plena o Mindfulness está inmersa en todos los procesos educativos y en especial en los procesos constructivistas, debido a que para que se dé un aprendizaje significativo debe haber interés y motivación por parte del estudiante. Dicho interés y motivación se desarrolla en la parte práctica por medio de la atención que se imprime en la acción, aumentando la eficacia de esta y la interiorización de los aprendizajes que allí se den.

Dentro de este marco, se definen los roles de los diferentes actores del proceso educativo teniendo en cuenta la interacción de elementos propios del constructivismo en relación con conceptos del proceso psicológico ligados a la atención plena o Mindfulness. Como se ha expuesto durante todo el apartado el constructivismo tiene como fin que el estudiante construyan su propio aprendizaje, por lo tanto, el rol del profesor bajo este paradigma es por una parte de “provocador” de situaciones de aprendizaje y por otra de facilitador de experiencias, por medio del uso del entorno y su propio discurso, que posibiliten la motivación del estudiante. Este rol del docente en el constructivismo va estrechamente relacionado con conceptos claves para atención plena; ya que al tener un rol de facilitador en el proceso de aprendizaje el docente debe saber cómo propiciar actitudes trabajadas por el *enfoque Mindfulness* (Ramos y Salcido, 2017) tales como: la curiosidad, apertura y aceptación. El desarrollo de estas actitudes permite que el estudiante obtenga habilidades a nivel cognoscitivo y socioemocional (Felver et al., 2016).

Frente al rol del estudiante en relación con el enfoque Mindfulness, al ser este el responsable de su proceso de aprendizaje con un rol autónomo y activo debe desarrollar estrategias que le

permitan la gestión y regulación de emociones (Hayes y Feldman, 2004) para facilitar los procesos mentales que el aprendizaje lleva a cabo.

En cuanto al rol de la evaluación cabe decir que desde la perspectiva constructivista la evaluación permite al docente considerar los aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Además de esto, la evaluación constructivista no se interesa sólo en los productos observables del aprendizaje, ya que, en la evaluación bajo esta perspectiva, son de gran importancia los procesos de construcción. Por ello, el docente debe centrar la actividad evaluativa en cada etapa del proceso de construcción que desarrollan los alumnos, considerando los aspectos iniciales, así como los que el alumno utiliza durante el proceso de construcción de los aprendizajes (Díaz y Hernández, 2002).

Finalmente, para el diseño de la secuencia didáctica virtual se tuvieron en cuenta las fases de ejecución que propone Rincón (2012), quien afirma que es en los ciclos o fases que se organiza la participación de estudiantes y el maestro en la búsqueda de solución a una problemática del aprendizaje o resolución de una situación específica en la duración de semanas o meses, según la dimensión del problema hallado.

3.4.3. Entorno personal de aprendizaje (PLE)

Debido a que el diseño y construcción de la secuencia didáctica será presentado de forma virtual en una red web 2.0 ⁴ se hace necesario abordar un apartado que incluya el enfoque de

⁴ Modelo de páginas Web que facilitan la transmisión de información, la inter-operatividad y la colaboración entre usuarios, mediante un diseño centrado en sus necesidades (Castañeda y Adell, 2013).

aprendizaje virtual que se desea tener en cuenta para la creación de los contenidos consignados en las diferentes sesiones de página web *Universo sentipensante*, y la herramienta didáctica *Diario sentipensante*.

Para ello se tiene en cuenta el modelo de entorno personal de aprendizaje o PLE (Castañeda y Adell, 2013); enfoque pedagógico que reconoce en el aprendizaje un carácter permanente donde el estudiante es un sujeto activo que interactúa con diferentes herramientas tecnológicas que facilitan su aprehensión. Castañeda y Adell (2013), definen al PLE como: “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (pág. 23). Es decir, que el PLE es un enfoque pedagógico sobre el cómo se pueden emplear las nuevas tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, Castañeda y Adell (2013) afirman que para que el aprendizaje sea realmente significativo y este sea promovido a través del uso de las Tics; la creación de los PLEs debe incorporar tres componentes⁵ denominados: herramientas o estrategias de lectura (leer, acceder a la información), reflexión (mecanismos, actividades para hacer/reflexionar haciendo) y relación (mecanismos y actividades para compartir y reflexionar en comunidad). Cabe añadir, que la utilización de estos componentes no es exclusiva de una parte única en la creación de los PLEs, cada componente se puede articular según las necesidades y estrategias de aprendizaje que se deseen abordar en los bloques- módulos⁶ temáticos (Castañeda y Adell, 2013).

⁵ Por motivos de espacio no se anexa la tabla: *componentes del PLE*. Véase en Castañeda & Adell (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp.15-20).

⁶ Denominación de las sesiones temáticas presentadas en diferentes herramientas virtuales (Castañeda y Adell, p.132).

3.5. Consideraciones éticas

Cabe resaltar que esta investigación toma en cuenta los documentos de la Ley 115 de Educación, el Manual de Convivencia de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega, y el Código de Infancia y Adolescencia para certificar un manejo responsable, prudente y respetuoso de los datos que se obtengan de las estudiantes. Además, se garantiza que se procedió con respeto por la comunidad educativa y que no se vulneraron los derechos ni la integridad de los sujetos.

3.6. Limitaciones de la propuesta

Una de las limitaciones de la propuesta, fue el tiempo para llevar a cabo las intervenciones, ya que debido a los constantes cambios dados por factores externos tales como el acercamiento a las diferentes instituciones, modificaciones organizacionales en relación con las condiciones actuales en las que se desenvuelven los proyectos y su relación con los tiempos de practica atrasaron ciertos procesos que eran fundamentales para la puesta en práctica de esta propuesta innovativa. Sumado a ello, las constantes modificaciones frente a los horarios establecidos por la institución, cambio de docentes de español y problemáticas organizacionales internas a la institución, también afectaron la implementación de este proyecto, ya que el tiempo requerido por cada sesión para el apropiado desarrollo de la secuencia didáctica y el abordaje de los contenidos era de mínimo noventa minutos.

4. CAPÍTULO 4: Propuesta de innovación pedagógica y didáctica

La propuesta de innovación emerge a partir de la selección de un tema de interés para la investigadora, además de las problemáticas encontradas tras las observaciones participantes (Diarios de campo), y la aplicación de la encuesta diagnóstica de hábitos de lectura y escritura. Estas observaciones mostraron la imperiosa necesidad de abordar las prácticas lecto escriturales de manera reflexiva, es así como se incorporaron componentes socioafectivos a través del abordaje de competencias socioemocionales encaminadas a trabajar estrategias metacognitivas. Ya que se evidenció, un vínculo estrecho entre las dificultades del grupo frente a procesos de comprensión y producción de textos y la falta de motivación e interés propio por el abordaje a dichas prácticas tanto en contextos formales como informales. No obstante, tanto la encuesta aplicada como las observaciones arrojaron que las estudiantes tienen cierto grado de apertura por el trabajo guiado de prácticas lecto escriturales que se encaminen a trabajar el desarrollo personal, las motiven y les resulten significativas para su desarrollo personal.

De allí nace la propuesta de innovación, *Diario sentipensante: prácticas lecto escriturales potenciadas por competencias socioemocionales*, que busca integrar componentes cognitivos como metacognitivos que motiven a las estudiantes a adentrarse en el mundo de la lecto-escritura, a través de la página web interactiva *Universo Sentipensante*, <https://universsentipensante.wixsite.com/diario/diario-sentipensante> creada especialmente para adolescentes entre edades de 12 a 15 años.

4.1. Fases de la secuencia didáctica

La propuesta de innovación pedagógica se organiza en tres módulos (fases de desarrollo (Rincón, 2012)). Dichos módulos, a su vez, contienen y trabajan tres competencias socioemocionales desde los postulados de Bisquerra y Pérez (2007,2009,2013). En ese orden de ideas, los módulos se dividen en: Módulo uno: Conciencia emocional (Fase de sensibilización),

Módulo dos: Regulación emocional (Fase de profundización), y Módulo tres: Autonomía emocional (Fase de evaluación).

Fase 1: Conciencia emocional -Fase de sensibilización

La primera fase (Módulo 1) consta de dos sesiones (Anexo 5. Matriz secuencia didáctica) y tiene como propósito sensibilizar a las estudiantes en la exploración e identificación de emociones y sentimientos a través de sus experiencias literarias, además, de servir como punto de partida para incentivar las prácticas lecto escriturales de las estudiantes. Para ello, en la página web Universo *sentipensante* en la sesión número uno, se propone conceptualizar los componentes socioafectivos: emociones y sentimientos, de acuerdo con los conceptos propuestos por Gonzales (2005) y Palomino (2020); acompañando la explicación con una presentación interactiva audiovisual, que sirve de manera complementaria para ilustrar la información presentada.

El trabajo escritural se evidencia, principalmente, en la elaboración de las actividades propuestas en la segunda sesión de esta fase y consignadas en el *diario sentipensante*; herramienta didáctica primordial para la presente propuesta, en donde, se propuso un ejercicio de escritura emocional inicial en relación con las experiencias literarias de las estudiantes abordando los componentes emocionales trabajados en la primera sesión (sentimientos y emociones). Este ejercicio de producción escrita se consignó en el diario *sentipensante* páginas once y doce. Para la elaboración de la actividad de composición escrita se tomaron en cuenta los postulados de Litvinoff (2004), quien expone que la elaboración del diario debe “darse de manera orientada para que el ejercicio de escritura contribuya al desarrollo personal (p.13). Es así como, se elaboró un apartado que contenía la ejemplificación de una experiencia literaria

(Página nueve) y otro de preguntas orientadoras (Página diez) que las estudiantes podían tener en cuenta para realizar sus escritos.

Cabe resaltar que las actividades del diario sentipensante, para todas las fases de desarrollo de la secuencia didáctica virtual, comprenden mecanismos de evaluación de comprensión y producción textual; tomando como referentes para la comprensión y producción; los postulados de Parodi (2003), Squire (1983), Spivey (1991), Cuetos (1991), Cisneros et al (2010), Aravena (2004), Pérez (2006) y Cassany (2006,2009). Estos postulados, teorías y marcos de referencia serán abordados a mayor profundidad a lo largo del desarrollo de todas las sesiones que aquí se presentan.

Finalmente, se creó una actividad autoevaluativa del módulo, para comprobar el impacto que tiene esta fase de sensibilización frente a los objetivos de aprendizaje alcanzados por las estudiantes. Además, de evaluar la percepción de las alumnas frente a como contribuyen las diferentes actividades y temáticas de la competencia de concienciación emocional en el acercamiento asertivo hacia las practicas lecto escriturales.

Fase 2: Profundización- Regulación emocional

La segunda fase de carácter profundizador y titulada regulación emocional (Anexo 5. Matriz secuencia didáctica) comprende cuatro sesiones; en donde se pretende abordar con mayor profundidad los componentes de comprensión y producción textual, desde el eje de la competencia emocional vinculada. Para ello, se utilizó como texto base la Novela gráfica *Virus tropical* de Power Paola, teniendo en cuenta los criterios de escogencia de materiales literarios para el fomento de la lectura propuestos por Colomer et al (2009) que señalan que la selección de

literatura debe enfocarse en el contexto sociocultural, espacio escolar y oferta dirigida a la franja de edad de los sujetos.

Consecuentemente, se escoge *Virus tropical* ya que vincula 1) el contexto sociocultural; Colombia, jóvenes género femenino, problemáticas de interacciones con los diferentes agentes de la sociedad: familiares, amigos, profesores, 2) el espacio escolar; al ser una novela gráfica se puede trabajar en periodos más cortos en las clases de español, ya que el colegio no cuenta con un plan de seguimiento lector, o espacios que fomenten el acercamiento a la lectura (Ver anexo 1- diario de campo 3). Finalmente, 3) Franja de edad; la lectura (más precisamente capítulo 2 “adolescencia” aborda temas de interés para las jóvenes referentes a el abandono de la infancia, las transformaciones propiamente del género femenino, las vinculaciones socioemocionales con el contexto escolar, entre otras.

En relación con la comprensión y producción textual, se proponen dos referentes sobre los que se configuran los contenidos de las respectivas sesiones: el primero de ellos retoma el estudio teórico de las inferencias y su vinculación con los procesos de comprensión de los sujetos desde los postulados de León (2003) y Aravena (2004). De allí se plantea la creación de ejercicios de comprensión-producción textual; que serán desarrollados en el diario sentipensante y se basan en comprensión inferencial y formulación de inferencias según los tiempos de lectura (antes, durante, después).

De igual forma, para la construcción de las actividades de composición: *Escritura sentipensante* y *taller de expresión escrita*⁷, se tomaron en cuenta los postulados de Spivey (1991) quien enfatiza que “cuando se compone a partir de ciertas fuentes, los lectores son

⁷ Las actividades escriturales se visualizan en el diario sentipensante: sesiones cinco; página 27 y seis; página 32.

también escritores, ya que transforman los textos fuente para crear nuevos textos” (p.130). De allí, se toma la visión constructivista de Spivey (1991) para elaborar actividades lecto escriturales con base en los componentes de la competencia de regulación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) y los textos narrativos abordados en la fase de sensibilización y profundización.

El segundo referente propone “la lectura emocional guiada” profundizando en las micro competencias de la regulación emocional (expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas) propuestas por Bisquerra (2003) y que se desarrollaran respectivamente en cada sesión a través de su conceptualización y posterior relación con los diferentes apartados del texto narrativo principal⁸. Cabe añadir, que se utilizó la plataforma Genially como herramienta didáctica para la elaboración de presentaciones interactivas que conceptualizaran las diferentes competencias socioemocionales y contenidos en relación al dominio de las practicas lecto escriturales.

Por último, la escogencia de las diferentes plataforma que se incorporaron a la página web *Universo* se hizo en relación con los postulados de Castañeda y Adell (2013) quienes afirman que en la creación de herramientas y estrategias para acceder a la información, se debe optar por mecanismos tecnológicos que le permitan a los sujetos tener experiencias que promuevan “aptitudes y actitudes para la búsqueda, de curiosidad, de iniciativa y de independencia a la hora de emprender esas búsquedas de información de forma permanente” (Castañeda y Adell, 2013, p. 16). Es así, como las ilustraciones presentadas, materiales didácticos, lecturas multimodales, entre otros componentes de la página web; fueron

⁸ Novela gráfica: *Virus tropical*, capítulo *Adolescencia* (Pp. 90-101).

seleccionados para crear un PLE⁹ que incorporara estrategias de acceso, reflexión, y discusión de la información.

Fase 3: Evaluación- Autonomía emocional

La última fase de carácter evaluativo y denominada autonomía emocional (Anexo 5. Matriz secuencia didáctica); comprende las dos últimas sesiones (siete, ocho) y tiene como propósito retomar los elementos construidos en las fases anteriores para la composición escrita de un texto que presente el transitar de las estudiantes por el mundo literario de la novela gráfica *virus tropical*, los elementos plasmados en el Diario sentipensante y su experiencia durante todo el abordaje de la secuencia didáctica en relación con las competencias socioemocionales.

Para ello, en la primera sesión (séptima) de la fase se pretende conceptualizar los elementos de la competencia autonomía emocional expuestos por Bisquerra y Pérez (2007), y su relación con el autoconcepto y autoestima abordados por abarca (2013). Luego de la conceptualización, se realizarán dos actividades de comprensión inferencial con base en la lectura del último apartado de la novela *virus tropical*. Las actividades se denominan: *actividad sentipensante* y *actividad sentipensante post lectura*¹⁰, y en ellas se pretende incorporar estrategias para la formulación de inferencias según los tiempos de lectura; correspondiendo la primera actividad con la construcción de inferencias de tipo *predictivo* y la segunda actividad con la elaboración de inferencias de tipo *asociativo* y *explicativo* (León, 2007).

Posteriormente, en la octava sesión se brindará el espacio para realizar el escrito denominado *Carta sentipensante*¹¹. Para la realización de este ejercicio de composición final, se

⁹ Entorno personal de aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). Véase Capítulo 3: Diseño metodológico, página 55.

¹⁰ Las actividades se consignan en el diario sentipensante sesión séptima páginas 35 a 39.

¹¹ Véase diario sentipensante sesión octava páginas 43 a 45.

tuvo en cuenta el concepto “composing from sources” o componer a partir de fuentes (Spivey, 1991). El ejercicio de composición pretende articular elementos de las competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) y del texto narrativo *Virus tropical*. Para ello se elaboró una guía de repaso presentada en la plataforma Genially y denominada: *Mapa emocional conceptos principales*¹². Esta guía se creó atendiendo a los postulados de Castañeda et al (2013) quienes afirman que en la configuración de un PLE se deben construir herramientas y estrategias que permitan no solo acceder a la información, sino, además, reflexionar y conectar los contenidos abordados.

Por otra parte, y con relación al dominio de las practicas lecto escriturales, se dispondrá de una guía que abarca elementos que les permitan a las estudiantes construir un texto inteligible y estructurado (García, 2016; Pérez, 2006). La guía se denomina *Tips para hacer tu carta*; e incorpora las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión planteadas por Pérez (2006) a través de consejos sencillos que buscan orientar a las estudiantes en la creación de su carta sentipensante.

Cabe decir, que es de suma importancia que las estudiantes realicen las actividades propuestas en el diario sentipensante, ya que este será el recurso principal para que estas mismas realicen la composición de su escrito final. Por último, la secuencia didáctica se visualiza en la plataforma de desarrollo web 2.0 Wix, que contendrá todas las sesiones anteriormente nombradas, además de los materiales en formato online y descargables para mayor accesibilidad. Dicha plataforma se escoge bajo tres componentes 1. su sencilla interfaz intuitiva, 2. su hosting gratuito y 3. su compatibilidad con diferentes tipos de dispositivos, (Tablet, computadores:

¹² Véase Página web: Universo sentipensante, sesión octava.

desktop, laptop). Todo lo anterior permite mayor interacción con los estudiantes y facilita la elaboración de la secuencia didáctica en formato digital.

4.2. Artefacto de innovación

A continuación, se presenta el artefacto de innovación denominado *Universo sentipensante* <https://universsentipensante.wixsite.com/diario> esta página web fue diseñada en la plataforma wix, la escogencia de este portal se dio teniendo como referente los postulados de Castañeda et al (2013) sobre el uso de entornos de aprendizaje que se nutran de la tecnología. Por lo tanto, docentes y estudiantes con acceso a internet pueden navegar por el sitio teniendo una experiencia más personalizada. En cuanto a la navegación, el menú del sitio contiene cinco pestañas que abordan la presentación del sitio web (Figura 3), las fases de desarrollo de la secuencia didáctica (módulos) y la herramienta didáctica; diario sentipensante.

Figura 3



Nota: La imagen muestra el menú principal de página web: *Universo sentipensante*.

En primera instancia, el componente emocional se trabajó transversal a las actividades lecto escriturales, escogiéndose así tres competencias socioemocionales desde los postulados de Bisquerra (2007) quien plantea que dentro de los contextos académicos el aprendizaje se vuelve significativo cuando los estudiantes están motivados, tienen control de sus impulsos y son responsables. Es así como, se incorporaron las competencias socioemocionales de conciencia, regulación y autonomía emocional a las fases de desarrollo de la presente propuesta de innovación (Figura 4). Dentro de la página web se denominó módulo a cada “fase de desarrollo”

(Rincón, 2012) de la secuencia didáctica, correspondiendo así: módulo 1; fase de sensibilización, módulo 2; fase profundización y módulo 3; fase de evaluación.

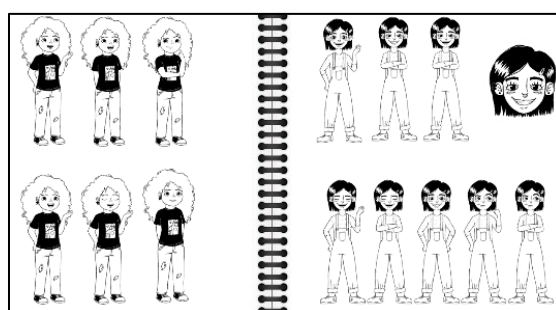
Figura 4



Nota: la imagen muestra los botones de los módulos (fases de desarrollo) que redireccionan a las diferentes sesiones de la página web.

En relación con el diseño, se realizó la creación de dos personajes alusivos a las edades y características de las estudiantes con el fin de conectar con el sujeto objeto de estudio además de brindar una guía más interactiva y personalizada de los contenidos a trabajar dentro de la página web y del diario sentipensante.

Figura 5



Nota: La imagen ilustra las plantillas creadas de los personajes denominados: *Lucia y Emma*¹³.

¹³ Véase diario sentipensante página uno y dos: presentación de los personajes.

La escogencia de los materiales de lectura multimodal abordados para el ejercicio lector se dio con base en los postulados de Cerillo et al (2002) quienes afirman que la selección de lecturas debe tener concordancia con la etapa de desarrollo de los sujetos lectores y orientada por un mediador (docente). Con relación a ello se escogió como material literario central el capítulo “Adolescencia” de la novela gráfica *Virus tropical* de Power Paola (2012); ya que la obra aborda las tres dimensiones que Colomer et al (2009) afirman deben tenerse en cuenta a la hora de abordar textos literarios encaminados a motivar las prácticas de lectura en adolescentes: “*contexto sociocultural, espacio escolar, franja de edad*” (pp.10-11).



Frente las estrategias cognitivas encaminadas a potenciar las prácticas lecto escriturales, el principio que se trabajó en toda la propuesta es traído por Spivey (1991) quien afirma que ninguna composición es completamente original y que los sujetos lectoescritores relacionan sus conocimientos previos del mundo y textos abordados para la creación de nuevos productos textuales. Es así como, las plantillas para los ejercicios lecto escriturales se consignaron en la herramienta didáctica diario sentipensante (Figura 6). Abordando ejercicios de lectura y escritura en articulación con las competencias socioemocionales.

Figura 6

¹⁴ Cada apartado del capítulo “adolescencia” de la novela gráfica *virus tropical* fue abordado a través de la planeación de lecturas guiadas, por tema de espacio no se presenta el capítulo completo. Véase en los enlaces de redireccionamiento de cada *lectura emocional guiada*: sesiones tres, cuatro, cinco y siete.

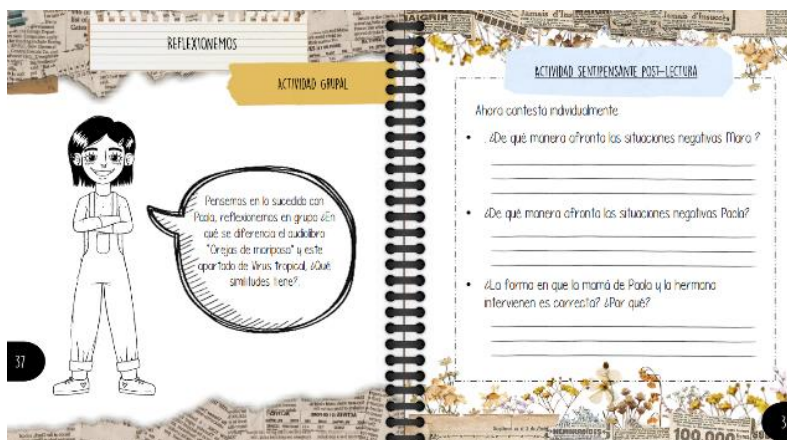


Nota: En la imagen se presenta la actividad lecto-escritural inicial del módulo 1, sesión 2, consignadas en el Diario sentipensante páginas nueve, diez, once y doce.

Además, para la creación del diario sentipensante (herramienta didáctica) se recogen los postulados de Litvinoff (2004), Leibrandt (2007) y Quintada (2006). En primera instancia, se crearon actividades que no solo plasmaran las competencias y habilidades de las estudiantes frente a las prácticas de lectura y escritura sino además se articularan con sus experiencias personales. Lo anterior corresponde con los postulados de Litvinoff (2004) frente al uso de un *diario íntimo* que le permita al sujeto reconocerse y reflexionar sobre sus procesos en concordancia con el mundo en el cual este interactúa.

Por último, y frente al uso de un *diario de lectura* que encamine esta práctica a la lectura activa, personal y reflexiva, se tomaron elementos expuestos por Leibrandt (2007) y Quintada (2006) para el trabajo guiado de esta herramienta didáctica. Así, varias de las actividades propuestas contenían un componente de discusión o reflexión de estas (Figura 7).

Figura 7



Nota: La imagen muestra un ejercicio de reflexión grupal e individual consignado en el diario sentipensante sesión séptima páginas 37 y 38

4.3. Aporte innovador

El aporte innovador de la presente propuesta radica en la incorporación de competencias socioemocionales para potenciación de las prácticas lecto escriturales; teniendo en cuenta características propias de las estudiantes para crear una herramienta didáctica personalizada denominada; diario Sentipensante, que acompaña a las estudiantes no solo en su proceso del dominio de comprensión y producción textual con actividades guiadas sino que además trabaja las competencias socioemocionales, vinculadas al autoconcepto y autoestima de las estudiantes; componentes socioemocionales que suelen disminuir por los cambios físicos y psicológicos que los jóvenes transitan y que son claves para el desarrollo integral de los sujetos y su interacción y rendimiento escolar. Es así como el diario sentipensante vincula ambos componentes de la esfera del desarrollo humano para que estos se retroalimenten mutuamente.

Por último, pero no menos importante, este artefacto puede servir como guía para los docentes en la elaboración de herramientas didácticas que permitan afianzar procesos de lectura

y escritura de manera asertiva, dinámica y reflexiva. A su vez, que trabaja el desarrollo de componentes socioemocionales necesarios para mejoramiento del ambiente dentro de las aulas de clase, las actitudes frente a la escuela y el rendimiento escolar.

4.4. Consideraciones de implementación

Para la implementación efectiva de la presente propuesta se hace necesario, el acceso a internet en las instalaciones del Colegio, para la proyección de la página web: *Universo sentipensante*. No obstante, el diario Sentipensante fue creado con un diseño adaptable que permite que este mismo se pueda trabajar de manera análoga o digital. Por otra parte, al ser una propuesta dirigida a potenciar las prácticas lecto escriturales a través de las emociones, se requiere de un mínimo de ocho sesiones para poderse desarrollar, cada sesión, teniendo una duración promedio de mínimo noventa minutos, esto debido a los elementos que se requieren abordar con el fin de trabajar efectivamente los componentes de lectura, y escritura de forma transversal con las competencias socioemocionales.

4.4.1. Resultados de implementación

Los resultados de la implementación de la propuesta de innovación se basaron en la aplicación del primer módulo (fase de sensibilización): conciencia emocional, ya que por los tiempos de intervención en el aula y cronogramas de la institución solo fue posible la puesta en marcha de las dos primeras sesiones. Este primer módulo busco concientizar a las estudiantes sobre el abordaje de la conciencia emocional en relación con sus experiencias literarias previas. Por lo tanto, como se señala en la matriz de secuencia didáctica (Anexo 5) antes de abordar contenidos en relación con la comprensión inferencial y producción textual, se propuso sensibilizar a las estudiantes sobre el valor de la conciencia emocional como estrategia

metacognitiva de aprendizaje. Además, de reflexionar sobre el papel de los componentes socioemocionales que intervienen en el acercamiento asertivo a prácticas lecto escriturales que sean significativas para las alumnas.

En este primer módulo, la sesión 1: *Empiezo a ser consciente de mis emociones*, se abordó una conceptualización y ejemplificación de los componentes socioemocionales básicos: emociones y sentimientos. Posteriormente, se realizó una actividad guiada con respecto a la concienciación emocional de las estudiantes frente a emociones y sentimientos de valencia positiva y negativa. La actividad *Mis emociones*¹⁵ se realizó con base en las experiencias de las estudiantes; sus vivencias emocionales y el texto literario *Las emociones de Nacho* de Liesbet Siegers (Anexo 7).

En el primer ejercicio se les pidió a las estudiantes catalogar las emociones presentadas en la tabla según la concepción de valencia emocional (positiva y negativa) abordada en el apartado de conceptualización de la primera sesión. En efecto, el primer punto de la actividad (Anexo 8. Tabla 1) resultó en que el 73% de las 22 estudiantes que realizaron la actividad, es decir 16 estudiantes, catalogaron las emociones presentadas en la tabla de forma correcta. Cabe resaltar que, algunas estudiantes catalogaron las emociones teniendo en consideración la última valencia emocional (Neutra) abordada en la conceptualización (Anexo 8 tabla 2), demostrando así, un interés intrínseco por abordar el ejercicio de manera profunda. En el desarrollo de esta actividad, se encontró equivalencia con lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), los cuales exponen que en los contextos académicos se aprende mejor si los estudiantes están motivados,

¹⁵ Actividad primera sesión, consignada en el diario sentipensante página tres.

tienen control, iniciativa entre otros factores, que se desarrollan con la inclusión y abordaje de competencias socioemocionales en las aulas de clase.

La segunda actividad de la primera sesión, denominada *tabla emocional*¹⁶ consistió en realizar un ejercicio de concienciación emocional en donde las estudiantes debían elegir emociones de valencia positiva y negativa experimentadas por ellas, para realizar un escrito de su relación con dichas emociones. En términos generales, el ejercicio mostró que las estudiantes reconocen la relación entre sus pensamientos, comportamientos y emociones. Además, también se evidenció que muchas estudiantes relacionan emociones de valencia negativa con actividades en donde deben expresarse en público, e incluso realizar actividades de lectura en voz alta. Dicho así, el análisis de los resultados arrojó la pertinencia de abordar los componentes de autoconcepto y autoestima (Abarca, 2003) de manera más extensa con el fin de crear estrategias metacognitivas que les permitan relacionarse de manera positiva con sus prácticas lecto escriturales.

Figura 8

Emociones valencia negativa: Pena, rabia

Pena
La siento cuando hablo en público
Pasa que siento que se burlan
La ocasión cuando leo
con vergüenza y tristeza
me puse roja y miedo

Estudiante 1

Pena
La sentí cuando me toca
preguntar algo o hablar
en público, hablar en
público, con la mirada hacia
abajo, en irme o salir rápido

Estudiante 2

Rabia
cuando no me bien cuando
me dio rabia pq no me bien
cuando y a otras
cosas si

Estudiante 3

Rabia
ya soy como nacho que me
arabaca agblpear algo o
gritar

Estudiante 4

¹⁶ Actividad primera sesión, consignada en el diario sentipensante página cuatro.

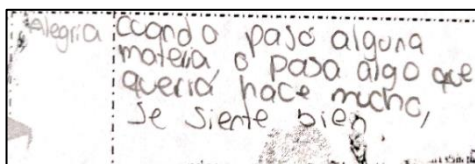
En contraste, muchos de los escritos realizados en relación con las emociones de valencia positiva mostraron que existen vínculos positivos con sus amigas y compañeras, relacionando estas emociones con actividades de interacción en ambientes como el aula de clase y el colegio. Por lo mismo, se cree necesario abarcar actividades de reflexión grupal sobre las lecturas trabajadas, y así, las estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con sus pares en un ambiente que les permita construir significados colectivos y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.

En términos generales, se evidenció que la mayoría de las estudiantes relacionaron el texto abordado *Las emociones de Nacho* (Anexo 7) para realizar sus producciones escritas de forma implícita o explícita (Figuras 8 y 9). Correspondiendo así con los postulados de Parodi (2003); y Spivey (1991), sobre la importancia de articular los procesos de lectura y escritura para la construcción de significados. Ya que si bien, las estudiantes debían relatar en sus escritos la relación emoción, comportamiento y pensamiento desde experiencias personales; utilizaron además de sus conocimientos previos, el texto *Las emociones de Nacho* para enriquecer dichas producciones.

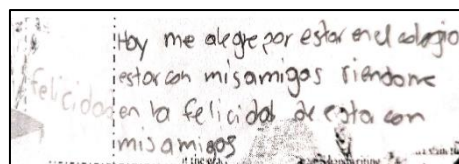
Finalmente, cabe resaltar el papel activo de las estudiantes a la hora de realizar sus composiciones, ya que, en la observación directa, se observó el papel dinámico, el interés por el ejercicio, la reflexiones y charlas que se tejían entre compañeras por el tema que se estaba abordando. Lo anterior, se vincula con los postulados de Parodi (2003), quien recalca que la integración de los procesos de lectura y escritura no solo debe estar dirigida al desarrollo cognitivo, sino, además, al desarrollo social y comunicativo.

Figura 9

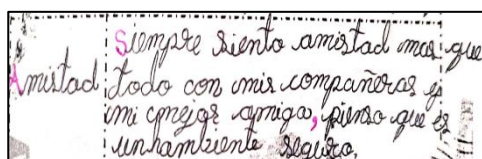
Emociones valencia positiva: Alegría, felicidad, amistad



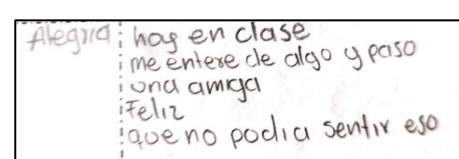
Estudiante 5



Estudiante 6



Estudiante 7



Estudiante 8

La sesión 2 del módulo 1: *experiencias literarias y mundo emocional*, se enfocó en la relación de los componentes socioemocionales de las estudiantes y sus prácticas de lectura para posteriormente realizar una composición propia que evidenciará dicha interacción. El primer ejercicio de carácter introductorio consistió en ver el texto audiovisual “Me gusta leer” y realizar la actividad *¿Me gusta leer?* consignada en el diario sentipensante páginas siete y ocho. El análisis arrojó que el 79% de las estudiantes, es decir 19 estudiantes de una muestra de 24, respondieron correctamente las preguntas del ejercicio relacionando, así, componentes socioemocionales como la intriga, suspenso y tristeza a la practicas lectorales descritas por el narrador en el texto audiovisual abordado (Anexo 10, estudiantes 1,2,3).

No obstante, varias estudiantes se mostraron confundidas frente a la diferenciación entre emociones y sentimientos, conceptos trabajados en la primera sesión, por lo cual, se abrió un espacio para esclarecer dudas y abordar, resumidamente, las diferencias entre dichos

componentes socioemocionales. Del análisis de esta actividad se determina que deben implementarse más actividades de comprensión enfocadas en la socialización de los textos multimodales leídos, y retroalimentación de los contenidos. Lo anterior, tiene equivalencia con los postulados de Cisneros et al (2010) quienes exponen que la comprensión (a nivel inferencial) es modificable sí se realiza un entrenamiento permanente a través de estrategias enfocadas a desarrollar la significatividad.

En cuanto a la actividad de profundización de la sesión 2 denominada *experiencia literaria*¹⁷, que se enfocaba en la lectura de la experiencia literaria de Lucia (Anexo 11). El ejercicio se realizó en dos partes: en primera instancia, la docente relato una experiencia literaria personal en relación con el libro *La oculta* de Héctor Abad abordando componentes socioemocionales como los sentires, emociones y pensamientos personales. En relación con la actividad de socialización, las estudiantes participaron activamente haciendo diferentes preguntas con relación al texto relatado, y a las experiencias vivenciadas por la docente. Se evidenció por medio de la observación directa, que las estudiantes disfrutaban de las actividades de socialización de lecturas cuando estas son orientadas a la interacción grupal y se les permite socializar sus reflexiones e ideas de manera abierta (Anexo 12).

El segundo momento de la actividad, consistió en realizar una composición escrita con base en las experiencias literarias de las estudiantes (Anexo 11). Para la realización del escrito, las estudiantes contaron con el relato de la experiencia literaria de la docente y con un ejemplo consignado en el diario sentipensante¹⁸. Al realizar la actividad, las estudiantes mostraron

¹⁷ Véase: Diario sentipensante páginas 10, 11 y 12.

¹⁸ Véase: Actividad mi experiencia literaria consignada en el diario sentipensante página 9.

interés, no solo por componer su escrito, sino, además, por compartir sus experiencias literarias con la docente y sus compañeras (Anexo 13).

No obstante, el ejercicio de composiciones escritas de las estudiantes (Anexo 14) evidencian la necesidad de abordar estrategias encaminadas a trabajar el dominio de la producción escrita. Como postulan Spivey (1991); y Pérez Grajales (2006) quienes afirman que se requiere el desarrollo y trabajo de procesos cognitivos en relación con la organización, selección y conexión (uso de propiedades textuales) de la información en harás de elaborar textos estructurados e inteligibles. Lo anterior, debido a que las composiciones realizadas por varias estudiantes demuestran una deficiencia en redacción, ortografía, uso incorrecto de puntuación y en algunos casos falta de coherencia y cohesión.

De esta situación se concluyó que las estudiantes no están familiarizadas con ejercicios de composición que les exijan un nivel de comprensión y construcción de significados amplio. Mostrándose así, la necesidad de vincular estrategias encaminadas a trabajar de manera articulada la comprensión y la producción textual. Cabe decir, que en muchos casos las estudiantes pudieron verbalizar sus experiencias literarias de manera asertiva, pero a la hora de plasmar sus ideas en los escritos, algunas producciones fueron deficientes y orientadas a responder las preguntas orientadoras formuladas¹⁹. Por consiguiente, es menester incorporar actividades de escritura creativa y reflexiva, en donde, las estudiantes hagan uso de sus experiencias e ideas con el fin de desligar sus practicas de escritura de procesos de transcripción y comprensión literal de los contenidos.

¹⁹ Véase: Diario sentipensante página 10.

Cabe resaltar, que la participación y disposición fue considerablemente alta, si bien muchas estudiantes tienen problemas a la hora de realizar composiciones escritas, se demostró un interés intrínseco en realizar el escrito, además de que las charlas entre pares se dieron alrededor de las experiencias literarias tanto positivas como negativas de las alumnas.

Finalmente, esta fase de sensibilización (módulo 1) permitió tener un panorama amplio de las prácticas lecto escriturales de las estudiantes de octavo grado, y evidenció la necesidad de abordar dichas prácticas a través de estrategias encaminadas, no solo, a mejorar el nivel de comprensión y producción textual, sino, además, de vincular estos procesos con estrategias metacognitivas que les permitan a las estudiantes conectar significativamente con sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, y a través de la actividad evaluativa del módulo (Anexo 13), se reflejó un aumento en el deseo de las estudiantes por acercarse a las prácticas de lectura, gracias a la metodología abordada por el docente y los textos multimodales trabajados en el módulo (Anexo 13). Además, la articulación de componentes socioemocionales con procesos de escritura y lectura despertó el interés de las estudiantes por acercarse al mundo de la literatura y reflexionar sobre cómo estos procesos de aprendizaje se pueden vincular de manera significativa en su desarrollo académico y personal.

5. CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones de tiempo, para llevar a cabo las intervenciones planteadas, se concluye que los resultados obtenidos a partir de la implementación del primer módulo (fase de sensibilización) fueron positivos en tanto se logró realizar un acercamiento progresivo y significativo de las estudiantes con las prácticas de lectura y escritura abordadas a través de los

componentes socioemocionales articulados en esta primera fase. Así mismo, es de gran valor haber motivado a las estudiantes a explorar su dimensión emocional en relación con sus experiencias literarias y reivindicar el papel que juega la dimensión socioemocional dentro de los procesos de aprendizaje. Esto no hubiera sido posible sin el abordaje, en este caso, de la competencia de concienciación emocional que se trabajó de manera transversal a los ejercicios de lectura y escritura inicial y que permitió que las estudiantes interactuaran de forma activa e interesada; además de motivarlas en el abordaje de los contenidos desde un plano reflexivo y significativo para ellas mismas.

Por otro lado, es determinante la utilidad de lecturas diversas de género narrativo (textos audiovisuales, cuentos ilustrados, comics conceptuales), pues la interacción con estas permitió que las estudiantes entendieran que el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura puede estar dirigido, en un comienzo, por el goce literario de textos fuera de los cánones literarios que suelen ser trabajados de manera reiterativa en los contextos académicos formales. Además, tras el diseño de la propuesta y la implementación de la primera fase, se recogió una reflexión sobre el quehacer docente. Ya que si bien, la incorporación de textos narrativos multimodales fomentó el interés de las estudiantes por la literatura, el uso de estrategias encaminadas a realizar diferentes tipos de lecturas: guiada, individual, grupal, fungió un papel crucial en el acercamiento de las alumnas con las prácticas lectorales.

Así mismo, con la implementación de esta primera fase se comprendió que la interdisciplinariedad es sustancial en una clase de lengua castellana y literatura, además que la puesta en marcha de metodologías alternativas, teniendo en cuenta espacios, recursos, formas de aprender y demás; hace resurgir experiencias significativas de construcción de conocimiento. Paralelamente, se concluye que al lograr conectar propuestas que integren componentes

socioemocionales, el género narrativo literario, el uso de diarios de lectoescritura guiados y herramientas tecnológicas, puede resultar en un proyecto innovativo que potencialice el aprendizaje, articulando las necesidades educativas del siglo XXI con el papel y valor de los sujetos aprendices.

Por otro lado, y retomando la pregunta de investigación y parte de los objetivos, en efecto fue posible elaborar una propuesta didáctica para potenciar los procesos lecto escriturales de adolescentes ciclo 4. En esta propuesta se integraron las competencias socioemocionales a las prácticas de lectura y escritura, encontrando la experienciación emocional como elemento fundamental para acercar a las estudiantes a los procesos de comprensión y producción escrita; transponiendo componentes afectivos y emocionales a la composición textual.

Cabe decir, que, aunque no fue posible aplicar el proyecto en su totalidad y con ello que se determinara la incidencia de la propuesta en la potencialización de prácticas lecto escriturales en articulación con competencias emocionales, se evidenció una apertura por parte de las estudiantes y acercamiento progresivo-significativo a nuevas formas de abordar los procesos de lectura y escritura en el aula de clase. Siendo las experiencias personales y componentes socioemocionales de las estudiantes los elementos activadores de la participación en clase, interés, goce literario y disposición hacia las actividades de comprensión y producción consignadas en la fase de sensibilización.

Para finalizar, la construcción de esta propuesta fue significativa para la investigadora, ya que le permitió estudiar más a profundidad los contenidos, integrar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para el abordaje de la lectura y escritura; al punto de comprobar de primera mano cómo es posible incentivar el acercamiento, goce y amor por las prácticas lecto escriturales abordadas en contextos académicos de manera asertiva.

6. Recomendaciones

Recogiendo las recomendaciones más relevantes, puede afirmarse que, en primer lugar, para el trabajo en el dominio de prácticas lecto escriturales se hace necesario reconocer que los y las estudiantes antes de memorizar sienten, piensan y, a partir de ello, comprenden. Por lo tanto, las actividades abordadas no deben instrumentalizar el texto literario, sino propiciar situaciones en las que la oralidad, la lectura y la escritura sean procesos comunicativos. De esta forma, se recomienda trabajar con textos literarios que los docentes escojan con sumo cuidado, basándose no solo, en características frente al nivel de comprensión de los y las estudiantes, o del contenido curricular que se espera abordar en el curso, sino, además obras literarias que permitan explorar problemáticas entorno al cuerpo académico, su subjetividad, y que articulen la dimensión socioemocional para promover un aprendizaje interdisciplinar que responda a necesidades comunicativas reales.

En segundo lugar, como recomendación puntual a la institución, se menciona que vale la pena seguir incorporando y trabajando la dimensión socioemocional en articulación con los contenidos académicos del área de lenguas, pues llevar a cabo actividades y estrategias que vinculen tanto componentes cognitivos como afectivos, posibilita que los y las estudiantes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje e interactúen con ellos de manera abierta y reflexiva. Por consiguiente, desde esta área se puede ampliar un corpus que fortalezca la educación literaria integrando la dimensión socioemocional en la escuela.

Por otra parte, se sugiere que las propuestas de investigación que estén enfocadas en la modalidad de innovación pedagógica tengan mayor tiempo en el espacio académico; tanto para el desarrollo de la práctica docente por parte del maestro en formación, como para la aplicación

del proyecto de innovación. Teniendo así, una recepción positiva por parte de la institución y del docente titular, ya que esto posibilita menos dificultades a la hora de implementar las propuestas.

Finalmente, frente al rol de los y las docentes, es importante mencionar que este funge un papel relevante en los procesos de aprendizaje interdisciplinario de los y las estudiantes, por lo tanto, los maestros deben vincularse a estos procesos, no solo como facilitadores de experiencias, sino, además como mediadores del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Lo anterior, a partir de una clara percepción de los objetivos, estrategias y mecanismos para la interacción de los aprendices, discusión y reflexión constante sobre los materiales literarios abordados; posibilitando que el estudiantado vaya poniendo en juego lo que sabe, reestructure sus conocimientos previos y, construya sus aprendizajes.

7. Referencias

- Aznar, P. (1995). El componente afectivo del aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. p. 59-73.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/150983>
- Barrera, S. A. (2017). Infiero que... ¡Se vale ser subjetivo! minicuentos y diario expresivo. [Tesis de pregrado, Universidad pedagógica Nacional de Colombia].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9988>.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales (Emotional competencies), educación XXI, [Archivo PDF].
- Bisquerra, R. (23 de septiembre, 2021). *Rafael Bisquerra: «La educación de calidad tiene que partir del bienestar de la comunidad educativa»*. Vicens Vives Blog: plena dedicación a la enseñanza. <https://blog.vicensvives.com/rafael-bisquerra-la-educacion-de-calidad-tiene-que-partir-del-bienestar-de-la-comunidad-educativa/>
- <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Buitrago, R. (2012). Contexto Escolar e Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas del Ámbito Rural y Urbano del Departamento de Boyacá (Colombia) [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España] España).
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/23259>
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil

- Cerillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Condito, V. (2014). La relación lectura-escritura: una configuración histórica. Apuntes para un análisis. [Archivo PDF].
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/11951/La%20relaci%C3%B3n%20lectura%20E2%80%93%20escritura%20una%20configuraci%C3%B3n%20hist%C3%B3rica.%20Apuntes%20para%20un%20an%C3%A1lisis..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Octava edición. WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A
- Díaz-Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención”. [Archivo PDF]. *En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México, pp.231-249.
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/D%C3%ADaz-Bccarriga.pdf
- Domínguez, J., Nieto, B. y Portela, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.3041>.

- Felver, J.C., Celis-de Hoyos, C.E., Tezanos, K. et al. A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness* 7, 34–45 (2016).
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- García, S. (2018). *Cuentos para sentir: una experiencia lectora y emocional en la escuela*. [Tesis de pregrado, Universidad pedagógica Nacional de Colombia].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11210>.
- Guarinos, M y Montiel, I. (2011). *Digitalización de contenidos docentes para el Máster de Profesorado de Secundaria, en la asignatura Aprendizaje y Desarrollo en la Adolescencia y uso de recursos Google en la docencia*. [Máster oficial de formación del profesorado]. <https://xdoc.mx/preview/aprendizaje-y-desarrollo-en-la-adolescencia-ocw-umh-5e275c069d1c0>
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255–262. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph080>
- Hincapié, L. (2021). *Escribiendo mis emociones a través del cuento*. [Tesis de pregrado, Universidad pedagógica Nacional de Colombia].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13397>.
- Izard, C. (2009) Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issue. 60:1–25
10.1146/annurev.psych.60.110707.163539

Leibrandt, I. (2007). "El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo".

Revista de Literatura. 230, 11-18.

<https://hdl.handle.net/10171/22550>

León, J.A. (Coord.) (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide.

León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. [Archivo PDF]. *Revista Signos* 2007, 40(64) 311-336 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771003>

<https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013771003.pdf>

Lillo Espinosa, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. [Archivo PDF].

Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, (90), 57-71.

<https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n90/v24n2a05.pdf>

Litvinoff, N. (2004). *Diario íntimo: el camino del autoconocimiento, el aprendizaje y la transformación*. [Archivo PDF]. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo.

Ministerio de Educación Nacional. (1998) Serie de lineamientos curriculares, Lengua castellana.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1996). RESOLUCIÓN 2343 DE JUNIO 5 DE 1996.

https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Santafé de Bogotá. [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Montealegre, R. y Forero, (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 9, núm. 1, mayo, pp. 25-40 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia
- Palomino Forero, J. (2020). *De prótesis afectivas y otras configuraciones: Sobre cuerpos, subjetividades y afectividad en la era del celular*. [Tesis doctora en ciencias sociales y humanas, Pontificia Universidad Javeriana de Colombia]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49901>
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso. Segunda Edición. (Pp. 123 - 126).
- Petit, M. (2000). “¿Construir lectores?!” Conferencia leída en la mesa redonda "Estrategias para la construcción de lectores", durante el Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. [Archivo PDF]. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/petit.pdf>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. [Archivo PDF]. Ed. Océano S.L. Barcelona, España. <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Petit%20-%20El%20arte%20de%20la%20lectura%20en%20tiempo%20de%20crisis.pdf>

- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural / Michéle Petit; con prólogo de Daniel Goldin*. - la ed. 2a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Quintana, H. (1 de octubre, 2006). Espaciologopédico.com. *El diario de lecturas: estrategia efectiva para desarrollar las competencias de redacción y comprensión lectora* (parte 1). spaciologopedico.com/revista/articulo/1167/el-diario-de-lecturas-estrategia-efectiva-para-desarrollar-las-competencias-de-redaccion-y-la-comprension-lectora-parte-i.html
- Ramos Díaz, N.S. y Salcido Cibrián, L.J. (2017). Programa Inteligencia Emocional Plena (PINEP). aplicando Mindfulness para Regular Emociones. *Revista de Psicoterapia*, 28(107), 259-270. ISSN 1130-5142, ISSN-e 2339-7950
- Revenga, M. (2001). Aspectos afectivos de la lectura. [Archivo PDF]. Revista galego-portuguesa de psicología e educación nº5 (Vol. 7) Año 5º-2001.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61900212.pdf>
- Rincón Bonilla, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. [Archivo PDF]. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
- Spivey, N. (1990). *Transforming texts: constructing processes in reading and writing*. *Written Communication*. 7, 2: 256.290.
- Spivey, N. (1997) *The constructivist Metaphor. Reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.

Villalba, S. & Espert, R. (2014). Estimulación cognitiva: una revisión neuropsicológica.

Valencia, España. TERAPEÍA 73-93, ISSN: 1889-6111 2011.

Ulzurrun, A., Argilaga, D., Arbanat, M., Colet, F., Farrera, N., Forns, R., Mas Cardete, M.,

Rovira, D., Sans, V., Secall, M., Sellarés, P. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.

Souza, L. (2013). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. [Tesis de Doctorado, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona].

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>

8. Anexos

Anexo 1. Diarios de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INSTITUCIÓN: Magdalena Ortega Nariño

DIARIO DE CAMPO N°1

Fecha: 03/17/2022

Observadora: Daniela Cárdenas Silva

Propósito de la sesión: Observación de la clase

Hora inicio: 2:05 pm

Hora finalización: 3:00 pm

OBSERVACION Descripción-Narración	Tema/Concepto/Categoría	Análisis/causas/consecuencias
<p>-La actividad aptitudinal valores en 10 minutos es dirigida por una estudiante, al momento de anotar las estudiantes hacen ruido y cuando la estudiante intenta preguntar cuál es el don de cada estudiante, muchas están dispersas, la profesora pasa al frente para dirigir la actividad, ya que las estudiantes forman desorden en el salón.</p> <p>-La profesora aclara que un Don es una cualidad positiva, las estudiantes participan hablando de tareas domésticas que realizan en la casa, “mi don es hacer oficio”. La profesora anota afirmando en el tablero. Otra estudiante añade mi don es ser malgeniada. La profesora dice eso no es un don y continua con la actividad.</p>	<p>-Contenido aptitudinal ¿Cuáles son sus dones?</p> <p>-Dones</p> <p>-Regulación emocional</p> <p>-Contenido aptitudinal ¿Cuáles son sus dones?</p> <p>Dones, cualidades positivas</p> <p>-Conciencia emocional</p>	<p>-Las estudiantes al realizar la actividad se dispersan, no prestan atención, no escuchan a su compañera, la docente debe elevar el tono de su voz, para poder dirigir el grupo.</p> <p>-La profesora no profundiza sobre el concepto de cualidades positivas que pueden ser dones en las estudiantes. Esto confunde a las estudiantes que asimilan el ser amable o hacer oficio en sus casas son cualidades similares o como la profesora lo designa “dones”. Profesora asocia dones con ser disciplinado, responsable etc.</p>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INSTITUCIÓN: Magdalena Ortega Nariño

DIARIO DE CAMPO N°2

Fecha: 03/23/2022

Observadora: Daniela Cárdenas Silva

Propósito de la sesión: Observación de la clase

Hora inicio: 12:05 pm

Hora finalización: 1:00 pm

OBSERVACION Descripción-Narración	Tema/Concepto/Categoría	Análisis/causas/consecuencias
<p>-Estudiante anota en el tablero “valla”. La estudiante que dirige la actividad les pregunta ¿Porque quien te corrige te ama? una estudiante dice que “vaya” está mal anotado en el tablero, varias estudiantes se ríen y la compañera que anota corrige la palabra en el pizarrón. “La profesora afirma que hay que corregir sin maltrato “. Luego añade que faltan puntos y mayúsculas, cosa que ya habían trabajado. Otras palabras se anotan con falta de ortografía, entre mayúsculas, distinción Y - LL y C-S.</p> <p>La profesora pide que la estudiante que desee se levante y exponga en dos minutos cuál es su libro favorito y por qué. Después de un silencio absoluto, algunas estudiantes dicen que no se acuerdan de la actividad o que no tienen libro favorito La profesora pide que pase alguna chica que haya hecho la actividad, o que tenga un libro favorito y pueda exponer algo sobre este, una chica dice que “entonces yo paso la próxima clase porque yo no tengo libro favorito, yo no leo, pero algo traigo que lea entonces”.</p> <p>La profesora dice que es imposible que no lean y que todas deben pasar, ya que es una actividad importante. Se genera una discusión en torno a porque no leen las estudiantes; a lo cual la mayoría dice que sus papas no les leen, no tienen libros o no les enseñaron desde pequeñas, la profesora frente a estos comentarios que seguramente muchas leen bastante, pero en redes sociales etc., una chica dice “si, ¿pero es que lo que yo leo en redes no puedo presentarlo como mi libro favorito o sí? La</p>	<p>- Actividad valores en 10 minutos</p> <p>- ¿Porque quien te corrige te ama?</p> <p>-Regulación emocional</p> <p>- Actividad expongo mi libro favorito</p> <p>-Practicas lecto escritúrales</p> <p>-Conciencia emocional</p> <p>-Practicas lecto escritúrales</p>	<p>-No existe un respeto mutuo por parte de las estudiantes al realizar la actividad. La profesora debe intervenir para que se pueda realizar la actividad. Se genera mucho desorden en los momentos donde estudiantes intentan dirigir actividades, y se hace burla de aquellas que pasan al frente.</p> <p>Las estudiantes presentan problemas de ortografía que según la docente ya se han venido trabajando con ejercicios de dictado.</p> <p>-No hay un interés por parte de la mayoría de las estudiantes relacionado con la actividad de lectura, las estudiantes sienten desmotivación por este tipo de actividades y las realizan por cumplir con sus tareas. Muchas dicen no tener libro favorito porque no leen, las pocas alumnas que realizaron la actividad no desean pasar a leer tampoco.</p> <p>-Las estudiantes no tienen un hábito lector, u acercamiento positivo hacia las prácticas de lectura en su mayoría les genera aburrimiento. Las estudiantes afirman sentir gusto por lo que leen en redes sociales, y su actitud es participativa cuando se tratan temas relacionados con gustos personales. Se hace necesario sugerir lecturas sencillas y llamativas para empezar a formar un hábito de lectura, el colegio no cuenta con un plan lector, por lo</p>

<p>discusión continua y varias estudiantes afirman estar interesadas en cosas de la actualidad, memes, romances del momento, lecturas cortas en redes sociales. Otra estudiante afirma que le gustan los libros de youtuberas como “si, si es contigo” la profesora pregunta quién es el autor y la estudiante dice “calle y poche “a lo que la docente responde ok.</p> <p>La docente interrumpe la discusión y les solicita a las estudiantes traer para la próxima clase una historia del libro “Cuentos para adolescentes”.</p>		<p>tanto, las actividades de lectura se dan de forma desorganizada y descontextualizada.</p> <p>-Las estudiantes no han formado vínculos positivos con estas prácticas, muchos de sus padres no leen como lo afirman ellas. Y prefieren pasar su tiempo libre e incluso en clase haciendo uso de sus celulares, sus prácticas de lectura son orientadas hacia el entretenimiento, lecturas cortas, memes, visuales y llamativas.</p> <p>-Frente a la discusión de lecturas alternativas la docente no profundiza en estas mismas, aunque existan estudiantes motivadas a hablar sobre estas mismas.</p>
---	--	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUCIÓN: Magdalena Ortega Nariño

DIARIO DE CAMPO N°3

Fecha: 03/28/2022

Observadora: Daniela Cárdenas Silva

Propósito de la sesión: Observación de clase

Hora inicio: 12:05 pm

Hora finalización: 1:50 pm

OBSERVACION Descripción-Narración	Tema/Concepto/Categoría	Análisis/causas/consecuencias
--------------------------------------	-------------------------	-------------------------------

<p>La profesora da 10 minutos para corregir una actividad-dictado, previamente corregida ya que algunas alumnas no corrigieron todo lo sugerido, Las estudiantes corrigen para que cambie su nota de “Pendiente” a “Aceptado”, algunas estudiantes les piden a sus compañeras que les muestren su actividad para copiar rápidamente las palabras con la ortografía correspondiente.</p> <p>-Las estudiantes se hacen en grupos para leer las historias que imprimieron, algunas compraron el libro., otras preguntan a sus compañeras en cuanto lo consiguieron y que ellas imprimieron o transcribieron las historias según la ilustración que les llamaba más la atención, la docente interrumpe las charlas, y pide que se haga lectura de las historias que no se hayan leído. Las estudiantes empiezan a hacer desorden, algunas no leen las historias que han traído sus compañeras, la profesora pasa por puestos confiscando celulares y diciendo que deben leer las historias que no conozcan y luego pasar la hoja. Las estudiantes empiezan a hablar entre ellas, la docente sale del salón por un momento mientras se está realiza la actividad.</p> <p>Al terminar la lectura se pide que las estudiantes llenen un cuadro que se divide entre nombre del personaje y profesión. Varias estudiantes no leen las historias, cogen las impresiones y buscan la información solicitada por la docente para completar la tabla, transcribiendo el contenido de los textos.</p>	<p>Ejercicio corrección dictado</p> <p>Gramática- ortografía</p> <p>Prácticas lecto-escriturales</p> <p>Ejercicio leer historias libro “cuentos para adolescentes rebeldes”</p> <p>Prácticas lecto-escriturales</p>	<p>Las actividades relacionadas con escritura están descontextualizadas, se trabajan ejercicios de dictado, en donde no se les pide a las estudiantes un aporte personal, crítico, argumentativo etc. No se profundiza en el propósito de las actividades de escritura y aunque son repetitivas, no evidencian una mejora en la ortografía de las estudiantes. Las estudiantes muestran desinterés por estas actividades escriturales, las cuales realizan para obtener una valoración cuantitativa.</p> <p>-La actividad se da de forma descontextualizada, no hay un propósito claro de la misma, una actividad previa o posterior que afiance conocimientos y aprendizajes frente a la misma. Se les pide que lean compartan las historias, pero al no existir una metodología clara, las estudiantes se aburren y forman desorden perdiendo interés en la actividad de lectura.</p> <p>-La actividad se orienta a trabajar el plano literal de comprensión lectora, no se da una discusión, charla, conversatorio que permita potenciar la actividad y motivar a las estudiantes con el ejercicio de lectura. Es necesario despertar el gusto y curiosidad de las estudiantes, esta actividad guiada y profundizada por la docente tendría excelente respuesta en las estudiantes, que en un primer momento mostraban motivación por la obra literaria.</p>
---	---	---

DIARIO DE CAMPO N°4**Fecha:** 04/04/2022**Observadora y profesora:** Daniela Cárdenas Silva**Propósito de la sesión:** Animar prácticas lecto escriturales a través de la lectura de textos afines a problemáticas relacionadas con el contexto sociocultural de las estudiantes.**Hora inicio:** 12:10 pm**Hora finalización:** 1:50 pm

OBSERVACION Descripción-Narración	Tema/Concepto/Categoría	Análisis/causas/consecuencias
<p>Luego se procede a organizar a las estudiantes en duplas para la lectura del fragmento, “Somos las nietas de las brujas que no pudisteis quemar” de Ame Soler. Algunas estudiantes miran mal o tienen actitud de rechazo cuando se les indica hacerse con la compañera más próxima a ellas y no con alguna amiga.</p> <p>Pero al empezar la lectura muestran interés por el título y su contenido pidiendo explicación de la palabra “Lorzas”, (palabra anotada en el tablero con significado “gordito del estómago” que causa gracia en ellas), las estudiantes leen en parejas, la mayoría del grupo lee el escrito en voz alta, algunas se leen mutuamente. Dos estudiantes señalan tener “lorzas” desde que se desarrollaron.</p> <p>Empieza la socialización, las estudiantes participan activamente, muchas hablan al mismo tiempo y se les pide respetar a las compañeras que estén leyendo el fragmento que les llamó la atención, estas hablan desde sus experiencias personales y relacionan las frases subrayadas, no les gusta pararse para dar su opinión y tienden a hablar bajito cuando el grupo</p>	<p>Ejercicio de lectura</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Practicas lecto-escriturales</p> <p>Comprensión inferencial</p> <p>Conciencia emocional</p> <p>Autoestima -autoconcepto</p>	<p>Les cuesta integrarse en grupos diferentes a los que suelen hacer siempre. Sin embargo, logran realizar actividades cuando la lectura es de su agrado, palabras llamativas, situaciones que hallan experimentado, suelen hacer una socialización entre ellas mismas y suelen consultar a sus compañeras antes que dirigirse a la docente.</p> <p>Las estudiantes sienten afinidad por ejercicios en donde pueden dar su opinión, ejemplifican desde las experiencias propias, hay bastante grado de participación y argumentan sus respuestas de manera fluida y natural.</p>

6. ¿Con que frecuencia realizas las siguientes actividades en las clases de lenguaje y español?

Actividad	Nunca	Muy Poco	Con frecuencia	Casi siempre	siempre
Leer en silencio					
Actividades de comprensión lectora					
Leer en voz alta					
Discusión de libros					
Resumir lecturas realizadas					
Relacionar experiencias personales con la lectura					
Redactar textos a partir de lo leído					
Debatir sobre lecturas realizadas					

7. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a las siguientes actividades?

Actividad	Menos de una hora	De 1 a 3 h.	De 3 a 5 h.	De 5 a 7 h.	De 7 a 10 h.	Mas de 10 horas.
Ver televisión, Netflix películas o series.						
Navegar por internet, uso de WhatsApp, redes sociales como Instagram Tiktok, Facebook.						
Leer (tiempo libre)						
Escuchar música						
Escritura libre (Diario personal, cartas, chats, blogs).						

8. ¿Cuándo fue la última vez que leíste un libro?

- Una semana Un mes
 Mas de tres meses Un año

9. ¿En qué formato te sientes más cómoda leyendo?

- Papel Computador
 Celular

10. ¿Qué sentimientos- emociones asocias a las prácticas de lectura y escritura? (Marca más de uno de ser necesario)

Práctica	Aburrimiento	Felicidad	Estrés	Diversión	Angustia	Satisfacción
Lectura						
Escritura						

¿Por qué siento esas emociones o sentimientos cuando leo?

Anexo 3. Tabla preguntas abiertas

Respuestas abiertas encuesta hábitos de lectura y escritura		
Estudiante	Pregunta 2: ¿Cuál es tu relación con la lectura? ¿Por qué?	Pregunta 10: ¿Por qué siento esas emociones o sentimientos cuando leo?
1	Hay libros que me gustan bastante entonces por eso me centro mucho en eso	Porque la mayoría de libros que yo leo tienen buena trama
2	Porque no me gusta leer	Porque a veces uno siente las presiones de los demás
3	No me gusta leer pero tampoco me incomoda hacerlo	Pues si no siento esa conexión al leer me aburre y me gusta escribir para desahogarme aunque casi no lo haga
4	No me he tomado el tiempo de entender la lectura pero me gustaría	Porque mi cabeza no se concentra y me dan ganas de hacer otra cosa pero se que la lectura es muy buena para mí
5	Me gusta porque se me hace que es un buen desarrollo para mi estudio	Me siento feliz y me divertí porque pienso que yo soy un personaje de ese cuento
6	Porque a veces me cansa mucho la vista pero no todas las veces aun así me gusta	Porque la lectura aprendo y me hace feliz aprender del tema que me gusta y me hace feliz al igual con la escritura
7	Pues por que no me interesa tanto la lecture	Por que algunas lecturas son chistosas
8	Por qué casi no me gusta y me da como sueño leer	Lectura: aburrimiento porque me da pereza y estrés por que no se me estreso muy fácil. Escritura: felicidad porque me gusta escribir me agrada y diversión porque me siento divertida haciendo cartas o cosas haci.
9	Pues no me gusta tanto leer pero cuando estoy desocupada leo	Por que hay cosas interesantes o a veces te dedican cosas a uno, uno leyendo le da sentimiento
10	A veces me aburre la la que me ponen en el colegio pero cuando leo lo que me gusta es mas divertido	Me meto en el libro y me cosentro para poder entender y me siento mejor cuando leo lo que me gusta
11	Porque a veces pueda que no te guste ni menos nos interese	Pues no siempre leo pero siento emosion en el sentido de que a veces es alegre
12	No me llama la atención leer	Cuando leo Me siento Feliz porque Me siento tranquila y escribir por que Me estreso
13	Por que cuando leemos no sentimos en otro mundo pues y me siento lejos de este mundo	Por que me encanto leer
14	Por qué no me gusta así mucho que digamos pero a veces hay libros que me gustan	Por qué me da mucha felicidad y diversión por qué son temas interesantes
15	Por que se me hace divertido imaginarse lo que dice en las lecturas	Por que me gusta, puedo llegar a aprender muchas cosas y llegar a imaginarme las situaciones
16	Poque me parece que es muy chévere y muy interesante, algunos temas y me gusta	Pues leyendo porque a mí me gusta, y escribiendo me gusta escribir Porque me siento libre escribiendo
17	No sé solo siempre he tenido ese hábito	Pues estrés me pasa cuando no se que va a pasar y así
18	Por que casi no leo y no me intereza mucho	Cuando leo me aburro por después me da sueño y escritura por a veces me queda mal o no me gusta y me estreso
19	Creo que esta bien porque ni me gusta ni esta malo solo que cuando yo leo estoy en ese mundo que yo creo	Depende de que libro este leyendo
20	Meda pereza	Nose solo me aburro
21	No hay libros o cosas que me interesen leer	Si leo algo que me gusta tengo esa emoción
22	Me gusta por que me llama la atención Y me atrae mucho	Porque me gusta y me parece interesante si leo algo que yo quiero leer
23	No se casi no me gusta leer pero cuando leo es chévere	No se me siento inteligente

Anexo 4. Planilla de juicio de Expertos

Planilla Juicio de Expertos

Respetado evaluador: usted ha sido solicitado para evaluar el instrumento **Universo Sentipensante** <https://universsentipensante.wixsite.com/diario> que hace parte de la investigación **Diario sentipensante; prácticas lecto-escriturales potenciadas por las competencias socioemocionales**. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la pedagogía como a sus aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

Por favor ver instrumento en su formato para Computador (No celular)

De acuerdo con las siguientes categorías califique según corresponda.

CATEGORIAS	INDICADORES
CLARIDAD: El criterio se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. Es conciso, exacto y directo.	NO: El criterio no es claro SI: El criterio es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
PERTINENCIA: El criterio tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	NO: El criterio no tiene relación lógica con la dimensión. SI: El criterio se encuentra relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA: El criterio es esencial o importante, es decir, debe ser incluido. Es apropiado para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.	NO: El criterio puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. SI: El criterio es muy relevante y debe ser incluido.

Rejilla de evaluación para el instrumento Universo sentipensante									
Objetivo	-Mejorar y validar el instrumento con base en la experiencia de un experto.								
Dimensión	Criterio	Indicadores por evaluar						Sugerencias	
		Claridad		Pertinencia		Relevancia			
	*Las primeras cuatro dimensiones evalúan tanto la página web como el diario sentipensante.	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1.Diseño	1. Es llamativo con relación a la población objeto de estudio y variables: 1 Prácticas lecto escriturales. 2 competencias socioemocionales.								
	2. La paleta de colores es adecuada.								
	3. Las imágenes, gráficos son adecuados para ofrecer una experiencia estética.								
	4. Los textos tales como títulos, subtítulos y párrafos son adecuados en tamaño y forma para brindar una experiencia agradable al lector.								
	5. La página cuenta con una organización global coherente.								
2.Navegabilidad	6. Se puede navegar por la página web con facilidad.								
	7. Ingresar a cada menú es sencillo e intuitivo.								
	8. Se cuenta con un fácil acceso a las sesiones propuestas.								
	9. Los botones e hipervínculos facilitan la navegación por la herramienta virtual.								
3. Seguimiento de Instrucciones	10. Los menús ofrecen acceso rápido y fácil a las distintas partes de la página web.								
	11. Los enunciados y párrafos de cada sesión expresan de manera clara lo que se encontrará en cada sesión.								

	12. Las instrucciones son comprensibles.								
4. Selección de contenido acorde con la población.	13. Los textos, audios, videos son adecuados para la población objeto de estudio.								
	14. Los textos, audios, videos manejan temáticas llamativas y acordes con la edad de la población objeto de estudio.								
	15. Las presentaciones, conceptualizaciones son entendibles y manejan lenguaje adecuado en relación con la población.								
5. Módulo 1	16. Trabaja y conceptualiza la dimensión socioemocional planteada en la secuencia didáctica.								
	17. Permite animar la lectura de textos multimodales desde la experiencia estética.								
	18. Posibilita que las estudiantes vinculen sus experiencias de vida, afectos, pensamientos, conocimientos con los textos abordados.								
	19. El módulo trabaja los objetivos planteados en la secuencia didáctica para el desarrollo, fortalecimientos de la Comprensión textual.								
6. Módulo 2	20. El módulo trabaja los objetivos planteados en la secuencia didáctica para el desarrollo, fortalecimientos de la producción textual.								
	21. Trabaja, conceptualiza la dimensión socioemocional planteada en la secuencia didáctica.								

	22. Permite animar la lectura de textos multimodales desde la experiencia estética.								
	23. Posibilita que las estudiantes vinculen sus experiencias de vida, afectos, pensamientos, conocimientos con los textos abordados.								
	24. El módulo trabaja los objetivos planteados en la secuencia didáctica para el desarrollo, fortalecimientos de la Comprensión textual.								
	25. El módulo trabaja los objetivos planteados en la secuencia didáctica para el desarrollo, fortalecimientos de la producción textual.								
7. Módulo 3	26. Trabaja, conceptualiza la dimensión socioemocional planteada en la secuencia didáctica.								
	27. Permite animar la lectura de textos multimodales desde la experiencia estética.								
	28. Posibilita que las estudiantes vinculen sus experiencias de vida, afectos, pensamientos, conocimientos con los textos abordados.								
	29. El módulo trabaja los objetivos planteados en la secuencia didáctica para el desarrollo, fortalecimientos de la Comprensión textual.								
	30. El módulo trabaja los objetivos planteados en la secuencia didáctica para el desarrollo, fortalecimientos de la producción textual.								

Anexo 5. Secuencia didáctica

FASE DE SENSIBILIZACIÓN				
MÓDULO 1: SESIÓN 1: Mis emociones				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Emociones, tipos de emociones, sentimientos, tipos de sentimientos. Palomino (2020)	-Realizar un recorrido general por los materiales didácticos a trabajar (página web y diario sentipensante)	-Presentación blog "Universo sentipensante" /Presentación diario sentipensante.	Plataforma wix Blog Universo Sentipensante	-10 min
González (2005)	-Activar conocimientos previos; en relación a componentes socioemocionales a través de un ejercicio lúdico.	-Actividad conocimientos previos "Baúl emocional".	-Actividad lúdica "Baúl emocional", plataforma Word Wall.	-15 min
-Comprensión inferencial Cisneros (2010)	-Discernir entre componentes socioemocionales de valencia emocional positiva y negativa	-Presentación conceptualización emociones, tipos de emociones, sentimientos, tipos de sentimientos. Lectura voz alta cuento las emociones de Nacho.	-Presentación diapositivas interactivas sobre mis emociones, plataforma Genially.	-15 min
-Componer a partir de fuentes -Spivey (1991)	-Incentivar las prácticas escriturales a través de la rememoración de sentimientos y emociones con base a un texto dado.	-Actividad escritural Diario sentipensante.	-Cuento PDF Emociones de Nacho de Liesbet Sleger -Diario sentipensante Actividad sesión primera	-20 min -20 min

MÓDULO 1: SESIÓN 2: Experiencias literarias y mundo emocional				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Conciencia Emocional -Bisquerra (2008).	-Reconocer emociones propias en relación con la práctica de lectura-escritura y que las produce.	-Presentación video "Me gusta leer." -Actividad complementaria "sentimientos asociados al ejercicio lecto -escritor".	-Video YouTube https://youtu.be/W5ReWwAhJ5M	-10 min
-Escritura íntima Litvinoff (2004)			-Formulario Google forms	-20 min
-Componer a partir de fuentes Spivey (1991)	-Expresar de forma escrita experiencias subjetivas en relación con la lectura. -Reconocer elementos claves de la concienciación emocional. -Elaborar un escrito con base en experiencias literarias previas.	-Lectura comic "conciencia emocional". -Construcción de un escrito informal con base en experiencias literarias.	-Presentación Genially -Diario sentipensante PDF/Impreso	-15 min - 30 min
FASE DE PROFUNDIZACIÓN				
MÓDULO 2: SESIÓN 3: Expresando emociones de forma adecuada				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Inferencias (Aravena, 2004) (León, 2007)	-Reconoce elementos claves de la regulación emocional.	-Conceptualización Regulación emocional	-Plataforma wix página Universo Sentipensante Modulo2, Sesión 3	-15 min
-Propiedades del texto (Pérez Grajales, 2006)	-Realiza inferencias y deducciones coherentes del texto o la imagen trabajada para llegar a una interpretación que ayude a su propia comprensión de este.	-Actividad introductoria Conocimientos previos, "que sugiere el título", guiada con canción.	-Presentación Genially	-15 min
-Autoconcepto (Roa,2013)	-Comprender el sentido local de un texto por medio de estrategias de comprensión lectora enfocadas en los tiempos de lectura.	-Actividad prelectura-Imagen collage primera página libro PDF. -Lectura emocional guiada: primera parte. - Actividad durante la lectura.	-Imagen collage Virtus tropical. -Virus tropical PDF -Diario sentipensante	-10 min -20 min -15 min
MÓDULO 2: SESIÓN 4: Soy consciente de la interacción emoción, pensamiento y comportamiento				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Inferencias (Aravena, 2004)	-Diferenciar las propiedades del texto y su función en la escritura.	-Visualización presentación propiedades del texto, -Ejemplificación apartados novela gráfica autobiográfica Persépolis.	-Plataforma wix, Módulo 2, sesión 4. -Plataforma Genially	-15 min
-Propiedades del texto (Pérez Grajales, 2006)	-Identificar las propiedades textuales dentro de la novela gráfica.	-Actividad Lectura emocional guiada: Segunda parte.	-Virus tropical PDF	-20 min
-Autoconcepto (Roa,2013)				

	-Ser consciente de la influencia de las emociones sobre el comportamiento y del comportamiento sobre las emociones.	-Actividad: Armar rompecabezas e identificar cuáles son las propiedades del texto que allí se muestran según la viñeta correspondiente. -Actividad complementaria escritural "siento, pienso, actuó".	-Rompecabezas virus tropical plataforma Jigsawplanet -Diario sentipensante	-15 min -20 min
MÓDULO 2: SESIÓN 5: Hacer frente a situaciones creadas por emociones intensas				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Autoestima (Roa,2013) -Propiedades del texto (Pérez Grajales, 2006) -Componer a partir de fuentes Spivey (1991)	-Afianzar conocimientos sobre propiedades del texto. -Realizar ejercicios de lectura compartida enfocados en el desarrollo de la escucha activa. -Elaborar juicios de valor a través de ejercicios de intertextualidad.	-Actividad de repaso propiedades textuales. -Lectura emocional guiada: Tercera parte, lectura en parejas. -Conceptualización Autoestima vs Autoconcepto -Creando estrategias frente a emociones intensas con base en texto abordado. -Actividad de escritura, relatar un suceso vivido que haya tenido fuerte impacto emocional, describiendo las emociones, pensamientos y comportamientos relacionados.	-Plataforma wix, Módulo 2, sesión 5 -Juego plataforma Educaplay. Froggy jumps -Guía lectura guiada -Presentación Genially - Virus tropical PDF, plantillas de estrategias -Diario sentipensante, plantilla para relatar texto	-15 min -20 min -15 min -20 min -30 min
MÓDULO 2 : SESIÓN 6: Ser capaz de crear emociones positivas				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Inferencias (León, 2007) -Regulación emocional Bisquerra. (2008) -Componer a partir de fuentes Spivey (1991)	-Manifiestar a través de escritos propios las impresiones y/o emociones que surgen con el contenido de los textos, imágenes, etc., tratados en las sesiones. -Realizar deducciones guiadas por preguntas sobre la información no presentada explícitamente en la obra literaria. -Crear estrategias propias de regulación emocional a partir del material dado.	-Actividad socialización escrito sentipensante realizado en sesión 5. -Lectura grupal cuento audiovisual "Orejas de mariposa". -Socialización del texto guiada por preguntas orientadoras. -Ejercicio de escritura guiada por lista para crear estrategias de regulación emocional.	-Plataforma wix, Módulo 2, sesión 6 -video YouTube Orejas de mariposa". https://youtu.be/051fVwTM0UM -Preguntas orientadoras. -Padlet "cualidades de mis compañeras" y diario sentipensante.	-30 min -10 min -15 min -30 min
FASE DE EVALUACIÓN:				
MÓDULO 3: SESIÓN 7: Capacidad de valorarnos a nosotras mismas				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Autonomía emocional Bisquerra. (2008)	-Reconocer elementos claves de la competencia emocional; autonomía.	-Presentación y conceptualización autonomía emocional.	-Plataforma wix, Módulo 3, sesión 7 Conceptualización Genially.	-15 min

-Comprensión inferencial (Aravena, 2004)	-Elaborar diferentes tipos de inferencias que demuestren el nivel de comprensión y la búsqueda y construcción de significados, con base en los textos abordados.	-Actividad prelectura, imagen apodos.	-Imagen portada, diario sentipensante sesión 7.	-20 min
-Inferencias predictivas, explicativas, asociativas (León, 2007)	-Comprender el sentido global de un texto utilizando como herramienta la intertextualidad.	-Lectura emocional guiada: parte final. Lectura individual inmersiva.	-Virus tropical PDF	-20 min
	- Discernir entre las micro competencias de autonomía emocional a través de la relación de estas con la obra literaria abordada.	-Actividad post lectura, relacionando textos abordados.	-Diario sentipensante	-20 min
		-Actividad autonomía emocional y Virus tropical	-Diario sentipensante, sesión 7.	-15 min
MÓDULO 3: SESIÓN 8: Capacidad de valorar a los demás -carta sentipensante				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
-Inferencias (León, 2007)	-Afianzar conocimientos previos.	-Presentación Mapa competencias emocionales (Actividad-Repaso)	-Plataforma wix, Módulo 3, sesión 8, Presentación Genially repaso competencias socioemocionales.	-15 min
-Autonomía emocional Bisquerra. (2008)	- Elaborar creaciones textuales a partir de la obra literaria abordada y las competencias emocionales trabajadas.	- Presentación guía carta sentipensante-Interactiva.	-Presentación Genially Guía para realizar la carta.	-15 min
-Propiedades del texto (Pérez Grajales, 2006)	-Leer las cartas creadas por algunas estudiantes.	-Construcción carta sentipensante.	-Diario sentipensante, formato PDF carta.	-35 min
-Componer a partir de fuentes Spivey (1991)	- Valorar el impacto de la propuesta para la gestión de emociones y la potencialización de prácticas lecto escriturales.	-Socialización carta.		-25 min

Anexo 6. Virus Tropical PDF Capitulo Adolescencia

https://drive.google.com/file/d/1kOdoxMiyR6eLb9HhE_tNKC4rbkxj1lvx/view?usp=sharing

g

Anexo 7. Las emociones de Nacho PDF

<https://drive.google.com/file/d/1RvA0BJH8fyMgiQZfU80-4->

[YciaV4FLAV/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1RvA0BJH8fyMgiQZfU80-4-YciaV4FLAV/view?usp=sharing)

Anexo 8. Actividad sesión 1. Valencia de las emociones

Tabla 1

Valencia positiva y negativa emociones		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3

Tabla 2

Valencia positiva, negativa y neutra		
Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6

Anexo 9. Texto audiovisual: Me gusta leer

<https://youtu.be/W5ReWwAhJ5M>



Anexo 10. Actividad introductoria segunda sesión

1 Con base en el texto audiovisual *me gusta leer* responde ¿Qué emociones y sentimientos relaciona el autor a la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
el labio del sentimiento de la intriga de no saber que sigue después de una página del libro que pasas	las emociones como emocionarse al de sentir emoción por las personas o por el relato que nos transmite leer

2 ¿Qué emociones y sentimientos relaciona up con la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
A mi me hace sentir feliz porque estoy alejado de la vida real y me siento intriga por no saber que pueda pasar	mis emociones al leer algo que me gusta son de que seguir leyendo y no parar si lo hasta saber que para

Estudiante 1

1 Con base en el texto audiovisual *me gusta leer* responde ¿Qué emociones y sentimientos relaciona el autor a la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
He hace regocijarse lo que me ha pasado en mi vida	Me siento feliz por que cuando leo me da como mucha curiosidad a lo que dice el libro

2 ¿Qué emociones y sentimientos relaciona up con la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
Cuando leo me siento feliz, curiosidad y que algunos libros siento que son usados en mi vida	Me emociona leer por que siento que leyendo me hace pensar, o sentir cosas nuevas merezco leer...

Estudiante 4

1 Con base en el texto audiovisual *me gusta leer* responde ¿Qué emociones y sentimientos relaciona el autor a la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
Lo ex saña he imaginas, sacate de los que hablo y apatate en la lectura.	Felicidad, Tristeza, Miedo

2 ¿Qué emociones y sentimientos relaciona up con la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
Que si me interesa, el tiempo que voy mucho en el tiempo y leer con gusto	Tristeza y felicidad

Estudiante 2

1 Con base en el texto audiovisual *me gusta leer* responde ¿Qué emociones y sentimientos relaciona el autor a la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
que no podía estar así lo que sentía ya que pensaba que no mamá no la iba a escuchar	cuando podía hablar con la mamá sin lo (en relato ya de tener miedo de hacer las cosas correctamente

2 ¿Qué emociones y sentimientos relaciona up con la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
muchas cosas ya que los libros lo hace cambiar mi forma de pensar y otros bien casi todos los libros	me hace entender lo que está mal, mucha veces no dicto cambios y me dan cosas ya que no lo hace bien

Estudiante 5

1 Con base en el texto audiovisual *me gusta leer* responde ¿Qué emociones y sentimientos relaciona el autor a la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
Asustado, Confusión, Enojo, Duda, Seriedad, Sorpresa	Atracción, Miedo, Tristeza, Tristeza, Seriedad, Seriedad

2 ¿Qué emociones y sentimientos relaciona up con la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
asustado, tristeza, seriedad, sentir, leer	Pericada, seriedad, seriedad, seriedad, seriedad

Estudiante 3

1 Con base en el texto audiovisual *me gusta leer* responde ¿Qué emociones y sentimientos relaciona el autor a la experiencia de leer?

Sentimientos	Emociones
Me hace sentir emocionado y asustado, felicidad, me hace pensar o cambiar cosas de la vida o de ver la vida	Tristeza, seriedad, emoción, felicidad, curiosidad.

2 ¿Qué emociones y sentimientos relaciona up con la experiencia de leer?


Sentimientos	Emociones
Me hace sentir nuevos cosas, me hace saber si el libro es de ficción, me hace leer, hacer y leer.	Me emociona saber que es lo que puedo leer, emocionante o como ser el final.

Estudiante 6

Anexo 11. Lectura experiencia literaria

09 ACTIVIDAD MI EXPERIENCIA LITERARIA

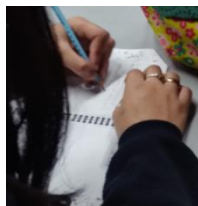
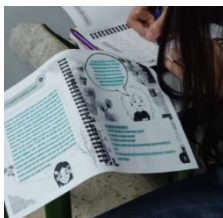
El primer recuerdo positivo con la lectura fue cuando mi abuela me leía diferentes libros de una colección llamada "Fábulas de siempre", todos de pasta dura y gran tamaño. Mi favorito era el tomo 2, tenía un lindo color crema, que tenía diversos cuentos infantiles acompañados por ilustraciones de animales coloridos y graciosos. Mi historia preferida era la de un caprino que cantando respetuosamente, veía como una hormiga trabajaba fuertemente durante el verano, e ignorante se burlaba de ella, pero al llegar el invierno, se dio cuenta de lo equivocada que estaba. Lo que más me gustaba era como mi abuela resaltaba cada palabra, la emoción con la que expresaba cada línea era genial y me hacía sentir dentro de las historias que relataba. Además, si no entendía algo del texto, ella me lo explicaba de una manera tan linda que me hacía sentir amado y escuchado. Gracias a eso siempre he tenido un aprecio especial por las fábulas ilustradas.



Anexo 12.



Anexo 13



Anexo 14. composiciones escritas: experiencias literarias

Pues realmente no he leído algo en este momento que diga que libro tan bueno porque no lo encuentro pero leo por internet y cuando lo hago me gusta porque son cosas cortas me lei un libro que se llama el teléfono y trata de un grupo de amigos que se meten a un juego de retos y cada que pasa un reto alguien se muere y uno de ellos quiere saber quien es entonces se pone a investigar.
Emociones:
Intriga

Estudiante 1

EXPERIENCIA LITERARIA POSITIVA:

- Me gusta leer libros porque me entretengo y algunas historias son emocionantes y algunas son tristes, cuando era pequeña leí una historia llamada Leo y me encanto sentía emoción por seguir leyendo.
- Sucedió en mi casa en Venezuela le leí cuando tenía 11 años.
- yo estaba con mi hermana mayor y a veces con mi mamá.
- Mi mamá me compró la novela y mi papá me ayudó a explicar, me gustó esa emoción, fue texto e historia era narrativa y explicativa.

Estudiante 2

EXPERIENCIA LITERARIA POSITIVA:

Mi primer recuerdo positivo era cuando me enseñaron a leer libros cuando estaba en la escuela, recuerdo que cuando aprendí a leer me leí un libro de niños que tenía varios cuentos y unos dibujos de los personajes. Recuerdo que en el colegio me ponían a leer cuando me mandaban a leer porque era una actividad muy buena al sentir eso y hoy en día he aprendido que los libros son muy interesantes incluso me estoy leyendo uno que se llama "Al final mueren los dios" y es muy interesante por varias partes, la verdad no pensé que me fuera a interesar la lectura pero es que el libro está muy interesante.

Estudiante 3

Hace dos años leí un libro que al principio me parecía absurdo pero después empecé a leer y a entender más sobre el tema, me metí tanto en el libro que imaginaba las situaciones como si estuviera pasando, ya no leía por obligación sino por gusto me pareció muy buena la historia y más realista.

Estudiante 4

EXPERIENCIA LITERARIA POSITIVA

Bueno yo conocí la lectura por un libro que nos pusieron a leer en mi anterior colegio y realmente no me gustaba por que me sentía obligada a leerlo y un día me dio curiosidad el saber que relación tiene una tortuga, un escritor y un niño y me lo leí y realmente me fascinaba yo me sentía como si estuviera dentro de libro.

Estudiante 5

EXPERIENCIA LITERARIA POSITIVA:

el único libro que me e terminado es de alicia más de los maravillas fue el uno que me lo termine y me gusto mucho por que en la película no lo dice todo y en el libro así y mis emociones cambiaron al leer el libro a cada vi la película y senti felicidad, tristeza y un poco de pesar y podía decir que es en libro como favorito o nose porque no e leído mas libros aunque me gustaria leer más libros así parecidos como el de alicia.

Estudiante 6

Anexo 15. Actividad autoevaluativa

ACTIVIDAD AUTOEVALUATIVA

Tema Conciencia emocional y experiencias literarias sesiones 1 y 2

- ¿Qué aprendí en las sesiones de conciencia emocional y experiencias literarias?
ya aprendi que a leer tu puedes tener y sentir emociones tambien aprendi que uno tiene que controlar sus emociones
- ¿Qué me gustó más y por qué?
me gusta mucha las experiencias literarias ya que descubri que hay muchos libros con los que se pueda identificar
- ¿Qué fue lo más difícil?
lo más difícil fue que no sepa saber que no siempre tiene la razón lo que yo pensaba que uno no tenía que expresar sus emociones y que leer no era interesante

Estudiante 1

- ¿Qué aprendí en las sesiones de conciencia emocional y experiencias literarias?
Aprendi que las palabras pueden significar mucho mas de lo que pensamos
- ¿Qué me gustó más y por qué?
No gusta que me ayudo a entender mas la lectura o bueno a ver que no es tan aburrida como pensaba
- ¿Qué fue lo más difícil?
yo me parecia nada difícil la lectura

Estudiante 2

- ¿Qué aprendí en las sesiones de conciencia emocional y experiencias literarias?
ya aprendi que a leer tu puedes tener y sentir emociones tambien aprendi que uno tiene que controlar sus emociones
- ¿Qué me gustó más y por qué?
me gusta mucha las experiencias literarias ya que descubri que hay muchos libros con los que se pueda identificar
- ¿Qué fue lo más difícil?
lo más difícil fue que no sepa saber que no siempre tiene la razón lo que yo pensaba que uno no tenía que expresar sus emociones y que leer no era interesante

Estudiante 3

- ¿Qué aprendí en las sesiones de conciencia emocional y experiencias literarias?
Que hay varios métodos como leer para aprender a controlar mis emociones y hacer algo que me despierte la mente.
- ¿Qué me gustó más y por qué?
El método para aprender que fue por jugar videos y preguntas para participar en la clase.
- ¿Qué fue lo más difícil?
Diferenciair firm mis emociones a las sentimientos que son dos cosas diferentes

Estudiante 4

ACTIVIDAD AUTOEVALUATIVA

Tema Conciencia emocional y experiencias literarias sesiones 1 y 2

- ¿Qué aprendí en las sesiones de conciencia emocional y experiencias literarias?
Aprendi que no a todas nos gusta la lectura por un libro a veces puede ser por un comic o cosas diferentes
- ¿Qué me gustó más y por qué?
lo que más me gusta es los cuentos o relatos que contaban los niños y porque contaban otros puntos de vista y emociones
- ¿Qué fue lo más difícil?
Saber llenar la encuesta de si me sentia tambien como el video porque no entendí bien

Estudiante 5

ACTIVIDAD AUTOEVALUATIVA

Tema Conciencia emocional y experiencias literarias sesiones 1 y 2

- ¿Qué aprendí en las sesiones de conciencia emocional y experiencias literarias?
aprendi a que cada libro me da una experiencia un sentimiento y una emoción
- ¿Qué me gustó más y por qué?
lo de la lectura y me gusta por que podía leer mis emociones y compartirlas
- ¿Qué fue lo más difícil?
las diferencia entre las emociones y sentimientos

Estudiante 6