

**LA SIGNIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS COMO MOTOR
DE LA ESCRITURA**

MARIO ALFONSO ORTIZ LINDARTE

ASESOR:

ANDRÉS TARSICIO GUERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS

EN INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C.

2021

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, quien no me dio la espalda en los años difíciles de mi proceso universitario y atendió con amor mis dificultades. A mis amigos, quienes me animaron a concluir este proceso desde el ejemplo y el apoyo incondicional. A Laura, cuya compañía y cariño siempre influenciaron positivamente mi formación como docente y ser humano, además de llenarla de alegría. Al profesor Andrés, quien desde su profesionalismo y paciencia supo guiar el proceso de elaboración de esta investigación a pesar de mis limitaciones. A La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, centros donde se ha desarrollado mi vida y gracias a los cuales amo la docencia y el compromiso por la creación de una mejor sociedad. Finalmente, a los estudiantes del grado 903 del IPN y la profe Yuli, quienes participaron activamente en la aplicación del muestreo e hicieron posible la validación de esta propuesta.

Resumen

Este trabajo de grado se basó en el diseño y elaboración de una propuesta de innovación pedagógica que permitiera incentivar y fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico Nacional. La propuesta fue diseñada y elaborada desde la herramienta Sites de Google y plantea el uso de un enfoque léxico en la enseñanza de la lengua materna, partiendo del campo semántico de las emociones y sentimientos para que, desde su significación y nombramiento, se generen ejercicios de escritura que partan desde la intertextualidad y contribuyan a una mayor reflexión en el uso del lenguaje verbal y la escritura. Esta propuesta no pudo ser aplicada en una investigación-acción educativa dadas las problemáticas del Covid-19; sin embargo, se hizo una validación de esta para evaluar la pertinencia y posibilidades de una futura aplicación.

Palabras clave

Escritura, Significación, emociones, sentimientos, enfoque léxico.

Abstract

This final degree project was based on the design and elaboration of a proposal of pedagogical innovation that would stimulate and strengthen the writing processes of ninth-grade students of the Instituto Pedagógico Nacional. The proposal was designed and elaborated using the Google Sites tool and raises the use of a lexical approach in the teaching of a mother tongue starting from the semantic field of emotions and feelings to generate exercises of writing from its meaning and naming based on intertextuality, and that could contribute to a further reflection on the use of verbal language and writing. This proposal could not be applied in educational action-research given the problems of Covid-19; however, it was validated to evaluate the suitability and possibilities of an eventual application in the future.

Key Words

Writing, Meaning, emotions, feelings, lexical focus.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	7
CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	15
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
OBJETIVO GENERAL	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
CAPÍTULO II CONTEXTO CONCEPTUAL.....	18
ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	18
VISIÓN DEL LENGUAJE	22
PRODUCCIÓN TEXTUAL.....	24
PROCESOS DE SIGNIFICACIÓN	27
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	30
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	32
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	32
MUESTRA.....	33
INSTRUMENTOS	34
MATRIZ DE ANÁLISIS	35
CONSIDERACIONES ÉTICAS	36
CAPÍTULO IV PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	37
PROPUESTA	37
FASES DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	39
CAPÍTULO V RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	43

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	43
ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN	43
PARÁMETROS DE ANÁLISIS.	44
RESULTADOS FASE 1	45
RESULTADOS FASE 2	53
RESULTADOS FASE 3	61
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	69
CONCLUSIONES.....	72
CAPÍTULO VI REFERENCIAS	74
ANEXOS	76
ANEXO I PÁGINA DISEÑADA.....	76
ANEXO II - ENCUESTA	76
ANEXO II PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	78
ANEXO III CUESTIONARIO FINAL	80
ANEXO IV TEXTOS PRIMERA FASE DE VALIDACIÓN	84
ANEXO V TEXTOS FASE DOS DE VALIDACIÓN	87
ANEXO VI TEXTOS FASE TRES DE VALIDACIÓN.....	89

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de innovación pedagógica fue diseñada para ser desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional, ubicado en la localidad de Usaquén en Bogotá con estudiantes de ciclo noveno, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 15 años. La temática propuesta gira en torno a la creación y aplicación de una plataforma en Sites de Google (Ver anexo I) donde el uso de la significación de emociones y sentimientos (en su dimensión semántica), como eje didáctico, lleve a un fortalecimiento de la producción escrita en la población. Dada la contingencia creada por la Covid-19, esta investigación no pudo ser aplicada en una intervención donde se pudieran desarrollar todas las fases y tiempos esperados; sin embargo, gracias a la utilización de un muestreo no probabilístico homogéneo aplicado durante el mes de abril de 2021, se pudo evaluar el funcionamiento de esta propuesta de innovación en algunas de sus fases con una población similar a la que se planteó en el diseño para validar su pertinencia y una futura aplicación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Caracterización de la institución

El Instituto Pedagógico Nacional es un tradicional colegio del norte de Bogotá localizado en la localidad de Usaquén en la intersección de las calles 127 y carrera 11. Según la Secretaría Distrital del Hábitat, la localidad cuenta con una población de 476.184 habitantes a datos del 2019 cuyo estrato predominante es el cuatro con un 37,9 % del total de la población. La institución se encuentra en el barrio Prados del Country en un sector de estrato socioeconómico alto (estratos 4 y 5); sus instalaciones físicas son amplias, contando con dos plantas de edificios principales donde se distribuyen las áreas administrativas, de preescolar, primaria y bachillerato. Además de su riqueza espacial, el colegio cuenta con una historia que pronto cumplirá 100 años de oficio como institución educativa pública. En consecuencia, y como es posible constatarlo en su página en internet, así como en su Proyecto Educativo Institucional (2018), el colegio dio nacimiento a la Universidad Pedagógica Nacional en 1955 y ha graduado más de 90 generaciones de estudiantes a lo largo del siglo XX y principios del XXI desde 1927, año de su fundación, hasta 2018, año en donde se le otorga el título de Patrimonio Histórico y Nacional de la Nación.

En cuanto a los objetivos institucionales, el colegio parte de su historia, la cual ha tenido como eje principal la investigación a través de la conexión con la Universidad Pedagógica Nacional. Por ello, el colegio se plantea la siguiente misión:

Liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad (económica, social, cognitiva, cultural, étnica, sexual, ética,

comunicativa y afectiva). Por ello es el centro de innovación, investigación y formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz. (Nacional, Instituto Pedagógico, 2018, p.12)

Como se observó la visión de la institución se enfoca en dos ejes como fundamento de su quehacer pedagógico: por una parte, la formación de sujetos críticos y, por otra, la unión con la Universidad Pedagógica Nacional en la formación de docentes y en la colaboración investigativa. Asimismo, esta idea se complementa con una visión que potencie su misión en el futuro desde la innovación tal como se cita en el PEI:

...Ser un espacio de innovación permanente, en el que la reflexión sobre las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y en unión con la UPN contribuyan a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros que propendan por la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz. Este carácter innovador es el que le permite ser un referente para la Universidad en la tarea formadora de maestros. (Nacional, Instituto Pedagógico, 2018, p.12)

De esta forma, se observa que, en aras de alcanzar la misión y visión propuesta, el IPN menciona en su PEI la búsqueda de una educación de calidad en todos los niveles de formación escolares, entendiendo su pluralidad y su heterogeneidad, y siguiendo los órdenes legales que dicte el Estado y la comunidad (Nacional, Instituto Pedagógico, 2018).

Igualmente, se busca ofrecer programas de extensión, innovación e investigación siguiendo las políticas institucionales para propiciar la formación de sujetos como se les considera en la misión institucional.

Por otra parte, el Plan de Estudios del IPN para el área del lenguaje, tiene como característica principal la **Innovación Permanente** en concordancia con su visión de comunidad investigativa y en vínculo con las visiones educativas que nacen en la Universidad Pedagógica Nacional. La meta de este Plan de Estudios es explicada institucionalmente como el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en la población escolar a partir de los procesos de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, para el enriquecimiento cultural e intercultural en Lengua Castellana y en Lengua Extranjera (Nacional, Instituto Pedagógico, 2018).

Para el ciclo de noveno grado el Plan de Estudios contempla cuatro horas de clase de español a la semana, divididas en tres horas de clase y una hora de lectura libre. Los contenidos buscan lograr los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación expuestos en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje a través de una visión más crítica e investigativa dada la naturaleza plural del colegio. Dichos Estándares establecen que para el grado noveno los estudiantes deben tener una estructura organizada y estratégica para la producción de textos argumentativos, así como la capacidad de comprensión de textos del mismo tipo teniendo en cuenta diferentes situaciones comunicativas y los roles del interlocutor y el contexto (Ministerio de Educación, 2006).

Caracterización de la población escolar

Esta investigación se proyectó con estudiantes del ciclo noveno del Instituto Pedagógico Nacional; sin embargo, dadas las limitaciones creadas por la pandemia de la Covid-19, no fue posible tener contacto con una población real, por lo que se hizo una caracterización de la población a partir de dos fuentes: sus características generacionales y los antecedentes encontrados de investigaciones que trabajaron con poblaciones similares en la misma institución.

Igualmente, para este ciclo, las edades comunes de los estudiantes son entre 13 a 15 años, lo cual permite hacer una aproximación a la población partiendo tanto del desarrollo mental que se espera a su edad, así como de aspectos socioeconómicos de gustos y actividades frecuentes que realiza su grupo social y como miembros de generación.

Asimismo, se pudo conocer, según la búsqueda de antecedentes y la ubicación geográfica de la institución, que la población de estudiantes del IPN se encuentra dentro de los estratos económicos tres, cuatro y cinco. Por lo tanto, dicha población rara vez posee una escasez en los servicios básicos que afecte sus procesos educativos y tiene acceso a internet ya sea desde sus hogares o por redes móviles desde sus teléfonos inteligentes. Por otra parte, al ser jóvenes de entre los 13 y los 15 años, pertenecen al grupo social denominado *Generación Z*, característica ampliamente reconocida por sociólogos y citada por autores como Sandra Di Lucca (2013), la cual se particulariza por haber nacido entre la última y la primera parte de la década de 1990 y 2000, respectivamente.

Además, a través de la consulta de tesis como la de Roa y Correa (2017) y Delgado (2020), realizadas en los años anteriores con poblaciones de edad similar en la misma institución, se evidencia que las poblaciones con estas características presentan puntos en

común en sus actividades cotidianas y estudiantiles, tales como el uso de internet para desarrollar sus actividades escolares, el uso del teléfono móvil y las redes sociales como fuente de entretenimiento, y una disposición positiva hacia la clase de español y las actividades grupales.

De igual forma, se denomina a este tipo de estudiantes como la primera generación de nativos tecnológicos al ser un grupo social que tiene acceso a la tecnología asociada a internet desde una temprana edad. Es decir, han estado en interacción con una pantalla de tecnología digital desde su primera infancia lo que hace que sea una generación dependiente de la tecnología y con acceso a todo tipo de información con un fácil alcance, lo que conlleva a una diversidad de gustos dentro de sus preferencias culturales.

Por otra parte, al ser una generación híper-conectada presenta, además de su dependencia tecnológica, particularidades como el ser más abiertos a ideas nuevas o culturas diferentes, pero con poca profundización en sus conocimientos académicos y sociales; por lo cual, como lo expresa Di Lucca (2013), esta generación presentará uno de los mayores desafíos para la educación superior cuando, en unos años, entren en un sistema universitario pensado para las generaciones anteriores pero no para estos nativos digitales. Asimismo, de acuerdo a Manuel Castells (2002), dada la revolución tecnológica de los últimos 30 años, la sociedad a la que hace parte esta población presenta un cambio en la generación del conocimiento y procesamiento de la información, con la cual el acceso a esta es más democrático rompiendo las barreras burocráticas y espaciales del pasado. Por ello, el desafío educativo de esta generación radica en la meta de la interpretación y asociación de datos más allá del conocimiento en bruto, representando un cambio total a como generaciones anteriores aprendían, por ejemplo, las capitales y la tabla periódica de memoria como fin último dentro del proceso educativo.

Por último, en cuanto a su desarrollo cognitivo y siguiendo la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo planteada por Jean Piaget y citada por Aurèlia Rafael Linares (2007), la población se encuentra dentro del periodo de las operaciones formales, la cual comienza hacia los 12 años de edad y se mantiene durante todo el periodo de madurez del individuo. Durante esta etapa final de desarrollo cognitivo los individuos son capaces de hacer operaciones lógicas y abstracciones desde un método inductivo y partiendo de operaciones previas. Por lo tanto, en términos de este proyecto, los estudiantes serán capaces de seguir propuestas pedagógicas que requieran habilidades lingüísticas como la comprensión de conceptos semánticos y su aplicación en tareas discursivas concretas.

Planteamiento del problema

Al igual que para la caracterización de la población, dada la imposibilidad de trabajar con un grupo de estudiantes determinado por la crisis de la pandemia del año 2020 que permitiera hacer observaciones y aplicar la prueba diagnóstica que se diseñó para conocer las problemáticas en el desempeño comunicativo de los estudiantes, el planteamiento del problema de este proyecto se basó, por una parte, en la revisión de investigaciones anteriores que trabajaron con poblaciones similares y que mostraban deficiencias comunes en la población de secundaria en cuanto a la producción textual. Por otra parte, se tomó como base el perfil generacional descrito anteriormente en la caracterización de la población.

Para comenzar, a partir de las revisiones de tesis como la de Ángela Alape (2016) quien trabajó la producción textual en estudiantes de secundaria, se evidenció que generalmente los estudiantes encuentran dificultades en sus procesos de escritura por la dificultad de

hacer planeación de textos y reflexiones sobre sus producciones escritas, así como por carecer de interés por la escritura lo que conlleva a problemas de coherencia, cohesión y forma.

Estas dificultades encontradas en investigaciones de pares son propias de estudiantes dentro de la generación Z ya que, como se mencionó en la caracterización de la población, la *hiperconexión*, la inmediatez y el acceso superficial al conocimiento han cambiado la forma en que los jóvenes se aproximan a la lengua y a su uso, haciendo que conciben la escritura a partir de frases y no de párrafos o textos complejos, idea que se corroboró gracias a la validación de la propuesta a través de un muestreo no probabilístico. Además, se encontró, desde la revisión de estos antecedentes, que en el aula de español los estudiantes aprenden la elaboración de reseñas, ensayos, relatos, etc. pero en su realidad, la lengua tiene un uso de inmediatez fuertemente marcado por el uso de tecnologías y redes sociales que poco o nada tiene que ver con lo que deben aprender en la escuela y sobre el cual no se suele reflexionar.

De esta forma, se crea una ruptura entre los contenidos vistos en clase y el uso de la lengua en el diario vivir de los estudiantes, que al estar fuertemente marcado por su uso efímero y poco reflexivo impedirá el alcance de los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación en las dimensiones de comprensión y producción escrita tanto en el noveno grado como en los grados superiores, puesto que la reflexión sobre los usos y formas de la lengua en diferentes contextos es requisito para la formación de la argumentación y la autocorrección que suponen el derrotero en los Estándares del Lenguaje al finalizar la secundaria.

Bajo esta problemática, la propuesta de innovación busca devolver la importancia al estudio de la lengua dentro del aula de clase a través de conectar la realidad de los

estudiantes con los contenidos académicos propuestos y así, dar herramientas a los docentes para la enseñanza del español como lengua materna más allá de las actividades utilizadas durante años y que poco tienen que ver con las realidades tecnológicas de los estudiantes para que haya un fortalecimiento en la producción textual.

Esta conexión entre los contenidos del aula y los intereses de los estudiantes en este proyecto se tomó desde la temática de las emociones y sentimientos en su dimensión semántica como eje de la producción textual ya que, como se pudo observar a través de tesis como la de Castelblanco (2016), los estudiantes al estar en medio de la adolescencia en los últimos ciclos de secundaria, comienzan la conceptualización de emociones y sentimientos a través de las nuevas experiencias que están viviendo en su camino a la adultez, lo que hace que las temáticas relacionadas con la emocionalidad sean cercanas a sus vivencias cotidianas.

En conclusión, a partir de la revisión de antecedentes investigativos, se evidenció que se encuentran dificultades en la producción escrita de los estudiantes, tales como falta de coherencia y cohesión, carencias en la revisión textual y escases de procesos reflexivos en la utilización de la lengua, lo que se debe a una desconexión entre los contenidos vistos en clase y su realidad comunicativa cotidiana ya que estos son artificiales en el sentido que son ajenos a las nuevas formas de su comunicación. En este sentido, este proyecto se presenta como una propuesta de innovación que ayude a reconectar los contenidos del aula con los intereses de los estudiantes y en contribuir a que su escritura académica fortalezca la cotidiana a través de una temática transversal a su formación como sujetos que radica en las emociones y sentimientos como campo semántico.

Justificación del problema

Después de las revoluciones tecnológicas de los últimos 30 años, se ha visto cambiar drásticamente la manera como los seres humanos se comunican entre sí. Sin embargo, a pesar de todas las modificaciones y la aparición de nuevos métodos de transmisión de información (Chats, Memes, Infografías, etc.), el lenguaje verbal permanece transversal a la mayoría de los canales comunicativos que han surgido desde la aparición del internet. Parece como si en vez de desactualizarse, la palabra cobrara mayor importancia como principal motor comunicativo del ser humano.

A partir de este contexto y la problemática planteada, esta propuesta de innovación pedagógica se justifica por tres aspectos fundamentales: en primer lugar, existe una necesidad escolar de replantear los contenidos y los procesos en el aula de español para mejorar el desarrollo de la producción escrita y lograr, como lo especifican los Estándares básicos de competencias de lenguaje (2006), que al final del grado noveno los estudiantes logren hacer planeaciones de textos, reflexiones sobre sus pensamiento y tengan en cuenta el contexto comunicativo para sus producciones escritas (p. 38). Dicho replanteamiento se aborda en este proyecto a través de generar ejercicios escritos que tengan como base las emociones y sentimientos desde la semántica, pero también desde la intertextualidad con otros sistemas simbólicos.

En segundo lugar, desde las características de la generación Z a la cual pertenecen los estudiantes, se evidencia que están expuestos a un torrente de información que imposibilita la reflexión en su comunicación y su sentir como sujetos. Por ello, además de la búsqueda de un fortalecimiento de la escritura, esta propuesta de innovación pedagógica presenta la posibilidad de que, al reflexionar sobre el significado de las emociones y sentimientos, los

estudiantes desarrollen un mayor conocimiento de sí mismos y sus compañeros, lo cual está en concordancia con las ideas planteadas en la misión institucional.

Finalmente, la elaboración y aplicación de una propuesta de innovación didáctica supondría la exploración de nuevos horizontes didácticos que den soluciones a las problemáticas encontradas dentro del aula de español en la escuela, lo que estaría en concordancia con el PEI institucional de incentivar la investigación educativa con la formación de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Pregunta de investigación

¿Qué aspectos de una estrategia didáctica basada en la significación de las emociones y sentimientos favorece el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes de grado noveno del IPN?

Objetivo general

Identificar los aspectos de una estrategia didáctica basada en la significación de las emociones y sentimientos que mejor favorecen la producción textual de los estudiantes de grado noveno del IPN.

Objetivos Específicos

- Reconocer el papel que juega la significación de emociones y sentimientos mediados por TICS al mejoramiento de la producción escritural.

- Evaluar el impacto de los elementos de intertextualidad y otros sistemas simbólicos basados en la significación de emociones y sentimientos que favorecen el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de noveno grado del IPN.

- Reconocer las dificultades propias de una propuesta de innovación basada en el desarrollo de una plataforma que incentive la escritura a través de una didáctica pensada en torno a la significación de emociones y sentimientos.

CAPÍTULO II

CONTEXTO CONCEPTUAL

Antecedentes del problema

Con el propósito de conocer los avances investigativos en torno al mejoramiento de la producción textual, así como la aproximación de significación o semántica en el aula de secundaria, se revisaron trabajos de grado a nivel de pregrado, y artículos investigativos. De igual forma, y como se mencionó en el capítulo uno, la revisión de estos antecedentes académicos sirvió para tener un panorama de los problemas encontrados en las poblaciones que se trabajaron, con el fin de definir una propuesta de innovación pedagógica dada la imposibilidad de trabajar con una población definida en la elaboración inicial del proyecto por la circunstancia de la crisis a nivel mundial del Covid-19.

Para ello, se revisaron cuatro investigaciones académicas, las cuales se categorizaron de la siguiente manera: una tesis realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en 2020 sobre la producción textual a partir de estrategias metacognitivas con estudiantes de grado octavo del IPN, otra tesis realizada en la misma universidad que versa sobre la resignificación de conceptos, en específico sobre el amor, con estudiantes del Liceo Femenino en Bogotá; y por último dos artículos investigativos sobre la resignificación de emociones y la aproximación léxica en el aula de español como lengua materna.

La búsqueda y selección de trabajos investigativos se basó en dos características principales: por una parte, se trabajaron tesis que desarrollaran estrategias pedagógicas novedosas para la mejora de la producción textual en contextos cercanos al que busca ser trabajado en este proyecto (Estudiantes de secundaria del IPN) con el fin de observar los aportes, conclusiones y aproximaciones teóricas utilizadas en el contexto cercano. Por otra

parte, se buscaron trabajos investigativos que tuvieran como fundamento la aproximación léxica para el mejoramiento de procesos comunicativos en la escuela. De igual forma, los trabajos investigativos citados estuvieron enmarcados dentro del enfoque cualitativo y tipo investigación-acción.

A partir del análisis de los trabajos investigativos revisados y las problemáticas expuestas en ellos, los hallazgos se agruparon en tres tendencias principales, las cuáles fueron organizados de la siguiente forma: **en primer lugar**, trabajos investigativos enfocados en la mejoría de procesos de escritura a través de estrategias didácticas diversas. **En segundo lugar**, trabajos enfocados en la mejoría de procesos discursivos dentro de la escritura como la resignificación de conceptos y la postura crítica frente a mensajes implícitos dentro de los textos discursivos. **Por último**, trabajos teóricos que aproximan al trabajo con emociones y el enfoque lexical dentro del aula de español.

En la primera tendencia, se abordó la tesis de Duarte (2020) *Producción textual de reseñas a partir de las estrategias metacognitivas*, que trabajó con estudiantes de grado octavo que tenían limitación en la producción de textos y una falta de reflexión de los procesos en la escritura que llevaba a una falta de coherencia en sus escritos con ideas aisladas que no transmitían una idea completa. De esta forma, Duarte (2020) abordó la escritura desde las teorías de Van Dick y la metacognición desde autores como Flavell, para elaborar una propuesta didáctica que mejorara la producción textual a partir de la reseña como estrategia principal dentro del aula. Esto contribuyó al diseño de la última fase de la propuesta de innovación pedagógica en este proyecto, encontrando que la reseña como herramienta didáctica y acercada a los intereses de los estudiantes, supone un recurso potencial en la optimización de los procesos escritos.

Para la segunda tendencia, se abordó las tesis de Castelblanco (2016) realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, con la cual se buscó un fortalecimiento en la comprensión crítica de textos a través de la resignificación de conceptos. En esta categoría, a diferencia de la anterior, las estrategias utilizadas con las poblaciones trabajadas buscaban un mejoramiento en la consciencia crítica a través de la comprensión textual y utilización de herramientas didácticas aplicadas en fases. Por ejemplo, en este trabajo investigativo de Castelblanco (2016) se hizo un trabajo de talleres en fases didácticas para la resignificación del concepto amor, el cual en un diagnóstico previo se determinó que era bastante limitado por parte de las estudiantes del Liceo Femenino. De esta forma, a través de lecturas y actividades desarrolladas se pudo hacer una visión crítica del concepto para ayudar en interpretaciones críticas futuras a nivel textual y oral. Así, la revisión de este trabajo contribuyó, además de la idea principal de trabajar con los contenidos semánticos del campo de los sentimientos, con la idea que los procesos de significación representan una herramienta valiosa dentro del aula de clase para motivar a los estudiantes desde la intertextualidad.

Por último, en la tercera tendencia, se abordaron trabajos investigativos internacionales que trataran el léxico como herramienta didáctica en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua materna. Se revisaron, como se mencionó anteriormente, artículos investigativos de España y Cuba. Para esta tendencia, se analizaron los trabajos de Ramos (2004) quien investigó sobre la falta de herramientas para la enseñanza del léxico en la escuela; Mata (2012) quien abordó el léxico como una posibilidad estratégica en la enseñanza del español, así como una aproximación a la posibilidad de la utilización del léxico en las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros de español en la escuela. La revisión de estos trabajos determinó que en el horizonte educativo del español no se han

tratado las estrategias lexicales en la enseñanza, y además se postula que esta es una herramienta que podría tener buenos resultados en la enseñanza de la lengua materna en diferentes niveles de enseñanza.

En conclusión, la revisión de trabajos investigativos que trabajaron estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la producción textual, así como de aproximaciones teóricas del uso de la semántica en la enseñanza del español, fue enriquecedora para este trabajo ya que aportó en la elaboración de una problemática en este proyecto y perfiló teórica y metodológicamente la realización de este. Así, se determinó que la búsqueda del mejoramiento de la producción textual da lugar a una gran variedad de propuestas metodológicas tales como la utilización de canciones, resignificación de conceptos y estructuras teóricas como los modelos de representación o los géneros lingüísticos. Dichas propuestas fueron consideradas para la elaboración metodológica de esta investigación y para el diseño de las actividades dentro de la página desarrollada.

Asimismo, gracias a la revisión de investigaciones sobre la didáctica del léxico, se estableció que es un campo que no ha sido tratado a profundidad en investigaciones didácticas a nivel general por lo que su aplicación representaría una innovación en los campos metodológicos investigativos en la enseñanza del español como lengua materna. Por último, la revisión de investigaciones perfiló teóricamente este trabajo al encontrarse que en las investigaciones citadas era recurrente la citación de autores de referencia teórica como Cassany, Van Dijk, Bernstein y Halliday.

Conceptos utilizados

Para realizar esta investigación fue necesario delimitar una serie de categorías que fueron usadas para el diseño de actividades, la validación de la propuesta y el análisis de

resultados. Dichas categorías fueron organizadas de la siguiente manera: **la visión del lenguaje** en la que se enmarca el proyecto, **la producción textual** como categoría de análisis principal y **los procesos de significación** como categoría secundaria. Asimismo, se hizo una delimitación de lo que se entiende por emociones y sentimientos, y desde qué campo del conocimiento se abordan.

De esta forma, en una primera parte se explicará la visión que se tiene del lenguaje en función del sujeto y de la comunicación social y bajo esta premisa se delimitarán las categorías de producción textual partiendo de los planteamientos de Daniel Cassany (1987). Luego, en el segundo apartado del marco teórico se hará una explicación de lo que se entiende como emoción y sentimientos desde una visión semántica para, finalmente, acotar la visión de significación desde los planteamientos de Fernández (1977).

Visión Del Lenguaje

En cuanto a la visión del lenguaje y su enseñanza, se ha tomado el doble valor del lenguaje descrito por Halliday (2001) según el cual dentro las funciones del lenguaje se pueden encontrar un valor subjetivo y otro social, que en palabras del lingüista británico se toman como una función intra-organismo e inter-organismo respectivamente, las cuales hacen que el lenguaje sea esencial a todas las experiencias humanas. A partir de estos dos valores se toma la lengua como un sistema cuyos componentes hacen que pueda ser estudiado y analizado desde diferentes perspectivas como lo propone Halliday en este diagrama:

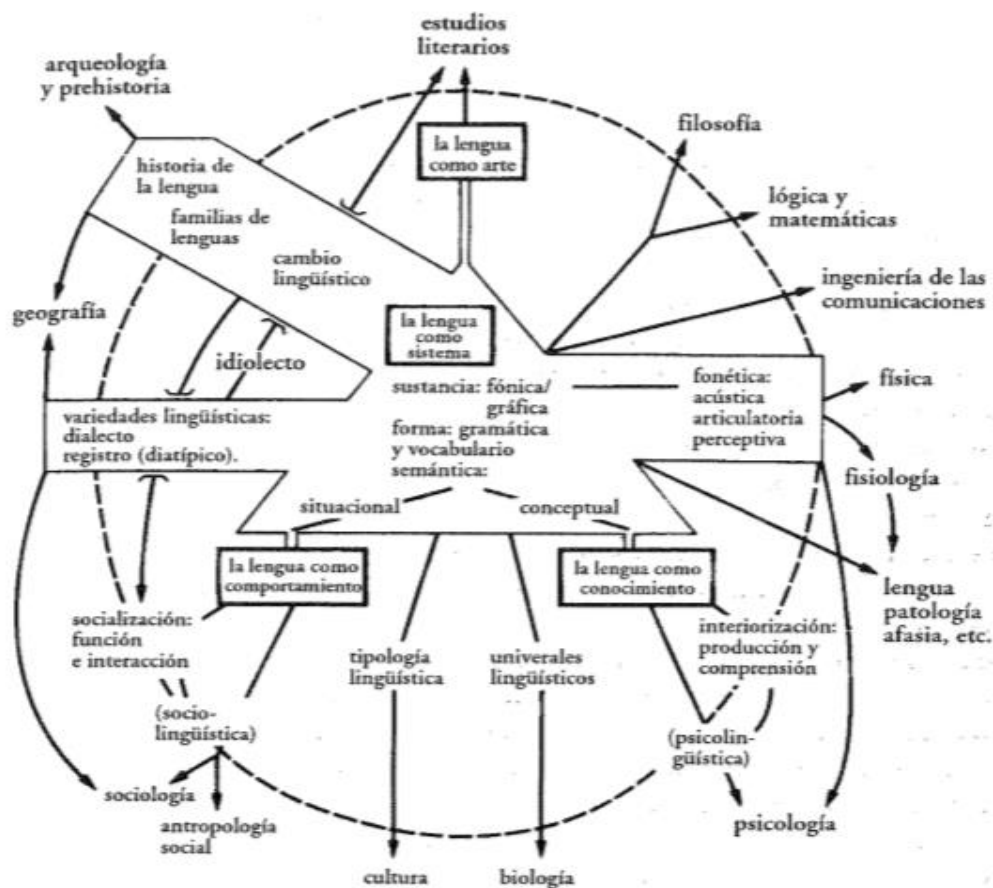


Ilustración 1

En la gráfica se observan los componentes que se relacionan con el sistema lingüístico y los que son inherentes a él en el triángulo central. Gracias a ella, se evidencia que el vocabulario y la semántica, bases de los procesos significativos que son utilizados en este proyecto, son conceptos centrales en el lenguaje e intrínsecos a este. Asimismo, en la parte inferior del triángulo se observa el doble valor del lenguaje, como comportamiento y como conocimiento. La importancia de esta delimitación del lenguaje radica en su valor social ya que siguiendo los postulados de Halliday (2001), los lazos sociales con los cuales se forja una visión de mundo están hechos desde la lengua, pero no solamente aquella con una formalidad académica sino a partir de su cotidianidad; es decir, los valores sociales se

transmiten en palabras en la interacción de los sujetos con sus familiares, amigos y medios de comunicación. Por ello, estudiar el mejoramiento de las competencias lingüísticas a través de una resignificación de un campo semántico se traduce en tocar las fibras de lo que nos configura como actores sociales, haciendo que este proyecto tenga un impacto en la misión institucional y educativa propuesta por el PEI y los Estándares del Lenguaje tal como se citó en el apartado de justificación.

Producción Textual

En cuanto a la conceptualización de la producción textual, que es un tema trabajado por múltiples autores en diferentes áreas, se tomó como un punto de partida la visión de Daniel Cassany según la cual “el código escrito es un conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro” (Cassany, 1987, pág. 12). Para el autor catalán, dichos conocimientos son múltiples y abarcan aspectos lingüísticos como la ortografía, la fonética, la semántica, la sintaxis, etc. Aunque también existen conocimientos sobre la coherencia e incluso las disposiciones formales en su contexto.

Por otra parte la adquisición de dicha serie de conocimientos es tomada por Cassany como una competencia (código escrito) que posibilita una actuación (composición del texto). De esta forma, el autor define la habilidad en la escritura como el dominio de estos dos aspectos (1989, pág. 11). De esta manera, y partiendo de las ideas expuestas anteriormente, la producción textual requiere de una serie de conocimientos que se han definido como **código escrito**, el cual es aprendido por el sujeto durante su etapa escolar y muchas veces de manera inconsciente desde su etapa de alfabetización y nunca termina de mejorarse ya que siempre se podrán aprender nuevas palabras y fórmulas que su

comunicación. Dicha serie de conocimientos, son organizados por Cassany (1987) en cuatro aspectos principales: la adecuación textual, la coherencia, la cohesión y, finalmente, la corrección gramatical.

En cuanto a **la adecuación textual**, se explica que es la propiedad del texto que determina la variedad usada en cuanto a su registro y su forma (dialectal o estandar) que el escritor escoge para cumplir de la mejor manera su objetivo comunicativo (Cassany 1987). Para el autor, un escritor competente es capaz de leer las situaciones comunicativas que se presentan y adaptar sus escritos para ser más eficaces en la transmisión de ideas. Para el caso de este proyecto, los estudiantes en ciclo noveno deben, según los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006), identificar y valorar los aportes del interlocutor y del contexto en el que se exponen las ideas. Esto quiere decir que su nivel de adecuación textual les permite adaptar sus escritos a situaciones formales escolares diferentes a sus usos cotidianos en donde utilizarían un registro más informal y más cercano a la variedad dialectal que a la estandar.

Para la **coherencia**, Cassany (1987) explica que esta es la propiedad del texto que disierne entre la información relevante y la irrelavante en la construcción de un escrito y la organiza de una manera determinada para formar una macroestructura que permita comunicar las ideas clara y organizadamente. Según los estándares planteados por el Ministerio de Educación (2006), los estudiantes en noveno grado deben identificar estrategias que garanticen esta propiedad textual y diseñar planes textuales para la presentación de ideas en los contextos requeridos.

El siguiente conocimiento imprescindible en la formación de un texto es la **cohesión**, que en palabras de Cassany (1987) “...es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión” (p. 20) Según el autor, estos mecanismos de

unión entre frases; que pueden ser conectores, signos de puntuación o repeticiones; cumplen la función de dar un sentido a cada frase en relación con las otras, y que un texto sin esta característica presentaría un gran reto en la comprensión ya que el mismo lector debería conectar las frases a su juicio haciendo que tenga múltiples opciones de fracasar o entender una idea diferente a la que se planteó el autor del texto (Cassany 1987). Para grado noveno, los estándares propuestos por el Ministerio de Educación (2006), plantean que los estudiantes deben tener la capacidad de crear estrategias para asegurar la cohesión en sus textos.

Por último, **la corrección gramatical** es la cuarta propiedad textual, la cual reúne los conocimientos de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico que un escritor competente debe tener para hacer que sus textos presenten claramente sus ideas. Según Cassany (1987), si las personas no utilizaran estas convenciones la comunicación no sería posible ya que gracias a estos conocimientos el lector sabe exactamente la palabras que se están utilizando y la relación lógica entre ellas. Según los estándares planteados por el Ministerio de Educación (2006), en noveno grado, los estudiantes deben ser capaces de tener en cuenta las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la elaboración de un texto. Finalmente, como su nombre lo indica, esta propiedad textual se evidencia en la corrección como fase final de la elaboración de un texto, ya que como se explica en el siguiente párrafo, la elaboración acertada de un escrito cumple varias etapas en las que el autor hace uso de las propiedades textuales antes descritas.

De esta forma, se observa que en la composición del texto el individuo hace uso de los conocimientos lingüísticos que posibilitan la escritura a través de una serie de estrategias para poder producir un resultado final que responda a las exigencias del contexto. Según

Cassany (1989), dichas estrategias plantean varias etapas que el autor describe de la siguiente manera:

Primeramente, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión, etc. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez. (p.12)

En resumen, la visión de escritura que se utilizará en este trabajo investigativo parte de la competencia y la actuación del código para llegar a un fin comunicativo que posibilite las dimensiones del lenguaje que fueron explicadas en la primera parte de este apartado y dialogue con las otras habilidades lingüísticas. De esta forma, la evaluación de las actividades escritas establecidas para el desarrollo de las fases de la propuesta de innovación girarán en torno a la creación de textos expositivos y creativos que presenten las propiedades de *adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical*, en las cuales los estudiantes hagan uso de sus competencias (código) a través de la planificación ejecución y corrección de textos.

Procesos de Significación

Tal como se acotó en la visión del lenguaje a partir de las ideas de Halliday, el lenguaje está compuesto por dimensiones que estructuran su capacidad comunicativa o de conceptualización del mundo tales como el componente sintáctico, semántico, fonológico y

pragmático. Los procesos de significación se enmarcan en la dimensión semántica del lenguaje, la cual es entendida como el subcampo lingüístico que estudia el significado y lo puede abordar en los niveles de palabras, frases, oraciones o unidades más grandes de discurso a través de la relación entre forma y significado.

Bajo este subcampo, y en concordancia con los objetivos de esta propuesta de innovación, se toma el concepto de significación a partir de las postulaciones del investigador español Ángel-Raimundo Fernández, para quien la significación dentro de la semántica es “la relación entre el concepto y la forma” (1977) y es explicada desde las ideas de Coseriu por Fernández (1977) como un proceso que no crea cosas exteriores sino interiores ya que a partir de un estímulo que puede ser interior o exterior (objetos de la experiencia) se crea una significación interior (contenido de la consciencia) que representa la universalidad de la experiencia individual (Morales & Cuenca, 2003).

De esta manera, al darse por ejemplo un estímulo que genera la emoción de tristeza en un sujeto, ya sea la palabra misma “tristeza” o una imagen o recuerdo triste, el proceso de significación se da en la mente para crear al interior del sujeto *el ser de la tristeza*, es decir la infinita posibilidad de tristezas existentes que se conceptualizan en el sujeto. Mientras que, a la inversa, este proceso es llamado *designación*, es decir que al ser de la tristeza en la mente del sujeto este lo lleve a buscar una palabra que designe el concepto que quiere comunicar o pensar, llevando nuevamente al valor del lenguaje propuesto por Halliday (2001).

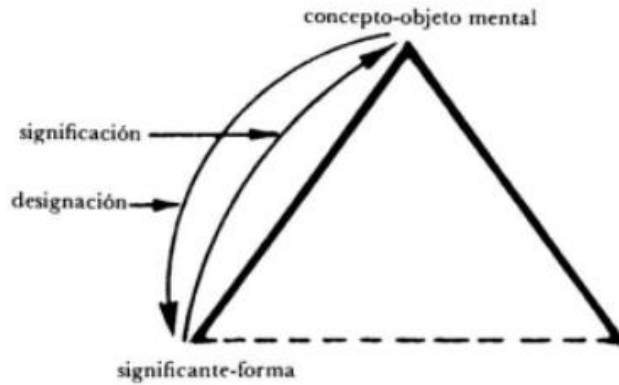


Ilustración 2

En el cuadro superior, ilustración dos, se ve cómo los procesos de significación o designación dependen de la dirección en la que se da el proceso de correlación: si del significante al concepto o viceversa. Así, en palabras de Fernández (1977) "Significación y designación hacen referencia a la semasiología y a la onomasiología, respectivamente. Los campos semasiológicos acotan todas las significaciones que puede tener un significante" es decir que en la significación se parte del significado para llegar a todos los posibles significantes que recuperen el sentido del primero mientras que en la designación se parten del objeto para llegar al signo.

De esta manera, para este proyecto investigativo es importante crear ejercicios de escritura donde haya una reflexión de cómo se comprenden las emociones para asignarles palabras específicas, pero también se toma la dimensión significativa en donde se toman significantes de emociones desde la palabra y otros sistemas simbólicos para atribuirles significados que dialoguen de manera consciente con los conocimientos que tienen los estudiantes.

Emociones y sentimientos

La visión de sentimientos y emociones para esta propuesta metodológica se toma desde la visión semántica, es decir como un campo léxico dentro del sistema de la lengua española, pero también como parte del vocabulario de los estudiantes. Esta diferencia entre léxico y vocabulario es explicada por Fernández (1977) de la siguiente manera:

Léxico, en su sentido más general, designa el conjunto de palabras por medio de las cuales se comunican entre sí los miembros de una comunidad. El léxico es, por tanto, una noción teórica que hace referencia a la lengua. Pero en la vida cotidiana cada individuo solo hace uso de una parte restringida del léxico de una lengua. El término vocabulario designa convencionalmente una parte del léxico que se presta a un inventario y a una descripción. (p.138)

De esta forma, se toman las emociones y sentimientos como un conjunto de palabras que existen en la lengua (campo léxico) pero también como la cantidad de palabras de ese conjunto que los estudiantes manejan (vocabulario); ahora bien la característica que hace que las emociones y sentimientos hagan parte del mismo grupo parte de su delimitación psicológica según la cual las emociones son respuestas cerebrales automáticas a estímulos externos (tristeza, miedo, alegría), mientras que los sentimientos son la racionalización de estas respuestas junto con una abstracción del pensamiento (melancolía, rechazo, zozobra). En palabras de Morales y Cuenca (2003) las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio. En cambio, los sentimientos son bloques de información integrada, síntesis de datos

de experiencias anteriores, de deseos y proyectos, del propio sistema de valores y de la realidad.

Además, Morales y Cuenca (2003) continúan con una reflexión sobre estos en la escuela “En la práctica educativa no es necesario estar haciendo constantemente esta distinción entre emociones y sentimientos; lo que nos interesa es que los jóvenes aprendan a conocer, controlar y aprovechar unas y otros” Lo que se adapta para este proyecto en el sentido que no se espera que después de la intervención pedagógica los estudiantes aprendan la distinción entre una y otra sino que logren profundizar su dimensión semántica para, luego, a través de actividades de escritura favorecer la reflexión en sus procesos de significación y designación que contribuya el alcance de los objetivos propuestos en el planteamiento del problema.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque de investigación

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario hacer un diseño que delimitara el tipo de enfoque investigativo y metodológico usado para la realización y la aplicación de la propuesta de innovación, así como el paradigma investigativo desde el cual es construida. De igual forma, fue necesario determinar las técnicas de recolección de datos y la manera cómo estos son analizados bajo una matriz categorial.

Para comenzar, el enfoque usado para esta investigación fue el cualitativo por dos razones principales: la naturaleza de la recolección de datos y el carácter interpretativo de estos. Siguiendo las ideas de Hernández (2010), en este enfoque investigativo existe una recolección de datos no estandarizados que buscan captar las perspectivas, puntos de vista de los participantes, entre otros aspectos subjetivos. De este modo, desde la caracterización de la población hasta la recolección de datos en la fase de intervención responden a este enfoque investigativo dado el uso de instrumentos (diarios de campo, entrevistas, pruebas documentales, etc.) y el carácter subjetivo e interpretativo de su análisis.

En cuanto al **enfoque metodológico** esta propuesta de innovación se pensó en su etapa inicial para ser aplicada siguiendo los parámetros de la investigación-acción educativa; sin embargo, a causa de los problemas causados por la pandemia del Covid-19, no se pudo hacer una intervención con la población caracterizada que aplicara las fases diseñadas de la propuesta de innovación. Por lo tanto, se hizo un muestreo no probabilístico homogéneo para poder validar su pertinencia y potencial aplicación.

Siguiendo los postulados de Hernández (2010), los muestreos no probabilísticos son procedimientos informales de selección de muestras que son utilizados tanto en la investigación cualitativa como cuantitativa, aunque es más común para el primer caso. Este tipo de muestreo se caracteriza por seleccionar individuos o casos sin intentar que sean representativos de una población determinada. Por otra parte, se dice que este muestreo no probabilístico es de tipo homogéneo, ya que los participantes presentan características similares al ser estudiantes de un mismo curso en el IPN y contando con edades similares. Esto concuerda con las ideas de Hernández (2010), para quien en los muestreos no probabilísticos de tipo homogéneo las unidades seleccionadas (en este caso estudiantes) poseen un mismo perfil, característica o rasgo.

Muestra

Como se mencionó en los párrafos anteriores, dadas las limitaciones acontecidas por la crisis de la pandemia del 2020 y primer semestre de 2021, la selección de la población para una validación de la propuesta ya que la intervención diseñada no fue posible, se dio a partir de un muestreo no probabilístico homogéneo, contando con un grupo de de 25 estudiantes, 13 mujeres y 12 hombres, del grado 902 del Instituto Pedagógico Nacional quienes desarrollaron las tres primeras fases de la propuesta de innovación pedagógica en tres sesiones durante el mes de abril de 2021. Correspondiendo con la caracterización hecha a partir de antecedentes descrita en el capítulo uno, esta población coincide con las edades planteadas ya que los estudiantes se encuentran dentro de los 13 y los 15 años. Además, según se pudo constatar gracias a la colaboración de la profesora de español a cargo, se trataba de un grupo que sigue la totalidad de sus clases a través de la virtualidad y se

caracteriza por ser tranquilo, seguir instrucciones y participar activamente en las actividades académicas planteadas por durante el desarrollo normal de su clase. Sin embargo, presentan las debilidades esperadas en cuanto a sus habilidades en la producción escrita, coincidiendo con la caracterización hecha a partir de los antecedentes y revisión de trabajos de grado realizados en el IPN.

Instrumentos

Con el propósito de conocer mejor el perfil de los estudiantes en cuanto a sus intereses y sus actividades, se diseñó una encuesta que se enmarca dentro de aquellas de tipo exploratorio y cuyo objetivo es “tener un primer acercamiento al fenómeno o tema estudiado. Sirven para identificar las características generales o dimensiones del problema, así como para establecer hipótesis y alternativas de trabajo” (López, 1998, pág. 6). Esta encuesta, por su parte, buscó recolectar información sobre tres aspectos básicos: los intereses de los estudiantes, el grado de escolaridad de su núcleo familiar y su actitud con relación a los contenidos de la clase de español.

Asimismo, para tener un panorama de las habilidades en la producción escrita de los estudiantes así como su conocimiento del campo semántico de las emociones y sentimientos, se diseñó una prueba diagnóstica que permita caracterizar sus habilidades lingüísticas en la producción de textos en referencia a los estándares planteados por el Ministerio de Educación. Para ello, el diseño de la prueba constó de dos apartados que buscan conocer el nivel comunicativo enfocado en la producción escrita y la habilidad léxica en los estudiantes a partir de la adaptación de un ejercicio semántico enfocado en las emociones y sentimientos y un ejercicio de producción textual a partir de una imagen que

busca generar una emoción en los estudiantes. Sin embargo, dadas las limitaciones de tiempo generadas por la crisis del Covid-19 tanto la encuesta inicial, como la prueba diagnóstica no pudieron ser aplicadas en una población definida ni en los estudiantes que participaron en el muestreo no probabilístico hecho.

No obstante, a través de la aplicación parcial de la propuesta de innovación en el muestreo no probabilístico, se pudo diseñar y aplicar una encuesta posterior a la aplicación de fases en la página web de la propuesta de innovación cuyos datos sirvieron para el análisis de resultados en la elaboración de este proyecto y que dio información sobre la validez del proyecto así como sus posibles dificultades (Ver anexo III).

Matriz de análisis

A través de los conceptos desarrollados en el marco conceptual de este proyecto, se creó una matriz categorial para la evaluación de los textos escritos por los estudiantes en la página diseñada para la propuesta de intervención. Dicha matriz parte de la unidad de análisis denominada *escritura*, cuyo concepto es explicado desde los postulados de la visión del lenguaje de Halliday y presente las categorías de producción textual y procesos de significación también explicados en el marco conceptual.

Matriz categorial				
Concepto fundamental	Unidad de análisis	Subcategorías	Indicadores	Autores
La escritura	Producción textual	Adecuación	- Se reconoce el tipo de texto a escribir y el lector al que va dirigido. - Se reconocen los registros formales e informales de la lengua.	Daniel Cassany (1987)
		Coherencia	- Se distingue la información relevante que se incluye en el texto. - Se reconocen los apartados de un texto.	Daniel Cassany (1987)
		Cohesión	- Se usan conectores para unir las diferentes frases de un texto.	Daniel Cassany (1987)
		Corrección gramatical	- Se hace un correcto uso léxico, ortográfico y morfológico del texto. - Se hacen revisiones finales de los textos elaborados.	Daniel Cassany (1987)
	Procesos de significación	Significación	- Se crean y expresan significaciones interiores a partir de estímulos exteriores.	Fernández (1977)
		Designación	- Se asignan palabras exactas a conceptualizaciones internas desde y a través de la intertextualidad.	Fernández (1977)

Ilustración 3

Consideraciones éticas

Para el diseño de esta propuesta de innovación pedagógica así como para su validación con los estudiantes que hicieron parte del muestreo no probabilístico, se tomaron en cuenta las disposiciones de la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 8 de Noviembre, 2006), por lo que los datos utilizados y recogidos de parte de los estudiantes serán utilizados únicamente para los fines investigativos propuestos en este proyecto y serán de carácter anónimo en aras de proteger la integridad y el bienestar de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Propuesta

A partir de los objetivos establecidos para la investigación, esta propuesta de innovación pedagógica trata de conectar los conceptos delimitados en el referente teórico de la significación y designación para evaluar la pertinencia de la plataforma diseñada en aras de lograr un fortalecimiento en la producción textual de la población.

De esta manera, a través del diseño de una página web creada desde Sites de Google (Ver anexo I) se crearon una serie de actividades acompañadas de conceptualizaciones, ejemplos y explicaciones que llevan al estudiante en un recorrido de actividades textuales en cuatro fases definidas donde se aplican las concepciones teóricas de producción textual desde actividades desarrolladas y pensadas desde la significación de los sentimientos para el fortalecimiento de la producción textual. La serie y orden de actividades, así como conexión para lograr el vínculo de conocimientos, se realiza a través de cuatro fases denominadas: *Sensibilización, significación, designación y aplicación*. Para llevar a cabo la aplicación de la propuesta, los estudiantes pueden interactuar con los contenidos y enviar los textos y ejercicios planteados a través de la herramienta de formularios de Google.

El modelo pedagógico que se toma como base para el diseño de la página que fundamente esta propuesta de innovación es el constructivista desarrollado por académicos como Lev Vygotski y Jean Piaget durante el siglo XX y que parte de una actitud epistemológica en donde el estudiante juega un rol activo durante su proceso de aprendizaje y construye el conocimiento a través del diálogo de sus experiencias con estímulos y procesos. En palabras de Payer (2005) y siguiendo las premisas de Abbot (1999) El

constructivismo en la educación sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias”

Teniendo en cuenta este modelo pedagógico, en la página creada los estudiantes no solo siguen las instrucciones de escritura, sino que además proponen sistemas de intertextualidad para la designación de sentimientos tal como se ve en la fase 2 de significación. Por lo tanto, los aspectos principales que se toman del constructivismo son el rol activo del estudiante durante su proceso educativo y la puesta en diálogo de sus saberes previos que junto con las actividades propuestas permitan construir, mas no descubrir, un fortalecimiento de la escritura tal como se menciona en los objetivos de esta investigación.

Además, para esta propuesta pedagógica, dicho modelo se pone en diálogo con la idea de *Las pedagogías no institucionales*, la cual se basa en los cambios de concepción educativa una vez se pasa de la sociedad industrial a la sociedad de la información, la cual ya no representa “...la difusión controlada y jerarquizada de antaño, sino que se abre y democratiza el acceso para la comunicación, el intercambio, la construcción e intervención en torno a la información y el conocimiento” (Carbonell, 2015, pág. 28) Esto se pone en evidencia al examinar las actividades y materiales seleccionados durante las tres primeras fases, cuya gran mayoría se apoya en elementos tomados de internet de libre acceso y que dialoga con los propuestos por los estudiantes, los cuales, a su vez, serán tomados de plataformas digitales y redes sociales que ellos utilizan en su cotidianidad; haciendo que el

conocimiento no esté encerrado en las bibliotecas como en antaño, sino que sea propenso a ser construido y descubierto en todos los ámbitos de la vida.

De esta forma, las actividades planeadas para incentivar la escritura en los estudiantes a través de temáticas relacionadas con los sentimientos parten de conocer las experiencias anteriores de los estudiantes y como desde su reflexión se construyen textos que serán mejorados gracias a las retroalimentaciones enviadas por el profesor por cada texto enviado. Esto se logra gracias a la selección de estímulos que evocan experiencias de los estudiantes y permiten la elaboración de textos a partir de referentes propios y de los demás para expresar ideas propias.

Fases de la propuesta de innovación.

Dado que el modelo pedagógico planteado es el constructivista, se hace necesario conocer el estado inicial de producción escrita de cada estudiante para saber desde dónde se construirá su incentivo textual. Para ello, se diseñaron actividades de sensibilización donde los estudiantes significan y designan sentimientos, y muestran sus capacidades en la expresión escrita para que el docente pueda dar indicaciones más precisas en los apartados de conceptualización de las siguientes fases.

Así, en **la primera fase** los estudiantes comienzan por hacer una primera actividad de diagnóstico denominada *concurso de nombrar sentimientos*, en donde tienen una contextualización del uso de los emoticones y su historia para luego hacer una actividad-concurso donde deben nombrar la mayor cantidad de estos. La idea principal es conocer la riqueza de su vocabulario en el campo semántico de emociones y sentimientos, así como hacer una aproximación a esta temática que se desarrollará durante todo el curso.

Una vez realizada esta actividad de diagnóstico, los estudiantes desarrollan cuatro actividades que serán organizadas a partir de los diferentes estímulos de intertextualidad y que fomentan la escritura: **1)** La luz y la emoción (El arte gráfico y pictórico) **2)** El sonido y la emoción (La música) **3)** Del movimiento a la emoción (El cine y la televisión) y **4)** La expresión de la palabra (La literatura y el texto). Por cada actividad, los estudiantes serán expuestos a diferentes estímulos que los llevarán a redactar pequeños párrafos y textos relacionados con la emoción o los sentimientos que despiertan los fenómenos de intertextualidad. Cabe anotar que, en el muestreo realizado, por limitaciones de tiempo, los estudiantes no realizaron todas las actividades de la primera fase pero escogieron la de mayor interés.

En la **fase dos** se trabaja la significación, por lo que a partir de textos previos los estudiantes podrán escoger los estímulos intertextuales que despiertan los sentimientos y emociones indexados en la fase dos de la página web. Por ello, durante esta fase hay un apartado de conceptualización donde se explican las propiedades de las palabras como unidades léxicas y se da un acercamiento a la importancia de la semántica en la lengua y cómo esta es fundamental en la elaboración del discurso. De esta forma, una vez se dan los recursos lingüísticos necesarios desde las actividades de conceptualización (que pueden ser guiados por el docente o desde las instrucciones de la página), los estudiantes realizan una actividad en donde inventan una palabra que consideran que encierra un sentimiento o concepto existente en sus vidas, pero ausente en el vocabulario que manejan en el español.

El diseño de esta actividad está en diálogo con las posturas constructivistas de tomar en cuenta los conocimientos de los estudiantes para construir el conocimiento, así como con los postulados de procesos de significación desarrollados en el marco conceptual para fomentar la escritura.

En **la fase tres**, los estudiantes trabajan la designación de sentimientos a través de textos y estímulos que los lleven a expresar los sentimientos de connotación negativa como la indignación, la ira, la cólera, etc. Para comenzar, en esta fase se propone un acercamiento conceptual a los momentos de escritura de un texto según los planteamientos de la composición textual abordados desde Daniel Cassany (1987). Igualmente, se muestra a los estudiantes un texto que parte desde las dinámicas de cohesión y coherencia acertadas y otro que carece de ellas; de esta forma, se espera que a partir de la ejemplificación de producciones textuales ideales y erróneas, los estudiantes se acerquen a los conocimientos necesarios para la estructuración de sus textos. Luego del apartado de conceptualización, la actividad principal en esta fase consta de la designación de sentimientos y emociones a otros sistemas simbólicos como las historietas. A partir de esta idea, se pide a los estudiantes que creen párrafos donde explican expositivamente el porqué de su designación semántica al sistema simbólico seleccionado. En este apartado los estudiantes comenzarán a tener retroalimentaciones de sus textos, así como la oportunidad de encontrar una explicación sobre la utilización de párrafos y la organización estructural de un texto.

Finalmente, **en la fase 4**, los estudiantes aplican los aprendizajes obtenidos durante las fases anteriores y las retroalimentaciones de sus textos en un proyecto de significación y designación libre a partir de unas consignas designadas y donde se examinará, por parte del investigador, si gracias a la realización de las fases anteriores se construyó un fortalecimiento de la escritura. La conceptualización en esta fase se centrará en las fases de planificación de un texto siguiendo un modelo propuesto en la página web.

Dado que por las limitaciones planteadas en este proyecto no fue posible hacer una intervención donde se aplicaran las fases diseñadas, se hizo una adaptación de estas en un

muestreo no probabilístico realizado durante tres sesiones en abril de 2021 y que serán explicadas en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Presentación y análisis de resultados

Los resultados de esta propuesta de intervención pedagógica, así como su posterior análisis, fueron contruidos a partir de un muestreo no probabilístico homogéneo compuesto por los estudiantes del grado 902 del IPN, el cual estuvo integrado por 25 jóvenes entre los que se contaban 13 mujeres y 12 hombres quienes participaron en una aplicación parcial de la propuesta de innovación en la que se realizaron las tres primeras fases propuestas en la página creada, las cuales fueron desarrolladas en tres días diferentes durante el 12, 13 y 16 de abril del 2021 bajo la dirección del investigador y con el acompañamiento de la maestra de español a cargo en sesiones virtuales de hora y media a través de la plataforma Teams.

De esta forma, los datos presentados a continuación fueron obtenidos desde dos fuentes: por una parte, los tres textos elaborados por los estudiantes durante el muestreo, y por otra, las respuestas obtenidas de un cuestionario posterior a la aplicación de las actividades. Además, hubo una actividad de sensibilización previa a las fases aplicadas y el cuestionario que arrojó información útil para el proyecto.

Actividad de sensibilización

Antes de la aplicación de las actividades de escritura que desarrollaron los estudiantes, se tomó como punto de partida una actividad de sensibilización para que funcionara como un acercamiento de los estudiantes a la temática propuesta y para que activaran el vocabulario del campo léxico de las emociones y sentimientos. Esta actividad inicial, que

consistió en designar palabras a partir de emoticones como se especificó en el capítulo anterior, no fue tomada en cuenta para el análisis bajo la matriz categorial; sin embargo, allí se observó que, a partir de los emoticones propuestos, los estudiantes designaron sentimientos y emociones con palabras de una complejidad mayor a las básicas como *alegría, tristeza, felicidad* etc., Por el contrario, utilizaron palabras tales como *perplejidad, desilusión, asombro, decepción, frustración*, etc. (Ver Anexo IV). De esta forma, gracias a esta actividad inicial, se pudo constatar que la mayoría de los estudiantes tenía un vocabulario rico y variado en el campo semántico de las emociones y sentimientos; por lo que se concluyó que conocían las palabras, aunque sin la certeza de su uso correcto y/o significado, ya que, al presentarlas, algunos utilizaban la adjetivación del concepto (entusiasmado, en vez de entusiasmo) más no el sentimiento en sí, tal como se pedía en la instrucción (Ver anexo IV).

Parámetros de análisis.

Los datos de la primera fuente fueron organizados y analizados siguiendo las dos categorías de la matriz categorial: la producción escrita y los procesos de significación. En cuanto a la primera, se tomaron cuatro subcategorías a partir de los planteamientos de Daniel Cassany en su obra *Describir el escribir* (1987) denominadas *adecuación, coherencia, cohesión*, y finalmente *corrección gramatical*. Para la segunda categoría, se tomaron las subcategorías de significación y asignación con base en las ideas de Fernández (1977) descritas en el marco conceptual (Ver Capítulo 3).

Estas categorías se evaluaron a partir de una escala Likert de tres niveles los cuales eran asignados por el investigador tomando como referencia : 1) El estudiante logra el indicador

satisfactoriamente 2) El estudiante logra el indicador parcialmente 3) El estudiante no logra el indicador. Cabe anotar que este tipo de escala que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández, 2010, p. 245) fue desarrollado por Rensis Likert en 1932 pero sigue en vigencia como metodología de las investigaciones cualitativas, por se optó por su utilización en este proyecto.

Resultados fase 1

Esta fase constó de una actividad principal donde los estudiantes debían seleccionar un tema de su interés relacionado con el arte y a partir de una pintura, una canción, una escena de una película o una obra literaria, debían asignar una emoción y explicarla en relación con un ítem de intertextualidad propuesto a través de un párrafo con unas características definidas que se ejemplificaban en la página creada en Sites de Google.

La primera subcategoría de la **producción textual** como categoría principal de análisis fue la **adecuación**, en ella los indicadores tomados en cuenta fueron dos: **a)** Se reconoce el tipo de texto a escribir y el tipo de lector a quien va dirigido; y **b)** Se reconocen los registros formales e informales de la lengua en la elaboración de textos. En la siguiente tabla se muestran la cantidad de estudiantes que lograron los indicadores en uno de los tres niveles descritos en la escala Likert diseñada para el análisis de los resultados.

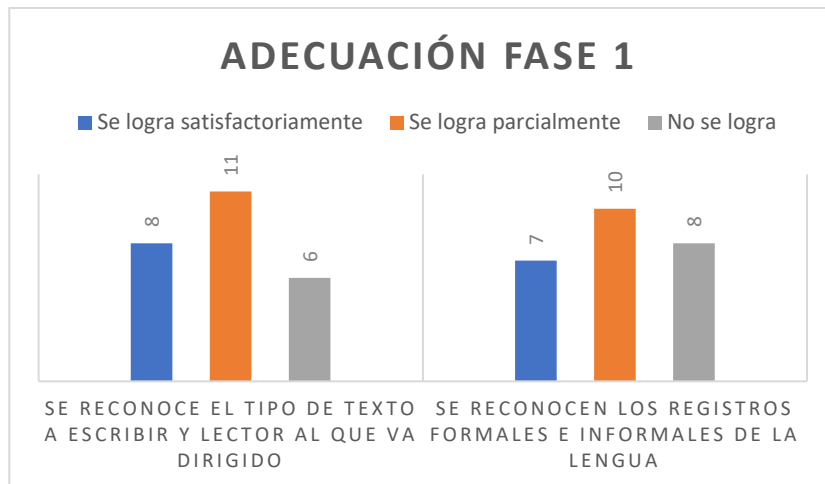


Tabla 1

A partir de esta gráfica, se encuentra que para el primer indicador sólo ocho de 25 estudiantes lograron satisfactoriamente reconocer el tipo de texto a escribir y el lector a quien va dirigido, mientras que 11 lo lograron parcialmente y seis no lo lograron. En cuanto al siguiente indicador, se evidencia que siete estudiantes lograron reconocer satisfactoriamente los registros formales e informales de la lengua, mientras que diez lo hicieron parcialmente y ocho no lo lograron. De esta forma, se observa que la mayoría de estudiantes (entre el 68 % y el 72 %) no logró satisfactoriamente los indicadores propuestos para una **adecuación textual**. Sin embargo, más allá de los resultados, los textos demostraron una comprensión de las actividades y las instrucciones dadas dentro de la página; ya que, aunque la mayoría de los estudiantes no logró los indicadores de adecuación textual satisfactoriamente, esto se dio por fallas en la redacción y el uso de un registro informal en sus escritos, más que por falta de comprensión en la tarea que se debía seguir según las instrucciones de la página. Esto se debió a que, a pesar que los estudiantes se sentían motivados por expresar emociones a través de la intertextualidad con otros sistemas simbólicos, en sus textos se evidenciaba el afán por compartir sus gustos con sus

compañeros y el investigador haciendo que la identificación de un lector común no se realizara completamente. De esta forma, fue común encontrar fórmulas propias de la comunicación informal como la contracción de conjunción *que* por *q* (Ver anexo V). Por lo tanto, las actividades planteadas cumplieron a cabalidad el objetivo de motivar la producción textual pero flaquearon en clarificar que el texto debía ser funcional más allá del aula de clase.

Para la segunda subcategoría de la producción textual, denominada **coherencia**, se determinaron los siguientes indicadores: **a)** Se distinguen la información relevante en un texto. **b)** Se reconocen los apartados de un texto. En la siguiente tabla se muestran la cantidad de estudiantes que lograron los indicadores en uno de los tres niveles descritos en la escala Likert diseñada para el análisis de los resultados.

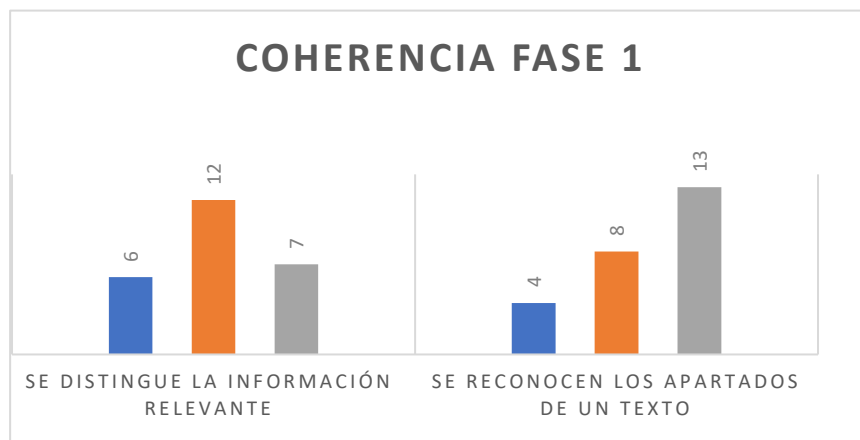


Tabla 2

Partiendo de la gráfica anterior, se observa que en cuanto al primer indicador sólo seis de 25 estudiantes lograron satisfactoriamente distinguir la información relevante dentro de los textos elaborados, mientras que 12 lo hicieron parcialmente y siete no lo lograron. Para el segundo indicador, sólo cuatro estudiantes reconocieron los apartados de un texto, ocho lo hicieron parcialmente y 13 no lo lograron. De esta forma, gracias a la gráfica presentada

se evidencia que un índice muy bajo de estudiantes logró satisfactoriamente los dos primeros indicadores, entre el 16 y el 24 %. De acuerdo a los textos realizados en la página diseñada, se observa que la totalidad de las producciones textuales constaban de un solo párrafo, lo que dificultó la organización de los textos en los estudiantes y pudo influir en el bajo nivel de coherencia para la aplicación de la fase uno en el muestreo.

Para la tercera categoría de la producción textual como categoría de análisis, **la cohesión**, se tomó en cuenta el siguiente indicador: se usan conectores lógicos para unir los diferentes enunciados de un texto. En la siguiente tabla se muestran la cantidad de estudiantes que lograron los indicadores en uno de los tres niveles descritos en la escala Likert diseñada para el análisis de los resultados.

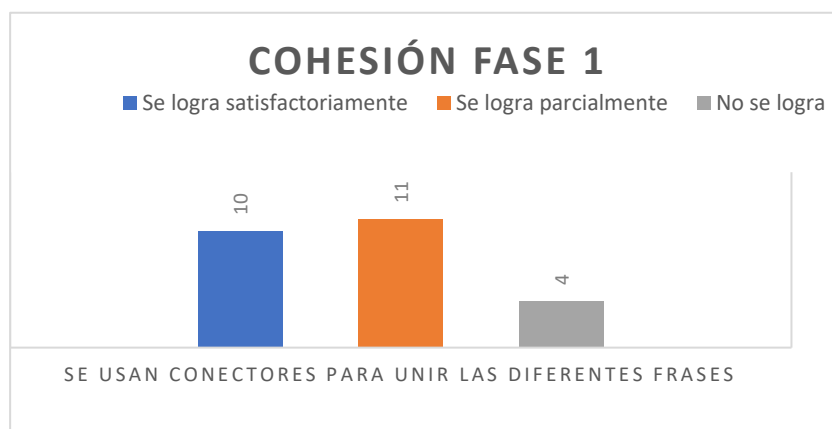


Tabla 3

Como se aprecia, para este indicador se evidencia que diez estudiantes lograron satisfactoriamente el uso de conectores para darle sentido al texto, mientras que 11 lo hicieron de manera parcial y cuatro no lo lograron. Así, se observa que para el 40 % de los estudiantes había un buen uso de conectores, y para un 44% uno aceptable a pesar de que los textos presentaran una estructura defectuosa. Esto quiere decir que, aunque había un uso correcto de conectores en más del 80 % de los estudiantes, este no ayudaba en la

estructuración de los textos, como se hizo evidente en la gráfica anterior (Ver tabla 3). Por otra parte, la temática de asignar un sentimiento o emoción a otro sistema simbólico del interés del estudiante fomentó el uso de conectores lógicos como los de oposición, ya que se pudo observar que los estudiantes al referirse a canciones, pinturas o películas expresaban ideas de tipo: *siento que X obra expresa Y sentimiento, pero, sin embargo, no obstante, también se puede observar Z*, tal como se aprecia en este texto de la primera actividad realizado por un estudiante que escogió la pintura *El grito* de Edvard Munch para asignar una emoción:

¿Destino o nerviosismo?, el uso del pincel de manera brusca expresa un fatalismo agónico, desesperación y miedo, el grito de un alma en pena, un mar oscuro y sin una esperanza de salvación. Si bien la imagen da mucho que interpretar, es terapéutico buscar una perspectiva de lo que está plasmado en ella. Cuanto sentimientos atrofiados en una sola pintura, la interpretación se da a una misma emoción, tristeza, sin embargo también puede variar a consecuencias mentales, el uso de la pintura, colores y pinceles, expresa la agonía.

Ilustración 4

Finalmente, para la categoría principal de producción textual se evaluó la subcategoría de **la corrección gramatical**. En este apartado los indicadores fueron: **a)** se hace un correcto uso léxico, ortográfico y morfológico del texto; **b)** se hacen revisiones finales de los textos elaborados. En la siguiente tabla se muestran la cantidad de estudiantes que lograron los indicadores en uno de los tres niveles descritos en la escala Likert diseñada para el análisis de los resultados.

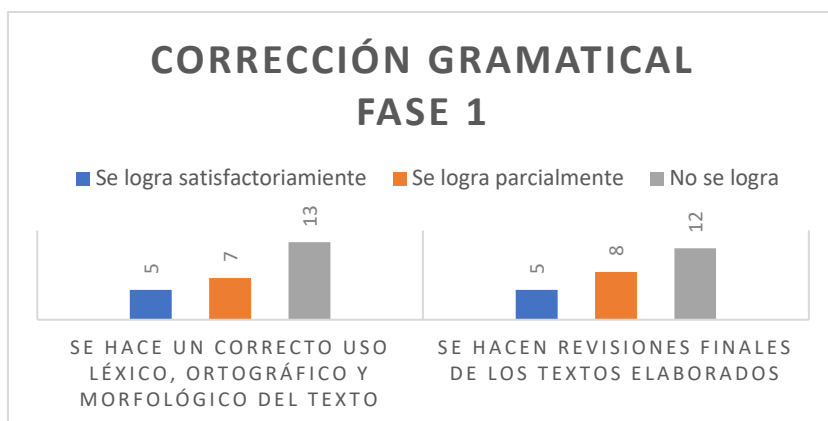


Tabla 4

Tal como se observa en la gráfica anterior, en el primer indicador se muestra que sólo cinco estudiantes lograron satisfactoriamente hacer un correcto uso léxico, ortográfico y morfológico del texto, mientras que siete lo hicieron parcialmente y 13 no lo lograron. En cuanto al segundo indicador, se observa que cinco estudiantes lograron hacer revisiones finales de los textos elaborados, ocho lo hicieron parcialmente y 12 no lo lograron. A partir de la revisión de la actividad propuesta en la página se evidencia que, al igual que para la subcategoría de **adecuación textual**, el uso de sentimientos y emociones en otros sistemas simbólicos animó a los estudiantes a expresar sus gustos personales de manera informal y por lo tanto no prestaron mucha atención a las cuestiones de corrección gramatical dentro del texto al pensar que los lectores serían sólo sus compañeros o el investigador y a pesar que había tiempo suficiente para hacerlo. De esta forma, fueron recurrentes errores de ortografía y redacción como se puede observar en el siguiente ejemplo de un estudiante que creó su texto a partir de una escena del anime Charlotte.

1. mi escena es en el anime charlotte cuando el protagonista sufre un momento de depresión por su pérdida de su hermana y lo malo que pasó yo sentí tristeza por que tubo un bajón muy feo

Ilustración 5

Por lo tanto, aunque la actividad se valida para la evaluación y el uso de la **corrección gramatical**, en las instrucciones dadas se debe hacer un énfasis en la fase de corrección final de los textos ya que los estudiantes tienden a terminar la actividad y comenzar a hacer otras actividades diferentes a las del área de español como fue descrito por la profesora encargada del curso en charlas previas a la aplicación del muestreo.

En cuanto a la siguiente categoría denominada **procesos de significación**, se tomaron en cuenta dos subcategorías principales: *La significación y la designación*, cuyos indicadores fueron, respectivamente, los siguientes: **a)** se crean y se expresan significaciones interiores a partir de estímulos exteriores y **b)** se asignan palabras exactas a conceptualizaciones internas desde y a través de la intertextualidad. En las siguientes tablas, seis y siete, se muestran la cantidad de estudiantes que lograron los indicadores en uno de los tres niveles descritos en la escala Likert diseñada para el análisis de los resultados.

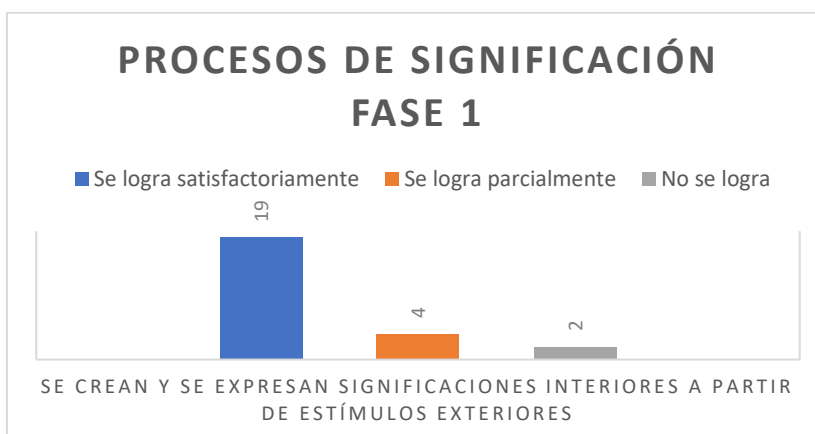


Tabla 5

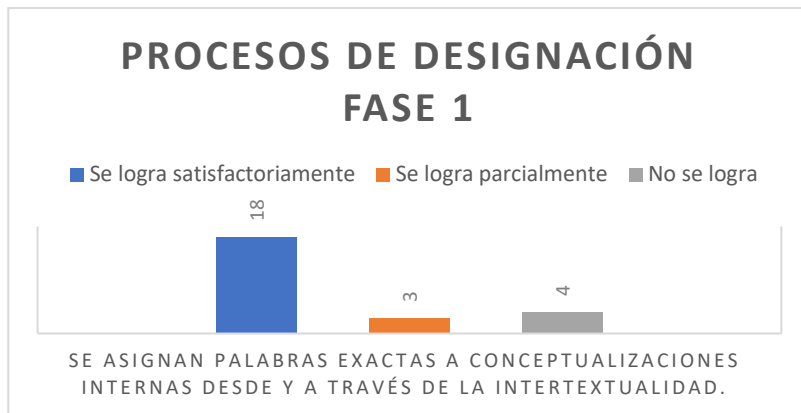


Tabla 6

Siguiendo los resultados arrojados por las tablas anteriores, se evidencia que para los procesos de significación 19 estudiantes lograron satisfactoriamente crear y expresar significaciones a partir de estímulos exteriores, mientras que 4 lo lograron parcialmente y dos no lo lograron. Por otra parte, en cuanto a los procesos de designación, 18 estudiantes lograron satisfactoriamente asignar palabras exactas a conceptualizaciones internas mientras que tres lo lograron parcialmente y cuatro no lo lograron.

Los resultados obtenidos, tal como se muestran en las gráficas anteriores, evidenciaron que a pesar que se trató de una primera fase, los estudiantes mostraron un excelente desempeño en procesos de significación siendo una amplia mayoría (entre el 72 y 76 %) la que logró satisfactoriamente los indicadores propuestos, lo que muestra una concordancia con los resultados encontrados en la actividad de sensibilización, donde los estudiantes utilizaron un amplio vocabulario para la asignación de palabras a los emoticones propuestos. Por otra parte, fue interesante el ver cómo la posibilidad de significar emociones y sentimientos desde otros sistemas simbólicos animó a los estudiantes a compartir hipervínculos en sus textos y hacer explicaciones y descripciones de estos desde los procesos de significación, tal como se puede ver en este texto creado por un estudiante quien expresó la idea de paz surgida desde un estímulo musical.

9. *Vámonos a Marte* <https://www.youtube.com/watch?v=DxUJPrSrTRk> Esta canción me gusta ya que transmite un sentimiento de paz profundo con la que mi corazón late muy fuerte al punto de que te hace querer cantarla, pienso que es una canción con la que puedes manifestar sentimientos negativos como positivos, su musicalidad es muy profunda lo cual te hace sentir como si estuvieras inmerso en otro mundo y te puedes llegar a olvidar de tus alrededores.

Ilustración 6

En conclusión, en esta fase se encontró que la mayoría de las estudiantes tenían dificultades en la producción textual, especialmente en la adecuación de sus textos, en aspectos de la coherencia, y finalmente en la corrección gramatical de estos; pero que su uso de vocabulario tanto para la designación como la significación, al menos de emociones, era bastante buena, así como el uso de conectores lógicos durante la elaboración de las actividades. Por último, más allá de los resultados, la aplicación de la primera fase demostró que los estudiantes se desenvolvían bastante bien en la página y podían desarrollar sus actividades con las instrucciones dadas; además, como se comprobó en la encuesta final, el uso de la significación de emociones y sentimientos resultó el motivante principal junto a la posibilidad de que sus textos dialogaran con intertextualidades del interés de los estudiantes.

Resultados fase 2

Para la siguiente fase; la cual se desarrolló con 17 estudiantes, ocho menos que en la sesión anterior; se inició con la lectura de los textos realizados en la fase anterior y sobre los cuales hubo comentarios de tipo didáctico y aclaraciones por parte de los estudiantes y del investigador. Una vez que se revisaron los textos en el módulo de la página *Conozcámonos leyéndonos* (Ver capítulo 4), se hizo una actividad de conceptualización en donde se explicaron los tipos de palabras en cuanto a su función gramatical, y se hizo una charla sobre las características de las diferentes lenguas en cuanto a su variedad lexical.

Después de la conceptualización realizada, los estudiantes tuvieron 40 minutos para desarrollar dos actividades principales: una de acercamiento donde se explicaba una palabra del campo semántico de las emociones y sentimientos escogida por criterio del estudiante a través de una definición formal y/o una referencia intertextual; y otra donde los estudiantes inventaban una palabra que no existiera en español y explicaran su uso, así como la justificación de su creación. En esta fase solo se tomó en cuenta en texto desarrollado para la invención de la palabra ya que la actividad anterior representaba solo un acercamiento a los contenidos explicados durante la conceptualización.

Al igual que en la fase anterior, se analizaron las categorías y subcategorías propuestas bajo el mismo modelo de análisis de la escala Likert de tres niveles en cada uno de los indicadores creados. Así, para comenzar con la categoría de *producción textual*, se evidenció que para la **adecuación** se tuvieron en cuenta los mismos indicadores: **a)** Se reconoce el tipo de texto a escribir y el tipo de lector a quien va dirigido; y **b)** Se reconocen los registros formales e informales de la lengua en la elaboración de textos. En la siguiente tabla se muestran la cantidad de estudiantes que lograron los indicadores en uno de los tres niveles descritos en la escala Likert diseñada para el análisis de los resultados.

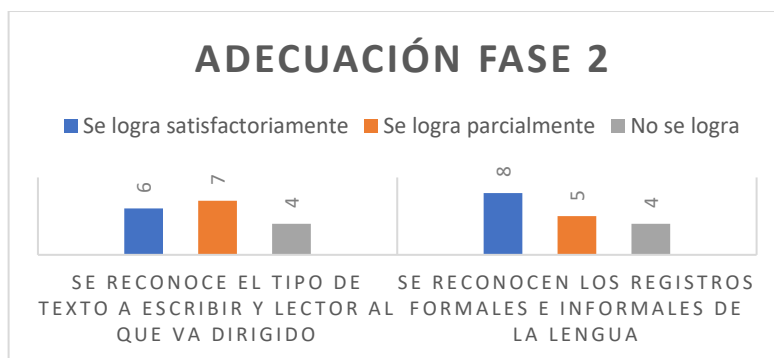


Tabla 7

Los resultados de la tabla ocho, muestran que seis estudiantes lograron satisfactoriamente reconocer el primer indicador, mientras que siete lo hicieron parcialmente y cuatro no lo lograron. Para el segundo indicador, fueron ocho los estudiantes que lograron satisfactoriamente reconocer los registros de la lengua, mientras que cinco lo hicieron parcialmente y cuatro no lo lograron. Estos resultados muestran, además de una facilidad en la interacción con la página y una comprensión de las instrucciones, una leve mejoría en la adecuación textual con respecto a la primera fase, ya que para el segundo indicador el total de estudiantes que lograron parcial y satisfactoriamente alcanzarlo, aumentó de 68 a 76 %. Este aumento se debió a que antes de la realización de la actividad se dieron ejemplos variados de definiciones de palabras desde un enfoque de lexicografía en la página diseñada y en la actividad de conceptualización; sin embargo, aunque la adecuación textual mejoró, los estudiantes continuaban escribiendo para un lector que ellos conocían, como si fuera un compañero. De esta forma los estudiantes pudieron imitar el estilo más formal que era requerido en la instrucción, elaborando textos de este tipo:

Negaculpa: es aquel sentimiento que experimentas cuando cometes un error y en tu conciencia esta que tuviste la culpa de aquel descuido, más aun no quieres aceptar tu responsabilidad como autor de la catástrofe y te niegas a creer que si hubiar hecho las cosas de otra manera, el resultado habría sido mejor.

Ilustración 7

En cuanto a la siguiente categoría de la producción textual, **la coherencia**, se tomaron en cuanto los mismos indicadores y los resultados fueron los siguientes.

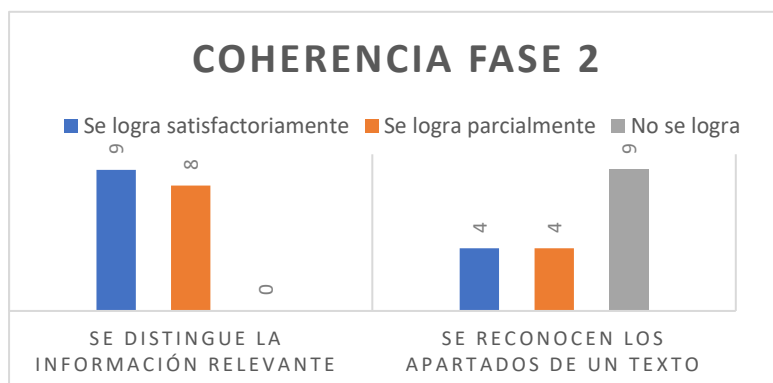


Tabla 8

Para el primer indicador, la cantidad de estudiantes que lograron satisfactoriamente alcanzarlo fue de nueve estudiantes, mientras que ocho lo lograron parcialmente y ningún estudiante no lo logró. En cuanto al segundo indicador, los resultados mostraron que sólo cuatro estudiantes reconocieron los apartados en su texto, mientras que la misma cantidad lo logró parcialmente y nueve no lo lograron. Estos resultados muestran una mejoría en la distinción de la información relevante con respecto a la primera fase para el primer indicador, pero en cuanto al segundo, que trata del reconocimiento de los apartados de un texto, la tendencia siguió siendo de más del 70% en los estudiantes que no logran satisfactoriamente reconocer los apartados de un texto. Esta tendencia negativa, al igual que en la actividad anterior, pudo deberse a que tanto el texto desarrollado por los estudiantes como el ejemplo que se da en la página consta de un solo párrafo, lo que dificulta que los estudiantes apliquen la división de un texto y reconozcan sus apartados, ya que en la mayoría de los casos la organización de textos es más clara a partir de párrafos pero no a partir de frases dentro de ellos (Ver anexo V).

Para la siguiente subcategoría, se evaluó la **cohesión** dentro de la producción textual a partir de los mismos indicadores y se obtuvieron los siguientes resultados:

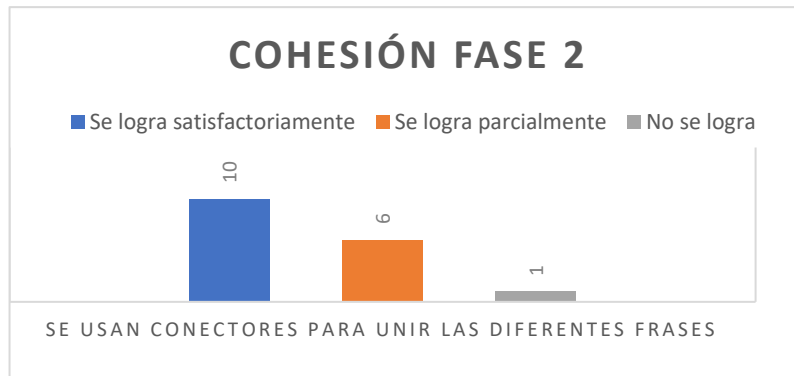


Tabla 9

La cohesión en la fase dos presentó el mismo indicador que en la fase anterior, mostrando que diez estudiantes lograron satisfactoriamente usar conectores para unir las frases, mientras que seis lo lograron parcialmente y sólo uno no lo logró. En comparación con la fase anterior, se puede observar que se obtienen mejorías perceptibles ya que la cantidad de estudiantes que lograron usar conectores parcial y satisfactoriamente aumentó de 84% a 93%, validando lo encontrado en la fase anterior, donde se mencionó que las fallas en su producción textual no radicaban el uso o conocimiento de conectores. Por otra parte, al observar el uso de la actividad desarrollada se evidencia que su diseño fue pertinente para el uso de conectores, pues los estudiantes deben hacer relaciones lógicas entre sus ideas para justificar la designación de una emoción o sentimiento que desde su conocimiento del español no existe aún como palabra pero sí como emoción. De esta forma, se encontró que el uso de conectores de causa, y oposición fueron comunes para explicar la idea de sentimiento o emoción que inventaban como concepto.

Granaudifobia: Miedo a usar audífonos grandes, como los de los locutores, se puede sentir intimidado por estos ya que a ciertas personas este tipo de cascos no les son cómodos, prácticos y pueden sentir repulsión a estos.

Ilustración 8

En la subcategoría final de la producción textual como categoría principal, se tomó **la corrección gramatical** bajo los mismos indicadores y los resultados encontrados fueron los siguientes:

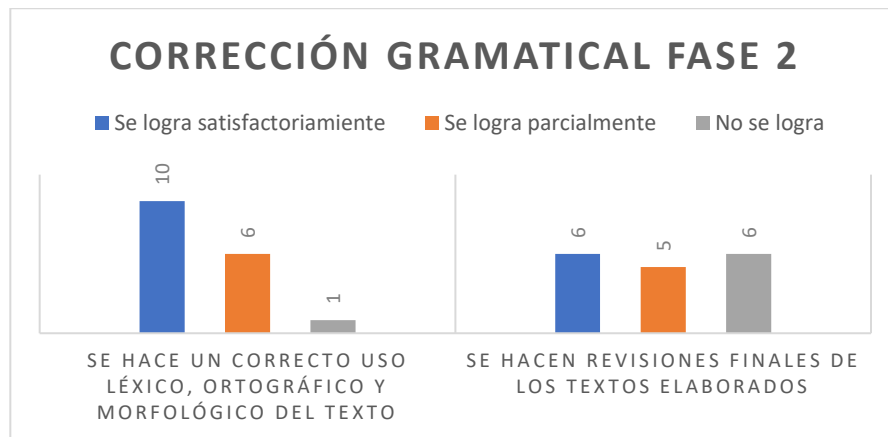


Tabla 10

En cuanto al primer indicador, se evidenció que diez estudiantes lo lograron satisfactoriamente, mientras que seis lo hicieron parcialmente y uno no lo logró. Para el segundo indicador, seis estudiantes lograron hacer revisiones de sus textos, mientras que cinco lo hicieron parcialmente y seis no lo lograron. De esta forma se evidencia que los estudiantes tuvieron una mejoría con respecto a la fase anterior, mostrando que los estudiantes que lograron parcial y satisfactoriamente los indicadores uno y dos aumentó del 48% al 93% y del 52% al 65% respectivamente. Esto pudo deberse a la presión de ser leídos en público en las siguientes sesiones; ya que, como se mencionó anteriormente, cada sesión comenzaba con una lectura aleatoria o voluntaria de los textos hechos en la sesión anterior. Además, estos resultados evidencian que la actividad diseñada se presta para la revisión gramatical de sus textos, aunque en sesiones de hora y media es posible que los

estudiantes no dispusieran del tiempo para hacer revisiones completas de los escritos e incurran en faltas gramaticales cuya forma acertada se conoce.

Para la siguiente categoría denominada **procesos de significación**, en la fase dos se trabajaron los mismos indicadores con los mismos parámetros de evaluación y se evidenciaron los siguientes resultados:

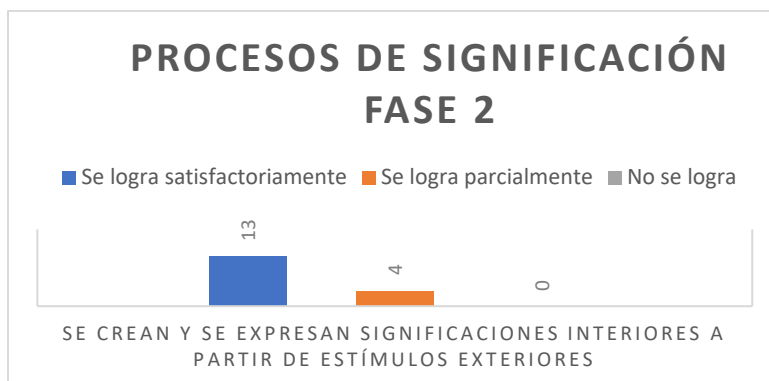


Tabla 11



Tabla 12

En cuanto a los **procesos de significación** como subcategoría, se evidenció que 13 estudiantes lograron satisfactoriamente expresar significaciones interiores a través de estímulos exteriores, mientras que cuatro lo lograron parcialmente y no hubo estudiantes que no lo lograron, tal como se aprecia en la tabla 12. Para los **procesos de designación**, mostrados en la tabla 13, se evidenció que 13 estudiantes lograron satisfactoriamente

asignar palabras exactas a conceptualizaciones internas, mientras que tres lo hicieron parcialmente y sólo uno no lo logró. Estos resultados corroboran los datos obtenidos en la fase anterior y en la actividad de sensibilización, donde se demostró que los estudiantes tenían una buena disposición para trabajar con el vocabulario que enmarca los sentimientos y emociones. Por otra parte, además de mostrar una mejoría con respecto a las fases anteriores, se evidencia que la actividad diseñada permite hacer uso de sus conocimientos semánticos y aplicarlos en la elaboración creación de conceptos que encierren sentimientos y emociones, ya que al crear palabras usaron sufijos que adjetivaban o sustantivaban tales como *-ero*, *-idad*, tal como se aprecia en los siguientes sendos ejemplos donde los estudiantes que crearon nuevos conceptos y al explicarlos practicaron su producción escrita y fueron eficaces en sus procesos de significación.

Efimilero: La palabra para describir la sensación de estar en otro lugar, como si estuvieras en una cúpula de cristal o un bucle, como si estuvieras flotando en la mitad de la galaxia. Te transportas a este lugar con esa persona especial pero es un momento tan único y efímero que llena de saciedad y tranquilidad el alma.

neutricidad: momento cuando no puedes o no sabes que sentir o a veces ni que pensar, por ejemplo cuando se muere un familiar que no era del todo cercano a ti

Ilustración 9

En conclusión, una vez se analizaron todas las categorías de la fase dos, se observó que el diseño de la actividad era pertinente para desarrollar y evaluar cada indicador; sin embargo, dado que los textos constaban en su mayoría de un solo párrafo tanto en los ejemplos como en los productos escritos de los estudiantes, se evidenció que no era posible tener una visión clara de la organización de textos en apartados. Finalmente, al igual que en la fase anterior, el uso de sentimientos y emociones como eje central de la elaboración de textos resultó un factor fundamental en la motivación para la creación de los escritos ya que

la actividad propuesta en la página de crear palabras que encerraran sentimientos y emociones que ya existían dentro de ellos pero no encontraban dentro de la lengua (procesos de designación) incentivó a hacer explicaciones y desarrollar ideas usando las propiedades de la producción textual descritas por Cassany (1987) y que sirvieron como guía para la elaboración de la Matriz categorial.

Resultados fase 3

Para la última fase aplicada en el muestreo realizado, participaron 16 estudiantes, y se hicieron las siguientes actividades. Para comenzar, se hizo una revisión grupal de los textos escritos en la fase dos a partir del módulo *Conozcámonos leyéndonos* propuesto en la página diseñada (Ver capítulo 4). De esta forma, los estudiantes tuvieron retroalimentaciones y opiniones de sus textos por parte del investigador y sus compañeros. Luego, se procedió a hacer la conceptualización de la sesión, donde se abordó el tema de la estructuración de textos a partir de párrafos definidos. En este apartado se hizo una actividad didáctica donde se mostraban dos textos, uno con una buena estructura de párrafos y cohesión, y otro que carecía de estos aspectos. Los estudiantes debían opinar sobre qué texto era más claro de leer, y de esta forma se hizo una reflexión sobre su propia elaboración de textos. Finalmente, se desarrolló la actividad de aplicación, la cual se trató de designar una emoción o sentimiento a una caricatura indexada en la página web diseñada y explicar la elección de esta palabra en un texto corto tal como se ejemplificaba en las instrucciones, con uso de conectores y estructuración textual en alrededor de 20 minutos. Los resultados presentados a continuación se recogieron a partir del análisis de los textos recogidos en la elaboración de esta actividad de aplicación.

De igual forma que en las dos fases anteriores, se hizo un análisis de las mismas categorías propuestas con los mismos indicadores de escala Likert. Así se pudo establecer que para la adecuación se tuvieron en cuenta los mismos indicadores y los resultados fueron los siguientes:

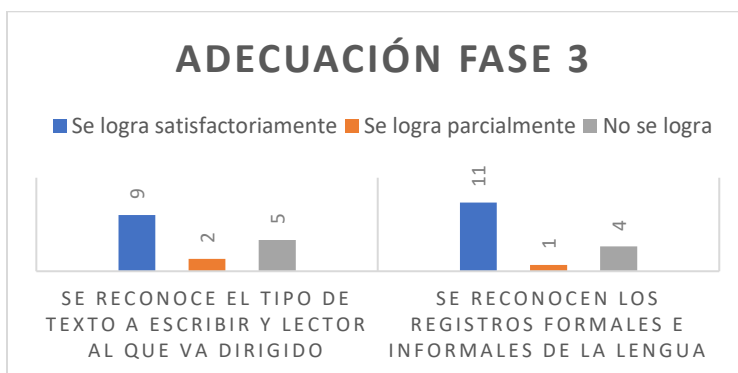


Tabla 13

Para esta fase, al igual que en las anteriores, se tomaron los mismos indicadores para evaluar **la adecuación textual**, los cuales mostraron para el primero nueve estudiantes lograron conocer el tipo de texto a escribir, mientras que dos lo lograron parcialmente y cinco no lo hicieron. En cuanto al segundo indicador, se observó que diez estudiantes lograron reconocer los registros de la lengua mientras que sólo uno lo logró parcialmente y cuatro no lo lograron. En esta última fase aplicada, se observó que las mejorías en cuanto a la adecuación textual no fueron significativas y se mantuvo la misma tendencia de entre un 60% y un 70% de estudiantes que lograron parcial o satisfactoriamente reconocer el tipo de texto y ajustar su registro, lo que sugiere que con tan sólo tres sesiones no es posible fortalecer la adecuación textual en la propuesta de innovación. Sin embargo, se evidencia que el carácter explicativo de los textos desarrollados es una buena manera de practicar y evaluar la adecuación en los estudiantes ya que la página propone al estudiante ilustrar el porqué asigna una emoción o sentimiento a una imagen de otro sistema simbólico como lo

es una historieta; por lo que el estudiante adecúa su texto a una posición explicativa asumiendo que deberá hacer comprender al lector su decisión como se puede ver en este texto realizado por un estudiante durante la aplicación del muestreo.

16. En la imagen se puede observar a un hombre varado en una isla desierta con el sol en lo alto, lo cual provoca que la sombra de aquel hombre se refleje en la arena de la isla, lo inusual aquí es que, junto al único hombre que habita la isla se puede ver reflejada otra sombra DESCONOCIDA y ATEMORISANTE, ya que no hay ningún objeto que la cause.

Ilustración 10

En cuanto a la **coherencia** en la fase tres, como siguiente subcategoría de análisis, se tuvieron en cuenta los mismos indicadores que en las fases anteriores y los resultados obtenidos fueron los siguientes.

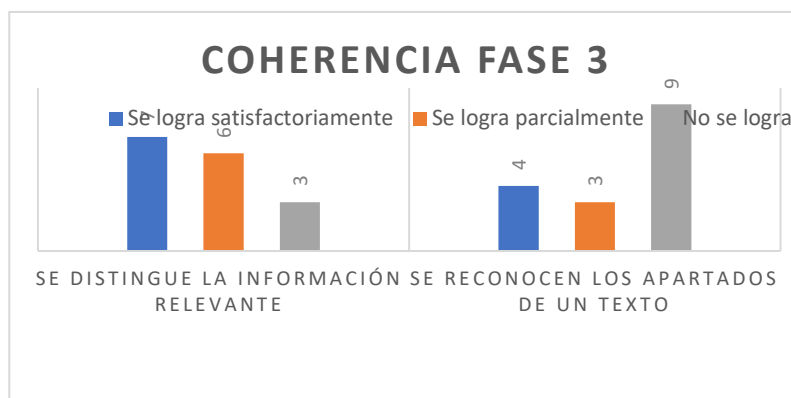


Tabla 14

Siguiendo la gráfica de la tabla 15 se advierte que siete estudiantes lograron satisfactoriamente distinguir la información relevante en sus textos, mientras que seis lo lograron parcialmente y tres no lo lograron. Para el segundo indicador, que versa sobre el reconocimiento de los apartados de un texto, se observó que cuatro estudiantes lo lograron

satisfactoriamente, mientras que tres lo hicieron parcialmente y nueve no lo lograron. Gracias a estos resultados, se pudo observar que hubo un pequeño desmejoramiento con respecto a la fase anterior en cuanto a los indicadores propuestos, lo que pudo deberse a que en la actividad anterior los estudiantes pusieron más de sí mismos, al tratarse de un texto que hablaba sobre sus sentimientos o ideas propias y no aquellas impuestas a través de otro sistema simbólico como lo era la caricatura de Quino. Por otra parte, al igual que en las fases anteriores, las instrucciones de la página indicaban un texto de un solo párrafo, sobre el cual se dificulta hacer una organización textual.

Para la siguiente subcategoría en la fase tres, denominada **coherencia**, se tomaron los mismos indicadores que en las fases anteriores y se encontraron los siguientes resultados:

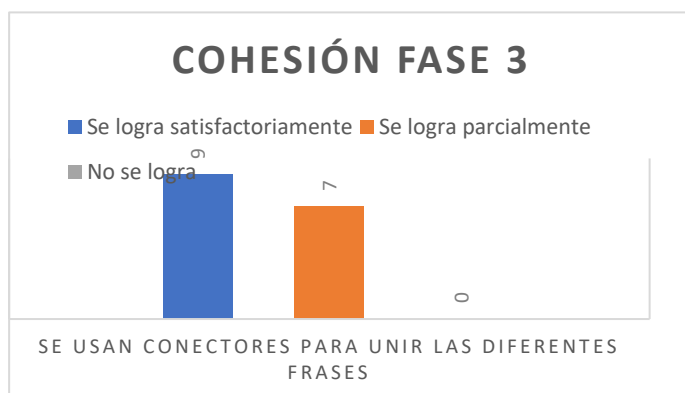


Tabla 15

A partir de la tabla 16, se observa que en el indicador de la subcategoría de la cohesión, nueve estudiantes lograron satisfactoriamente usar conectores para unir las frases de sus textos, mientras que siete lo hicieron parcialmente y no hubo estudiantes que no lo lograran. Los resultados encontrados mostraron que se mantuvo una tendencia positiva en cuanto al uso de conectores, lo que valida que la actividad diseñada hace posible el uso de este conocimiento en la formación de textos ya que para designar un sentimiento en un sistema

simbólico como una caricatura deben hacer relaciones lógicas entre sus ideas en cuanto a causas y consecuencias de los aspectos visuales que se apreciaban en la caricatura y estos llevaban a inferencias sobre la interpretación de la misma. Por otra parte, las actividades de conceptualización sobre el ejemplo de un texto con conectores y otro sin ellos, ayudó a hacer más consciente el uso de las relaciones entre frases dentro de los escritos de los estudiantes; así, se encontraron producciones textuales como la siguiente, donde un estudiante significó la emoción de soledad desde la caricatura planteada (Ver anexo VI).

20. Pienso que en esta caricatura se nos presenta una situación, de soledad extrema pues el hombre que aparece allí se encuentra solo en una playa, rodeado solo de miles y miles de kilómetros de agua, un panorama muy abrumador puesto a que no le sera fácil salir de esta situación, por otro lado como podemos observar en su físico, su apariencia esta poco cuidada, por no decir nada, tiene una barba bastante frondosa así que en mi opinión ya desde estar en dicha isla desde hace ya barios días, por lo cual esa sombra que se ve representada en la imagen puede ser un símbolo de ESPERANZA de su subconsciente, o simplemente ESQUIZOFRENIA que le ayuda lidiar con el DOLOR, de encontrarse abandonado en un panorama tan distópico, muy relacionado con lo que pasa en la película "naufrago" donde Chuck Noland, se hace amigo de Willson un balón de playa para lidiar con la soledad del este panorama.

Ilustración 11

En cuanto a la última subcategoría de la producción textual, se tuvo en cuenta la corrección gramatical bajo los mismos indicadores y se tuvieron los siguientes resultados:

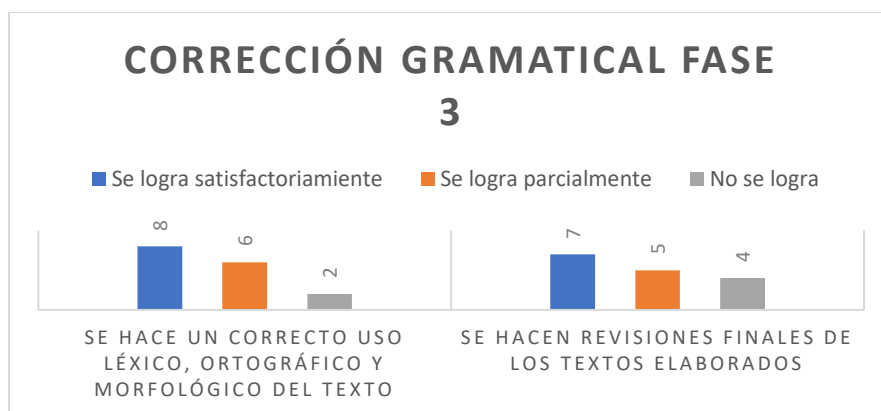


Tabla 16

Al observar la gráfica, se evidencia que en cuanto al primer indicador ocho estudiantes lograron satisfactoriamente hacer un correcto uso de los elementos del lenguaje citados, mientras que seis lo lograron parcialmente y sólo dos estudiantes no lo lograron. Para el segundo indicador, se observó que siete estudiantes hicieron revisiones finales de sus textos, mientras que cinco lo hicieron parcialmente y cuatro no lo lograron. De esta forma, se observa que en cuanto al primer indicador se mantiene la tendencia de más del 80% de estudiantes que logran parcial o satisfactoriamente hacer un correcto uso de elementos como el léxico o la ortografía, y que en cuanto al segundo, se presenta una mejoría con respecto a las fases anteriores de donde se pasó del 52% en la fase uno al 65% en la fase dos y finalmente al 74% en esta fase final. Estos resultados se explican, en cuanto a su mejoría, a través de la actividad de conceptualización de la página, en donde antes de la realización de la actividad se hizo una breve referencia a los momentos de composición de un texto por parte del investigador divididos en fases de pre-escritura, escritura y corrección. Sin embargo, al contar solo con 20 minutos para la elaboración del texto estas fases no pudieron ser desarrolladas a cabalidad por parte de los estudiantes, por lo que en una aplicación ideal de la prueba se recomendaría hacer corrección de textos a partir de retroalimentaciones entre sesiones para que los estudiantes tengan un mayor tiempo de reflexión en cuanto a la forma de sus escritos.

Una vez que se pasa a la siguiente categoría denominada **procesos de significación**, se tuvieron en cuenta las subcategorías de procesos de **significación** y procesos de **designación** con sendos indicadores que fueron utilizados en las fases anteriores y se encontraron los siguientes resultados:

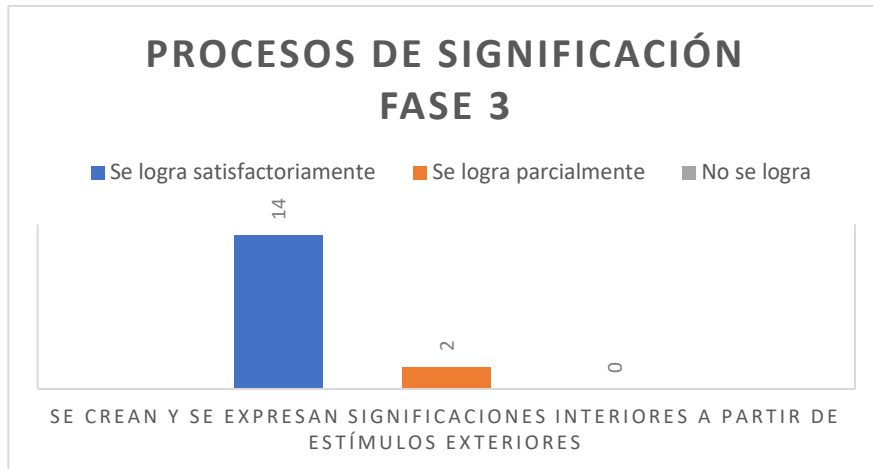


Tabla 17



Tabla 18

Para la primera subcategoría, los resultados mostraron que para los **procesos de significación**, Tabla 18, 14 estudiantes lograron el indicador propuesto mientras que dos lo hicieron parcialmente y no hubo estudiantes que no lo lograran. En cuanto a los **procesos de designación**, como siguiente subcategoría, en el indicador propuesto los resultados fueron los mismos que para la subcategoría anterior: 14 estudiantes lograron el indicador propuesto mientras que dos lo hicieron parcialmente y no hubo estudiantes que no lo lograron. A través de los resultados presentados, se observa que la tendencia de un excelente manejo del vocabulario en el campo léxico de los sentimientos se mantiene tanto

en la significación como en la designación, demostrando que la actividad diseñada incita y activa la utilización del vocabulario de sentimientos y emociones, puesto que los estudiantes comienzan a comprender que la asignación de palabras exactas, en este caso de emociones y sentimientos, se presenta más allá de los textos y pasa a la interpretación de imágenes, lo que es algo cotidiano en su utilización de redes sociales como se vio en la caracterización de la población y los acerca a los contenidos del aula de español, creando una conexión entre sus intereses y la escritura, como se planteó en el capítulo uno de este proyecto.

Como conclusión del análisis de resultados de esta última fase y en concordancia con lo encontrado en las fases anteriores, se evidenció que el diseño de las actividades permitió a los estudiantes hacer uso de su competencia escrita para la elaboración de textos en los conocimientos planteados por Daniel Cassany y utilizados para la elaboración de la matriz categorial. Sin embargo, para subcategorías como **la coherencia** y **la corrección gramatical** se debe hacer un replanteamiento del tiempo de las actividades y la longitud de los textos, ya que como se observó en los resultados de cada fase, los textos de un solo párrafo no favorecen la práctica de la coherencia textual y el poco tiempo para desarrollar las actividades limita las fases de revisión posteriores a la escritura donde se puedan mejorar los indicadores de **corrección gramatical**. Asimismo, se evidencia que las actividades de conceptualización previas a los estudiantes y guiadas por el investigador durante la aplicación del muestreo fueron determinantes para aumentar la cantidad de estudiantes que lograban los indicadores satisfactoriamente ya que se explicaban y se hacían revisiones de temas gramaticales y lingüísticos donde los estudiantes podían expresar sus dudas.

Por último, una vez que se ponen en perspectiva los resultados obtenidos se observa que a pesar de que en general el diseño y aplicación de las actividades facilita la producción escrita en los estudiantes gracias a la claridad de las instrucciones y conceptualizaciones utilizadas en la página, la gran fortaleza del desarrollo de las actividades se encuentra en el acercamiento de la asignación de emociones y sentimientos a través de otros sistemas simbólicos. Esto se explica porque los estudiantes sienten un afán por expresar sus gustos personales, por lo que la utilización actividades que exploten este aspecto desde las emociones y sentimientos (que son un tema recurrente a su edad) generó una oportunidad de trabajar la producción textual y a su vez los conocimientos necesarios para comunicar competentemente las ideas.

Resultados del cuestionario

Por otra parte, la otra fuente de datos correspondió al cuestionario final que los estudiantes del grado 902 hicieron al final de las tres etapas de validación de la propuesta durante el muestreo realizado. Durante su aplicación, participaron 17 estudiantes que estuvieron en la fase final y estuvo compuesta por 13 preguntas que buscaron conocer la percepción de los estudiantes frente a la utilización de la página, el desarrollo de las fases y su concepción de su evolución en la producción textual en relación con los aspectos propuestos en la matriz categorial (Ver anexo III).

El 88% de los estudiantes consideraron que la facilidad del uso de la página fue buena o muy buena, mientras que sólo dos estudiantes, el 12%, consideró que era aceptable. De igual forma, el 82% de los estudiantes expresó que la división de los módulos en la página y su interactividad eran buenas o muy buenas, mientras que sólo tres estudiantes, el 18%

creyó que era aceptable. En cuanto a la opinión de los estudiantes con respecto a si el uso de sentimientos y emociones favoreció la elaboración de textos, de los 17 estudiantes 15 expresaron que el uso de esta estrategia afectó positivamente sus procesos escritos, mientras que uno consideró que no y otro dijo no estar seguro. Por otra parte, aunque el 82% de los estudiantes expresaron que no cambiarían nada de la página porque les parece que funciona bien y es clara, tres estudiantes expresaron que les hubiera gustado trabajar sentimientos más positivos (menos tristes) y haber tenido la oportunidad de trabajar la expresión oral.

Con respecto a las fases aplicadas durante la validación de la propuesta a través del muestreo, la primera fue la preferida de los estudiantes ya que todos expresaron sensaciones positivas y compartieron que la oportunidad de trabajar con obras de arte, canciones y series fue de gran interés. Dentro de estos sistemas simbólicos, el musical fue el preferido de los estudiantes contando con el 82% de aprobación seguido de televisión (47%), luego la el cine y la pintura y la fotografía (17%) al mismo nivel que la literatura, y por último el arte gráfico (11%) como se puede apreciar en la siguiente gráfica (Tabla 20).

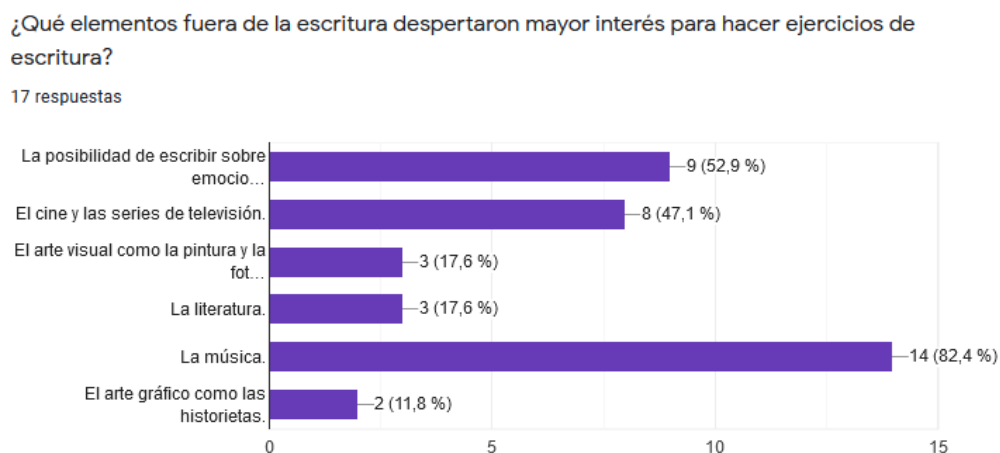


Tabla 19

Para la segunda fase y tercera fase de la validación, el 88% de los estudiantes demostraron que las explicaciones eran claras y los ejemplos pertinentes, mientras que sólo el 12% expresó que aunque eran claras los ejemplos no estaban bien explicados.

En concordancia con los datos recogidos en los textos realizados, los estudiantes determinaron que los aspectos textuales que más se mejoraron durante la aplicación de las fases fue la **estructuración de los textos** que fue elegida por el 47% de los estudiantes (Ver tabla 21). Sin embargo, casi el 30% de los estudiantes manifestó que el uso de la ortografía **y la corrección gramatical** habían mejorado cuando en los datos cotejados de sus textos esta mejoría fue casi imperceptible. Asimismo, solo uno de los estudiantes expresó que el **uso correcto de palabras** con su significado preciso mejoró, algo que se explica gracias a los resultados de la actividad inicial donde se demostró que ya había un buen uso de vocabulario antes de la aplicación de la propuesta, tal como se observó durante el análisis de la actividad de sensibilización. No obstante, aunque solo uno de los estudiantes determinó que este aspecto mejoró, la totalidad de los estudiantes consideró que el conocer los tipos de palabras y su significado concreto ayuda en la elaboración de un texto.

¿Qué aspecto de la escritura crees que desarrollaste de mejor manera durante la aplicación de actividades?

17 respuestas

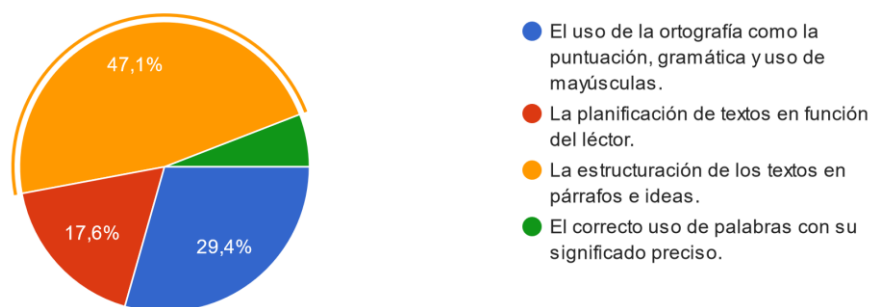


Tabla 20

Finalmente, gracias al cuestionario realizado se evidenció que después de las actividades realizadas, el 76.5% de los estudiantes consideró que tenía mayor facilidad en el uso de palabras y planificación de textos ya que las temáticas eran de su afinidad y había explicaciones didácticas, mientras que el 23.5% expresó que sí hubo mayor facilidad aunque las temáticas no fueran de su interés. Por último, en cuanto a un potencial uso de los contenidos de la página fuera del aula, el 88,2% de los estudiantes consideró que podían ser aplicadas tanto en clase como en las actividades diarias como el chat y los escritos personales, mientras que el 11,8 % consideró que sólo eran útiles en el ámbito académico.

Conclusiones

Aunque la aplicación de la propuesta no pudo ser desarrollada en todas sus fases, el muestreo realizado y los resultados obtenidos a partir de este permiten concluir que su aplicación completa podría mejorar significativamente los procesos de escritura de estudiantes de ciclo noveno del IPN en cuanto a la motivación y a la optimización de los conocimientos necesarios para formar una competencia de comunicación escrita acorde a los objetivos planteados por el Ministerio de Educación y el PEI de la institución. Este fortalecimiento se debería a los siguientes factores dados por el diseño e implementación de la propuesta de innovación creada:

En primer lugar, el uso de **otros sistemas simbólicos** diferentes a la escritura que posibiliten un diálogo entre la cotidianidad de los estudiantes y las actividades dentro del aula de español resulta el primer aspecto de motivación ya que muestra a los estudiantes las posibilidades de la comunicación escrita más allá de los contenidos académicos creando una conexión entre los contenidos del aula y sus vidas cotidianas.

En segundo lugar, la utilización de un enfoque léxico centrado en **las emociones y sentimientos** crea una conexión entre las producciones escritas y la realidad como sujetos de los estudiantes, lo que puede ser aprovechado por el docente para explicar desde la práctica los componentes necesarios para una habilidad escrita acorde a lo esperado para su grado.

Por último, la posibilidad que los estudiantes se lean unos a otros en producciones textuales en torno a la significación de sentimientos y emociones genera un incentivo para mejorar su comunicación y hacer correcciones grupales que generen espacios de reflexión y sobre sus realidades y sus producciones escritas.

Sin embargo, la aplicación de una propuesta de innovación pedagógica como la que fue diseñada supondría las siguientes limitaciones que podrían ser corregidas por el investigador a cargo.

Por una parte, el uso excesivo de hipervínculos que lleven a intertextualidades puede limitar la capacidad de explicar de manera escrita las intenciones comunicativas de los estudiantes cuando no dispongan de herramientas que les permitan utilizarlas. Por otra parte, aunque un correcto uso del campo léxico y vocabulario relacionado con las emociones y sentimientos resulta un buen eje temático para desarrollar actividades de escritura, este no garantiza una optimización en otros campos léxicos, para lo cual el docente tendrá que utilizar otras herramientas más allá de las diseñadas en esta propuesta de innovación.

CAPÍTULO VI REFERENCIAS

- Alape, Á. (2016). *Escritura de textos expositivos motivados por la habilidad de pensamiento de análisis*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castelblanco, A. (2016). *Resignificación: Un proceso para estimular la interpretación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones ocatadro.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. *Universitat Oberta*.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidc's.
- Delgado, Á. (2020). *Estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos para fortalecer la producción textual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Duarte, Y. (2020). *Produccción textual de reseñas a partir de las estrategias metacognitivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, R. (1977). *Introducción a la semántica*. Madrid : Ediciones Cátedra.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. México: Educacuión McGraw-Hill.
- Halliday, M. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica USA.
- Linares, R. (2007). Desarrollo cognitivo: Las Teorías de Piaget y Vygotsky. *Master en Paidopsiquiatría*, 1-29.
- López, H. (1998). *La Metodología de la encuesta*.
- Lucca, S. (2013). *El comportamiento actual de la Generación Z en tanto futura generación que ingresará al mundo académico*. Obtenido de Universidad de Palermo: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/2255_pg.pdf, 1-33.

- Mata, T. C. (2012). *El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español*.
- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.
- Morales, M., & Cuenca, M. (2003). *Educar las emociones y sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Nacional, Instituto Pedagógico. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Payer, M. (2005). *TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY* .
- Ramos, J. M. (2004). *Enseñar lengua desde un enfoque léxico*.
- Roa, D., & Correa, F. (2017). *Experiencia hermenéutica del otro : hacia una escritura en la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ANEXOS

Anexo I Página diseñada

<https://sites.google.com/view/propuesta-pedaggica/inicio>

Anexo II - Encuesta



En la siguiente encuesta se formularán preguntas para desarrollar un proyecto investigativo, responde a cada una en el espacio marcado por una línea o selecciona la respuesta marcando con una X.

1. ¿Con quién vives?: _____
2. ¿De qué manera accedes a internet?
 - a) Wi-fi hogar
 - b) Datos móviles
 - c) Acceso público (colegio, bibliotecas, centros comerciales)
 - d) otro ____ ¿cuál? ____
 - e) No tengo acceso a internet
3. ¿Cuál es la profesión de tus padres (tutor)?: _____
4. Escribe en frente de cada opción el tiempo diario que dedicas a las siguientes actividades:
 - a) Navegar en internet ____
 - b) Televisión (Plataformas streaming) ____
 - c) Deporte ____
 - d) Otras actividades: _____ ¿cuál? _____ Tiempo ____
5. ¿Qué actividades realizas en el tiempo libre **relacionadas con la tecnología**? (Escribe las dos principales)

- -
6. ¿Qué actividades realizas en el tiempo libre **no relacionadas con la tecnología**? (Escribe las dos principales)
- -
7. ¿Qué tipo de lecturas prefieres realizar?
- a) Informativas
 - b) Literarias
 - c) Publicitarias
 - d) Otro ____ ¿cuál? _____
8. ¿En qué plataformas sueles realizar lecturas?
- a) Libros
 - b) Computador - celular
 - c) Revistas-periódicos
 - d) Otro ____ ¿cuál? _____
9. Selecciona las redes sociales que utilizas y el tiempo que dedicas a ella diariamente.
- a) Facebook ____
 - b) Whatsapp ____
 - c) Instagram ____
 - d) Snapchat ____
 - e) otro ____ ¿cuál? _____
10. Para ti el colegio es...
- a) Un espacio para conocer amigos y vivir experiencias.
 - b) Un espacio para crecer académicamente.
 - c) Un espacio necesario para cumplir con las obligaciones propias de mi edad.
 - d) otro ____ ¿cuál?
- ¿Por qué?
11. Cuando te comunicas con los demás...
- a) Eres conciso.
 - b) En varias ocasiones me entienden, aunque en algunas debo repetir o reformular el mensaje.
 - c) Suelo tener malentendidos con mis compañeros, profesores y familia.
 - d) Prefiero escucharlos aunque yo no hable mucho.
- ¿Por qué?
12. ¿Qué tipo de música y series televisivas prefieres? Nombra algunas.
- -
 -
 -
 -
13. Los conceptos aprendidos en la materia de Lengua Castellana los considero:
- a) Completamente pertinentes en mi vida académica y en mi vida personal
 - b) Pertinentes sólo para mi desarrollo académico.
 - c) Poco pertinentes en mi vida personal

- d) Nada pertinentes en mi vida personal
¿Por qué?

Anexo II Prueba diagnóstica



La siguiente prueba está dividida en tres apartados: En el primero encontrarás una prueba de cinco preguntas; en el segundo se hará una serie de preguntas a partir de un texto y una imagen. Sigue las instrucciones para responder a cada punto y escribe tus respuestas en los espacios marcados.

PRIMERA PARTE:

- A. Algunas de las palabras que tienes a continuación pertenecen al campo semántico de los sentimientos. Selecciónalas.

Aburrimiento, amargura, arte, asco, celos, celebración, decepción, desconsuelo, desgana, enemistad, entusiasmo, envidia, espanto, estilo, éxito, fealdad, felicidad, hastío, humillación, ilusión, indiferencia, intranquilidad, intruso, ira, jubilación, melancolía, mentira, negación, nostalgia, pánico, pavor, respeto, ruido, sobresalto, subidón, solidaridad, tedio, temor, tranquilidad, tránsito, valentía, valor, venganza, vergüenza, vitalidad, zozobra.

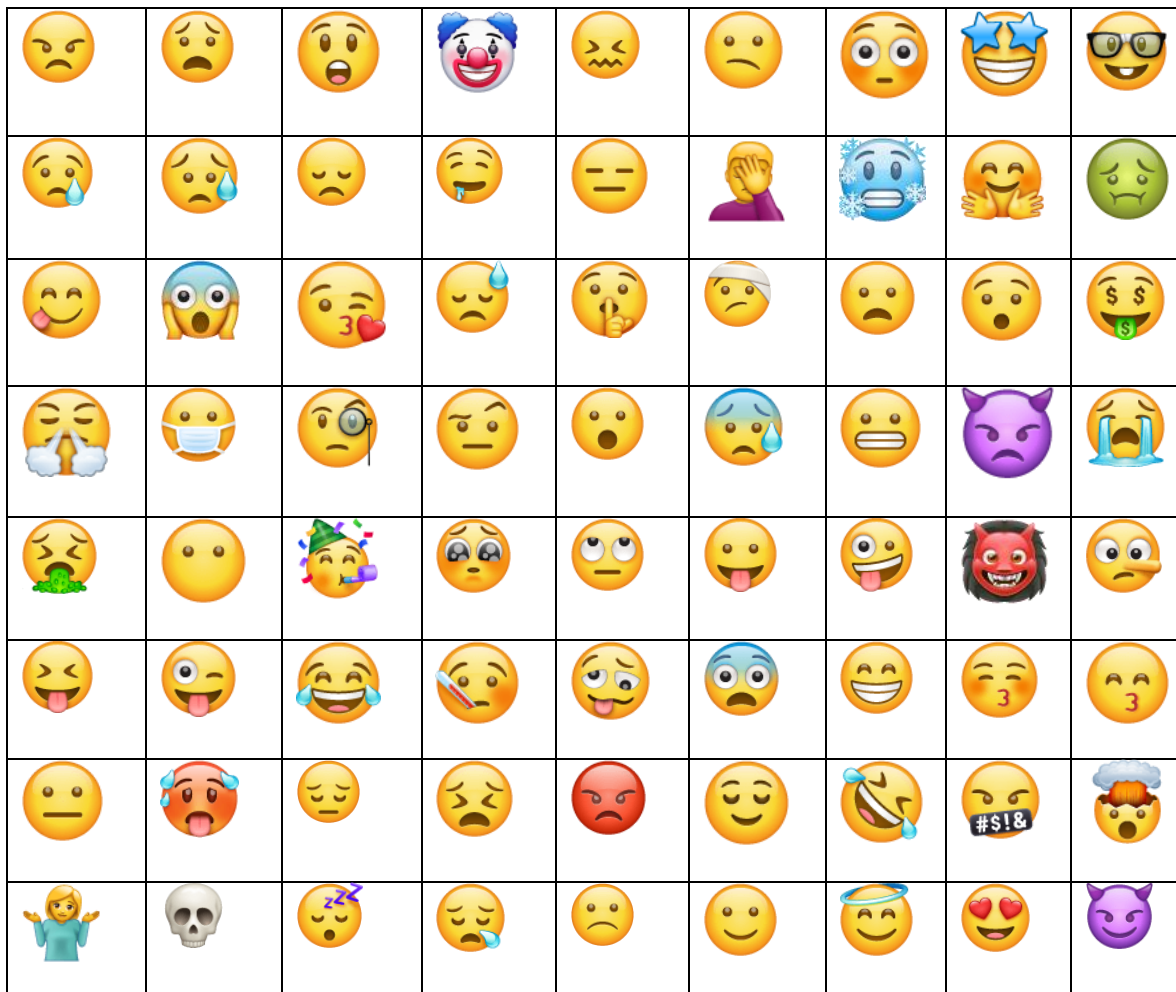
- B. Escoge cinco de las palabras referidas a los sentimientos y busca el adjetivo correspondiente a cada una de ellas para luego dar tu definición de la palabra, como en el ejemplo:

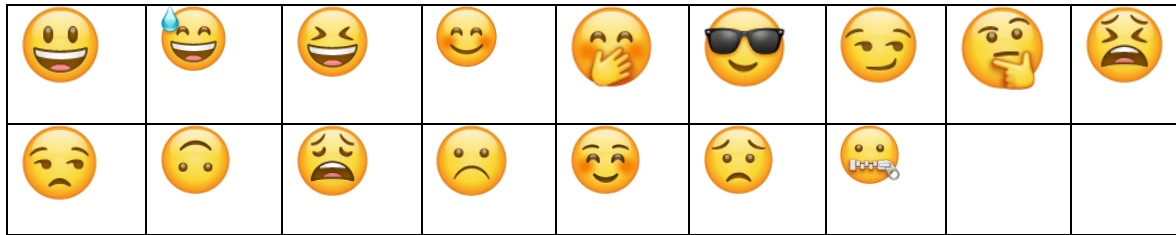
Aburrimiento > aburrida, aburrido: Sensación de fastidio provocada por la falta de diversión o de interés por algo.

B. Las palabras del recuadro siguen un orden alfabético. Clasifica las palabras seleccionadas en la actividad A atendiendo a si sus rasgos de significado son considerados agradables o desagradables. Completa la tabla por parejas.

AGRADABLES	DESAGRADABLES

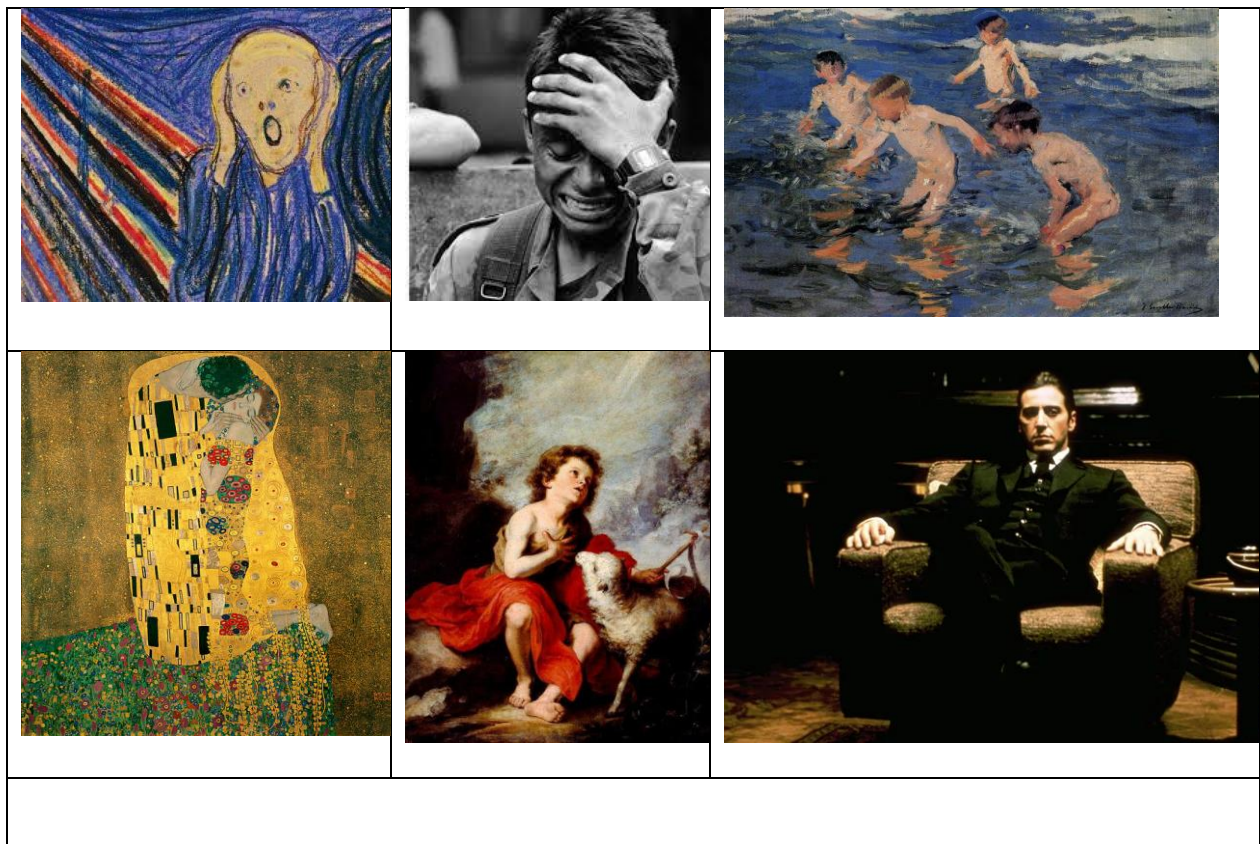
C. Escribe debajo de cada imagen la emoción que crees que representa el emoticón, no puedes repetir palabras en diferentes emoticones:





SEGUNDA PARTE

Escoge alguna de las imágenes mostradas y escribe en dos párrafos la sensación que te causa y cuenta un relato de algún momento en que hayas experimentado dicha sensación o sentimiento.



Anexo III Cuestionario final

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCVB0VIQr8WiaJQWHvE_RbReJhb8GQ8Zx_1_ArCrEfitoxg/viewform?usp=sf_link

Encuesta final

En esta encuesta final queremos conocer tus percepciones sobre la página, las actividades desarrolladas y los conocimientos que desarrollaste durante la aplicación.

Nombre:

Correo:

¿Cómo calificas la FACILIDAD del uso de la página y las instrucciones dadas dentro de ella? Siendo 1 muy mala 2 regular 3 aceptable 4 buena 5 muy buena.

1

2

3

4

5

¿Cómo calificas la división de módulos en la página y su interactividad? Siendo 1 muy mala 2 regular 3 aceptable 4 buena 5 muy buena.

1

2

3

4

5

¿Crees que el uso de los sentimientos y emociones como eje temático favoreció tus procesos de elaboración de textos?

¿Qué cambiarías de la página o qué temática te hubiera gustado incorporar para desarrollar la escritura?

¿Cómo calificas la selección de las actividades de intertextualidad en la fase 1 (uso de literatura, cine, música, historietas, etc.) en las actividades desarrolladas?

¿Qué elementos fuera de la escritura despertaron mayor interés para hacer ejercicios

de escritura?

La posibilidad de escribir sobre emociones y sentimientos.

El cine y las series de televisión.

El arte visual como la pintura y la fotografía.

La literatura.

La música.

El arte gráfico como las historietas.

Otro:

¿Qué aspecto de la escritura crees que desarrollaste de mejor manera durante la aplicación de actividades?

El uso de la ortografía como la puntuación, gramática y uso de mayúsculas.

La planificación de textos en función del lector.

La estructuración de los textos en párrafos e ideas.

El correcto uso de palabras con su significado preciso.

Otro:

Al momento de escribir un texto, ¿crees que conocer los tipos de palabras y su significado concreto ayuda en la elaboración de este?

Sí, pues soy consciente de los procesos que permiten una comunicación más efectiva.

No, ya que la comunicación es algo natural que no necesita teoría de fondo.

Otro:

A partir de las actividades desarrolladas ¿Cuál consideras que es la principal diferencia entre la escritura y la oralidad?

¿Cuál es tu opinión sobre las explicaciones en el apartado de conceptualización de la fase 2: formación de palabras?

Son claras, describen bien la temática y los ejemplos son pertinentes

Son claras, aunque los ejemplos no están bien explicados.

No son claras, pues la información es muy poca.

No son claras, pues los ejemplos no son de fácil comprensión.

Otro:

¿Cuál es tu opinión sobre las explicaciones en los apartados de conceptualización de la fase 3: planificación de textos claros?

Son claras, describen bien la temática y los ejemplos son pertinentes.

Son claras, aunque los ejemplos no están bien explicados.

No son claras, pues la información es muy poca

No son claras, pues los ejemplos no son de fácil comprensión.

Otro:

Después de la realización de las actividades en la página, consideras que el uso de palabras y la planificación de textos....

Tuvo mayor facilidad, ya que se presentó desde una temática de mi interés y con actividades didácticas.

Tuvo mayor facilidad, a pesar de que las temáticas y las actividades no fueron de mi interés.

No se modificó, ya que conocía esos conceptos anteriormente y los usaba.

No se modificó, ya que las actividades no fueron claras o no fueron de mi interés.

Otro:

Crees que los contenidos vistos durante el desarrollo de actividades pueden...

ser aplicado tanto en clase como en mis actividades comunicativas diarias, cuando chateo o escribo por motivos personales.

Ser aplicado solamente en actividades académicas.

No ser aplicado en absoluto.

Ser aplicado en las actividades cotidianas, pero no en los contenidos académicos.

Otro:

Anexo IV Textos primera fase de validación

1. **ABURRIMIENTO:** Estos dos ángeles transmiten aburrimiento, en donde muchos de nosotros lo hemos sentido. Podría dar el ejemplo de que estamos en una relación amorosa y ya no llegamos a sentir lo mismo que se sentía antes, en donde nos sentimos aburridos y nos gustaría estar en una relación diferente a la que tenemos. También podría aplicarse en una relación amistosa, en donde nos sentimos amargados, donde la confianza no es igual y nos queremos ir de ahí. Donde en el fondo estamos como estos dos angelitos, solos y aburridos. A CC
2. ¿Destino o nerviosismo?, el uso del pincel de manera brusca expresa un fatalismo agónico, desesperación y miedo, el grito de un alma en pena, un mar oscuro y sin una esperanza de salvación. Si bien la imagen da mucho que interpretar, es terapéutico buscar una perspectiva de lo que esta plasmado en ella. Cuanto sentimientos atrofiados en una sola pintura, la interpretación se da a una misma emoción, tristeza, sin embargo también puede variar a consecuencias mentales, el uso de la pintura, colores y pinceles, expresa la agonía.
3. **ASOMBRO:** Si he visto esta imagen varias veces. Pero la verdad no se la historia real, por lo que veo este personaje esta en un puente. Siento que estaba caminando como cualquier otro transeúnte y vio algo completamente inesperado, que lo dejó increíblemente asombrado y a la vez algo decepcionado. El paisaje es diferente que muestra colores intensos y en un momento creo que podemos llegar a compartir esta emoción con este personaje, nos sentimos tan impresionados que pensamos ¿por qué este hombre está tan asombrado? De pronto vio algún familiar haciendo algo extraño, o vio algo que le genere muchísimo miedo que simplemente no lo quiera ver y desea salir corriendo de ahí.
4. a mi me llamo esta imagen porque el sentimiento que encuentre sobre esta pintura fue el terror y el suspenso ya que la pintura quiere hacer encontrar esos sentimientos hacia la persona que ve la obra de arte
5. **TERROR:** El sentimiento que expresa este personaje siento que es de dolor, que están haciendo algo en contra de su voluntad que le aterra demasiado. Respondiendo a las preguntas creo que el dolor sentimental y el físico duelen, pero siento que el sentimental es peor y ¿por qué? poniendo un ejemplo; ayer me golpeé en la rodilla y me dolía muchísimo, más tarde me llevaron al médico, me pusieron una venda y me siento mucho mejor. Pero ¿qué deriva de ahí? pues me pongo triste, porque no puedo correr ni jugar mi deporte favorito durante algunos días y resulta que preciso tengo un torneo y me siento mal sentimentalmente, triste, siento que no puedo hacer nada por mi misma, no puedo hacer lo que me hace feliz, me veo diferente. Aunque es un dolor no tan duro como rupturas amorosas o pérdidas de familiares , igual siento que duele y dura más que un dolor físico, porque los dolores sentimentales no se quitan poniéndote una crema.

6. Tristeza: Esta imagen transmite tristeza, muestra una situación que escuchamos que actualmente pasan, en donde, hay una niña en el medio que demuestra lo triste que la hace estar ahí, lo triste que la hace la actividad que está haciendo. En el fondo de la imagen se ven las demás personas trabajando; por lo que veo es que ocurrió un incendio y estas personas están recogiendo los desechos. No se sabe ella que perdió en el, pero por su mirada supongo que a parte de todo lo que tenía perdió también algún familiar y se siente muy mal. Ella no entiende porque eso le pasó a ella y seguramente se encuentra cansada de intentar apagar el fuego sabiendo que no recuperará nada. La imagen es muy triste debido a que esto pasa y ha pasado en la vida real y es triste ver la mirada de ella, ver su mirada de decepción y tristeza por completo. Vemos al hombre que se encuentra al frente de ella con su camisa rota y esto quiere decir que llevan horas ahí y están cansados.
7. Miedo: En esta imagen se observa la situación en la que es muy evidente que algún desastre acaba de ocurrir, en la imagen se destaca una chica que se encuentra sentada sin saber qué hacer. Para mí, esta imagen transmite un sentimiento angustia, es muy evidente como la chica al ver a su alrededor todo en ruinas comienza a sentirse triste y desesperada, ese sentimiento de no saber qué hacer ahora, también observo que la señora entra en desesperación al no saber como es que va a poder salir de esta situación y como va a obtener todo aquello que este desastre le quito.
8. En la obra se puede apreciar a una numerosa familia que se esta divirtiendo en un tipo de Reunión familiar. el sentimiento o emoción que más transmite esta obra es comodidad, ya que se puede observar que todos los miembros de esta familia están sentados charlando y sencillamente disfrutando de esta celebración o compartiendo un tiempo en familia, además se logra ver la expresión en sus rostros de que verdaderamente están despreocupados charlando alegremente unos con otros. Por otra parte, relacionando la pintura con alguna fiesta a la que haya ido, podría decir que fue la Reunión familiar que hicimos en mi casa cuando cumplí 15 años, ya que como estamos en CORONATIME, no pude celebrarlo de una manera muy grande, por lo que entonces mis papás invitaron a muchos familiares a mi casa, para intentar celebrarlo de alguna forma, y aunque no estaba muy animada, al final nos divertimos mucho, además mi casa lucia exactamente igual a la pintura, ya que aunque todo estaba desorganizado, todos estábamos riéndonos todo el tiempo, y la verdad aunque mis XV no se celebraron en grande pase un lindo tiempo en familia, sin importar mucho la situación o condiciones en las que tuve que celebrarlos.
9. Felicidad: Siento que esta imagen transmite felicidad pero a la vez me da mucho asco. Tengo una relación con un familiar incomoda y no me gusta ir a su casa, la verdad, la situación es de mucha hipocresía, ya que, un día escuche como hablaban mal de mi y al salir me abrazaban. Entonces siento que así es acá. Todos se ven felices pero en el fondo son muy muy malas personas que sienten que así se van a ganar amor de verdad
10. Realmente yo no tengo una canción favorita porque en cada género hay una canción que me encanta, sin embargo hay una canción que es la que más escucho y es leave the door open de Bruno Mars https://youtu.be/adLGHcj_fmA esta canción transmite total buena vibra, relajación, y otras cosas muy buenas Por eso me encanta
11. <https://youtu.be/sk4Sq7-EOIk> Esta canción trata de la soledad y de lo irrelevante que te puedes sentir, pero a pesar de eso te quieres hacer oír y expresar como te sientes y compartirle al mundo algo muy tuyo que tu crees que necesita ser oído. A pesar de ser invisible tu vas a levantar tu voz, para que el mundo conozca tu arte. Si la recomiendo.

12. Profe mario yo te recomiendo (My way- Calvin Harris) esta cancion provoca en mi felicidad y ganas de hacer las cosas que me gustan
13. https://youtu.be/NUteQQCMA_k Me gusta mucho en especial por que no es como las demás canciones que sacan ahora con un ritmo básico y muy simple, esta canción me transmite ese sentimiento de alegría al escucharla y la recomiendo por que los 2 artistas que participan son muy buenos y hacen que la canción también lo sea.
14. <https://www.youtube.com/watch?v=7pynaH-PPCA> Las personas siempre critican por todo lo que haces, lo que logras incluso lo que no logras las personas nunca se detienen a pensar en que paso antes de eso solo juzgan el resultado sea bueno o malo desde su perspectiva en este caso bad bunny nos muestra como la opinión de las personas no nos debería afectar en ningún momento sea acerca de como nos vestimos y como hacemos las cosas, incluso en algunos casos te van a criticar los logros, en esta canción te transmite esos momentos de la vida en los que te critican, que es todo el tiempo.
15. <https://www.youtube.com/watch?v=9f5zD7ZSNpQ> A primera vista, puede que no pongamos demasiada atención a la letra y nos centremos totalmente en el ritmo, mas si la canción es en otro idioma y esto es lo que nos lleva a inclinarnos por un tipo de ritmo, sin embargo, la verdadera importancia de una canción es su letra ya que es el mensaje que nos transmite el artista a nosotros y es precisamente por eso que escogí esta canción, que aunque puede ser básica y comercial, toda la mezcla de componentes(SU LETRA LA CUAL NOS HABLA DE COMO DESPUES DE LO MALO TARDE O TEMPRANO LO BEUNO LLEGARA A ONOSOTROS, MÁS SU RITMO QUE LA ACOMPAÑA MUY BIEN) más los artistas que participan en ella la hacen muy buena de escuchar.
16. Canela- nanpa basico Me gusta porque esta es bastante divertida el ritmo es muy bueno , tiene una rima como muy ligera . Esta canción logra transmitir paz , tranquilidad y alegria y la recomiendo porque es una canción bastante relajante .
17. https://www.youtube.com/watch?v=uzAWDG3ZieM&list=OLAK5uy_liUPsqplh1yfdnbv4AfLOs5MCxTAfjN3o La canción se llama Happy Together, es mi canción favorita, a mi parecer se nota como los artistas expresan sus sentimientos mientras producen la canción, además de que tiene una letra muy linda, me hace sentir muy feliz.
18. Vámonos a Marte <https://www.youtube.com/watch?v=DxUJPrSrTRk> Esta canción me gusta ya que transmite un sentimiento de paz profundo con la que mi corazón late muy fuerte al punto de que te hace querer cantarla, pienso que es una canción con la que puedes manifestar sentimientos negativos como positivos, su musicalidad es muy profunda lo cual te hace sentir como si estuvieras inmerso en otro mundo y te puedes llegar a olvidar de tus alrededores.
19. <https://youtu.be/S1KNYqEpl2w> Esta canción es una de las que más me gustan ya que me transmite un tipo de tranquilidad y relajación, quizá la letra te parezca un tanto extraña o algo parecido, pero lo que es el ritmo y cómo te hace sentir es casi inexplicable.
20. Canción: Creep - Radio Head En esta canción podemos ver la añoranza de un amor aquí el chico habla sobre su amor, él la persigue con el deseo de ganar su amor y hablando de ella como un angel. En este deseo va perdiendo la confianza en si mismo sintiéndose insuficiente,

expresando que ella es tan especial pero el quisiera serlo; también cada vez que la tiene ella huye y así podemos ver el desespero y tristeza por conseguir su gran amor

21. https://youtu.be/N7EKS2aW_oc La canción me genera felicidad y tranquilidad, es muy buena la recomiendo :)
22. Link: <https://youtu.be/tAGnKpE4NCI> Esta canción me gusta mucho, no se si tenga q ver o porq la canción me despierta eso, pero, pienso q la mayoría de las personas llevan una vida muy monótona, no se salen de los patrones o parámetros de lo normal y viven estresados y concentrados en cosas como el trabajo, la universidad, etc, y a veces siento q deberíamos darnos un tiempo para desconectarnos de este mundo y dejar de pensar en las cosas agobiantes que nos preocupan en la vida, y dejar de concentrarnos en los demás por un instante para concentrarte en ti y en lo q eres, y como vas a vivir tu vida a gusto. A veces suelo desconectarme del mundo de una manera exagerada, no se si esta bien hacerlo de esa manera, pero la verdad así me siento "libre" y "feliz" de alguna manera. Esta canción despierta en mí un sentimiento de libertad, melancolía y creo q quedo un poco pensativa sobre como debería vivir mi vida y dejar de ser como todo el mundo, como zombies. La verdad recomiendo mucho esta canción
23. mi escena es en el anime charlotte cuando el protagonista sufre un momento de depresión por su pérdida de su hermana y lo malo que pasó yo sentí tristeza por que tubo un bajón muy feo
24. Serie greys anatomy (temporada 5) MUERE GEORGE Y IZZIE
<https://www.youtube.com/watch?v=JA3f4JsHlhk>
25. la parte mas triste que yo e visto en el cine son 2, 1 en el final de la ladrona de libros donde el bombardero se equivoca y arrasa con el pueblo matando a la familia adoptiva de la protagonista y al mejor amigo o el chico que le gusta dejándola sola, no encontré el link en español <https://www.youtube.com/watch?v=j0xcp7vNUkk>, el segundo caso es en la parte final del curioso caso de benjamín button donde benjamín muere cumpliendo su ciclo siendo un pequeño bebe, acá dejo link de la película <https://www.youtube.com/watch?v=RgQk4XdAvNk>

Anexo V Textos fase dos de validación

Eslotopia = gusto por tópicos, encontrar un futuro.

clucheo la palabra clucheo viene acompañada de estas palabras me los voy a cluchar porque soy un otaku, lo que significa es que se va a matar a unos noobs en el fortnite.

Locochon ó Locochoa (sustantivo): Adjetivo que describe a una persona a la cual le gusta hacer muchas cosas inusuales o locas, sencillamente es alguien muy extrovertido, que realiza cosas que al parecer son muy extrañas, pero al mismo tiempo divertidas. Este adjetivo también puede describir una situación en la que haya sucedido algo muy chiflado o inusual. Personalmente pienso que la invención de esta palabra es necesaria ya que permite expresar libremente o con mayor precisión a personas

como yo, debido a que definiría de una manera más clara como soy, ya que normalmente hago cosas poco usuales y muy locas o originales, con las cuales mis amigos siempre se ríen muchísimo. un ejemplo podría ser cuando, de un momento se me ocurre hablarle a una persona desconocida y pedirle que me compre un helado o algo por el estilo, ahí es donde mis amigas dirían que soy una chica muy lococona. Esta palabra también es necesaria para describir algunas situaciones que se nos presentan, las cuales pueden ser muy inusuales o locas, pienso que esta palabra nos puede ayudar a poder describir esta situación con mas precisión, al mismo tiempo agregándole un poco lo que pensamos de un manera más libre, ya que por ejemplo si imaginamos que un día tenemos examen de algebra y cuando nos lo muestran vemos que esta muy largo o difícil, diríamos que ese examen esta muy locochon, o otro ejemplo también podría ser cuando una amiga se cae y un niños super lindo la ayuda levantarse, entonces podríamos decir que acaba de pasar algo muy locochon.

Mariposeo Estado de ánimo o disposición emocional hacia una cosa, un hecho o una persona que causa un cosquilleo en el abdomen o parte media del torso. Suele pasar cuando vemos algo o alguien que nos llama la atención.

milicuti: se lo podemos decir a una persona cuando la extrañamos como: mami te milicuti mucho

Efimilero: La palabra para describir la sensación de estar en otro lugar, como si estuvieras en una cúpula de cristal o un bucle, como si estuvieras flotando en la mitad de la galaxia. Te transportas a este lugar con esa persona especial pero es un momento tan único y efímero que llena de saciedad y tranquilidad el alma.

neutricidad: momento cuando no puedes o no sabes que sentir o a veces ni que pensar, por ejemplo cuando se muere un familiar que no era del todo cercano a ti

Negaculpa: es aquel sentimiento que experimentas cuando cometes un error y en tu conciencia esta que tuviste la culpa de aquel descuido, más aun no quieres aceptar tu responsabilidad como autor de la catástrofe y te niegas a creer que si hubiar hecho las cosas de otra manera, el resultado habría sido mejor.

Chirra: Cuando quieres conseguir algo más que todo y harías cualquier cosa por conseguirlo. Creo que se debería de usar cuando quieres decir que quieres hacer tus sueños realidad. Verbo.

Hergonom@ La hergonomia es una mezcla de sentimientos de rencor, odio y un cierto tipo de obsesión a esa persona a la que sientes rencor este por debajo tuyo competitivamente. Este sentimiento tambien se podra definir al querer ganar o estar por encima de persona a sobre manera.

Granaudifobia: Miedo a usar audífonos grandes, como los de los locutores, se puede sentir intimidado por estos ya que a ciertas personas este tipo de cascos no les son cómodos, prácticos y pueden sentir repulsión a estos.

Nesepticimioré El sentimiento es complejo sin mas, en ocasiones incluso puede pasar desapercibido y solo como una atracción pero la verdad, es que puede arrasar con todo a su paso, no es algo controlable o normal y realmente raya en la obsesión con una persona o cosa sin llegar a serlo; mal manejado éste puede llegar a ser fatal.

Ambiciamor El ambiciamor es la necesidad de tener a esa persona solo para ti, extraer lo que más se puede para beneficio propio, engañando y creando una mascara sobre otra. El ambiciamor lo hemos vivido todos, toando el papel de la victima o del victimario, destruyendo tanto a los dos papeles hasta corromperse como sea posible.

Sadciente Es un sentimiento de tristeza en el cual empiezas a experimentar la necesidad de ser feliz y no puedes, es decir sientes una impotencia por estar triste. Por ejemplo imaginemos una situación de desamor, la persona está muy triste y rota por dentro, pero ya no quiere sentir eso, es decir siente la necesidad de ser feliz sin importar el problema que tuvo, sin embargo no puede, por más que desee ser

feliz en este momento de dolor sus recuerdos no lo permiten. Entonces yo me siento sadciente cuando estoy triste, pero quiero estar feliz, pero los recuerdos no me dejan. Estar sadciente significa estar sediento de felicidad, la necesité, pero hay algo que no me permite tenerla.

Frustración Sentimiento de ese fracaso que tuviste en el examen de historia, (el cual perdiste), junto con esa inquietud que te genera el no saber como será la reacción de tu madre y como es que esa nota te afectara en un futuro porque estas apunto de perder la materia. También, puedes experimentar este sentimiento cuando esta a punto de exponer frente a toda tu clase, ese preciso momento en el que no sabes si lo que averiguaste es suficiente, cuando no sabes si tus compañeros se prepararon, porque te toco con gente que sabes que no es buena trabajando en grupo, cuando en realidad, ya ni te acuerdas de lo que te tocaba decir y empiezas a tartamudear del nerviosismo, haciendo parecer que no preparaste tu exposición y logrando así una exitosa nota baja.

Anexo VI Textos fase tres de validación

1. En esta imagen yo lo que veo es unos papás que escogieron el marido de su hija, pero talvez para que se beneficien de manera económica, pero por lo que vemos la novia no está a favor y esta aterrada
2. Los dos adultos de la imagen parecen estar feliz, pero la muchacha a su derecha parece sumamente TRISTE y DESDICHADA, se puede suponer a que la van a obligar a realizar una acción que ella no desea, se puede deducir eso por la forma de vestir de los personajes.
3. Tristeza Podemos ver cómo a la chica se le esta obligando a casarse y se puede observar en su cara la tristeza por este echo ya que se le esta obligando y no es por voluntad propia. Para mi estas practicas como el arreglar un matrimonio no deberían de realizarse ya que se imponen ciertos beneficios sobre la voluntad de la persona en este caso la chica, sobre todo si las personas que arreglan el matrimonio son los padres ya que deberían pensar en la felicidad de su hij@
4. La imagen nos muestra tres personas en la cual dos de están están muy felices juntas mientras la tercera persona demuestra tristeza al ver a estas dos personas juntas tiene una imagen que representa la soledad
5. Esta caricatura muestra a una pareja feliz, al lado de esta se puede observar a una mujer la cual provoca una emoción de tristeza. Aquí se puede ver una traición, donde el hombre engaña a una mujer con otra que no esta muy feliz de que el tenga otra mujer.
6. esta caricatura muestra un sentimiento de angustia y temor ya que la estan alejando y parece que le quieren hacer algo malo.
7. Esta obra muestra a tres personas, es importante notar todos los detalles de cada una, la pareja de al frente muestra cierta arrogancia y perfectísimo, provoca que la oven de atrás muestre cierta INCREDULIDAD frente a este aspecto. Si bien, el miedo también se puede interpretar dada esta imagen, también la incredulidad lo representa, es inquietante no saber la emoción clara.
8. En esta imagen vemos como una novia con TEMOR y SUFRIMIENTO. Por los vestidos podemos deducir que es una boda y muy posiblemente los padres de la novia la están obligando a casarse.
9. En la imagen podemos asegurar que es la "fotografía" de un casamiento en el que podemos apreciar en las facciones de la novia un cierto tipo de desesperación inaudible y en parte un sentimiento posible de estupefacción negativa a dicha situación, como si sus esperanzas se hubieran desvanecido en cierta forma. En lo que a mi concierne, podemos llegar a la

deducción de que este podría ser matrimonio forzado por sus familias, no solo por lo que la cara de la chica da a entender si no por que también si analizamos la caricatura podemos ver que el hombre con el que ella se va a casar tiene una apariencia adinerada y egocéntrica, lo que nos llevaría a que hay una posibilidad de que el casamiento hubiera sido una manera de cerrar un trato o un posible intercambio de bienes entre familias , que se cerraron ofreciendo la mano de la chica

10. Esta caricatura es muy interesante, ya que, sale una pareja muy feliz al estar juntos. Pero al otro lado se ve una mujer con un vestido de bodas, tratando de agarrar al hombre con su brazo. Su rostro demuestra TRISTEZA y SOLEDAD, se le nota demasiado; supongo que esta mujer falleció y aquel hombre volvió a empezar de nuevo, así mismo se volvió a enamorar y se encuentra feliz. Pero esta otra mujer no ha podido estar en paz, no ha logrado superar ese dolor y la tragedia que vivió. Así ella haya muerto o tal vez fue que terminaron, creo que una persona si puede seguir adelante con su vida y por supuesto volverse a enamorar.
11. Esta caricatura muestra la situación de las fotografías de una boda, a un costado un poco apartada, se encuentra la novia y al otro lado se encuentra el novio y otra mujer muy juntos y felices, yo creo que fue una boda planeada y la pareja fue obligada a casarse; al señor realmente no le gustaba la novia y prefería estar al lado de otra mujer, esta situación provoca una emoción de incomodidad y tristeza en la novia, ya que siente que su esposo no quiere estar con ella. A mí me parece que una boda es una festividad muy alegre en general, sin embargo es muy evidente como la pareja no es totalmente feliz, por un lado la novia está muy deprimida por la situación, y por otro lado el señor se siente feliz al estar tomado de la mano con la otra señora y no toma en cuenta a su nueva esposa. Aunque también la caricatura podría representar una situación en la que la suegra es muy intensa y no quiere soltar a su hijo en el altar, lo que causa que la novia sienta fastidio por la señora y le diga que deje de ser tan intensa. Pienso que no deberían casarse si esto es una obligación, ya que uno debería ser libre de decidir con quien estar sin importar la opinión de los demás, y principalmente estar con quien te haga feliz y saque lo mejor de ti.
12. El señor realmente no se quería casar con la señora delgada porque le gustan las gorditas
13. Esta caricatura muestra como un señor abandona a la mujer que llegó a amar por el simple hecho de que la otra tenía mucho más dinero, es decir, prácticamente el señor se casó por beneficio propio y no por amor. La cara de la señora me transmite decepción hacia la felicidad que tiene su anterior pareja.
14. En esta podemos ver la imagen de una joven que está a punto de ser entregada por sus padres hacia su marido, o eso es lo que comprendo de esta, los padres aquí se ven muy alegres y orgullosos de su hija, sonríen con gran alegría hacia la cámara, mientras que la joven no se ve igual de contenta, lo que podemos ver en su cara es una mezcla de arrepentimiento con temor.
15. En esta caricatura se muestra como hay 3 personas vestidas elegantemente para lo que parece ser una boda. Sin embargo, se puede evidenciar como hay distintas emociones en el rostro de las personas que se encuentran allí dibujadas, en donde se aprecia que esta pareja de personas que se encuentran muy cerca y tomados del brazo están muy alegres, al contrario de la mujer que tiene vestido de novia, la cual se encuentra tomada del brazo del señor pero de una manera muy distante, además de que también se logra ver en su rostro que está muy triste y con temor. Por otra parte, lo extraño de la imagen, y lo que se logra analizar en esta, es como esta pareja de amigos tiene el mismo rostro y ambos sonríen con un tipo de malicia, como si hubieran presionado a la señora con vestido de novia a casarse con el otro señor, causando que en el rostro de aquella mujer se vea un tipo de temor o sumisión, ya que le causa miedo negarse a casar con ese señor, pero al mismo tiempo está obligada a hacerlo. Para mí las personas no deberían obligar a nadie a hacer algo que no quiere, y de la misma forma esta persona tampoco debe dejar que hagan lo que quieran con él o ella, si no que por lo contrario debería expresar lo que piensa o porque no quiere hacerlo, y no estar con temor por no hacer lo que los demás quieren, como lo vemos normalmente en la sociedad, ya que a

todos en algunas ocasiones nos causa temor o nos asusta que nos rechacen por no hacer lo que la sociedad indica o lo que todos hacen.