

Fanzine: herramienta para la expresión de emociones políticas.

Danna Michel Riaño Mendoza

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en español e inglés

Asesor

José Ignacio Correa Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades- Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Trabajo de grado

Bogotá, D.C.

2026

Resumen.

Este trabajo de grado es el resultado de una investigación cualitativa, cuyo objetivo es analizar cómo el fanzine influye en la producción textual y la expresión de emociones políticas de los estudiantes de grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional. Los resultados analizados desde los fundamentos teóricos y metodológicos que abordan los conceptos de producción textual, fanzine y emociones políticas, evidenciaron que el fanzine es una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la producción textual y la expresión emocional de los estudiantes, ya que permite que el estudiante se reconozca como escritor, como sujeto político y como participante activo en la construcción de una sociedad.

Palabras claves: Producción textual, fanzine, emociones políticas.

Abstract.

This thesis is the result of a qualitative research project that aims to analyze how fanzines influence the text production and expression of political emotions among 8th-grade students at the National Pedagogical Institute. The results, analyzed using theoretical and methodological frameworks that address the concepts of text production, fanzines, and political emotions, demonstrate that fanzines are a relevant pedagogical strategy for strengthening students' text production and emotional expression, as they allow students to recognize themselves as writers, as political subjects, and as active participants in the construction of society.

Key words: Text production, fanzines, political emotions.

Tabla de Contenido

1. Planteamiento del problema.....	1
1.1. La localidad y la institución.....	1
1.2. La población.	3
1.3. Diagnóstico de lectoescritura y oralidad.....	5
1.4. Problema de investigación.....	9
1.5. Pregunta de investigación.....	11
1.6. Objetivos.....	11
1.6.1. Objetivo general.....	11
1.6.2. Objetivos específicos.	12
1.7. Justificación.....	12
2. Contexto conceptual.....	14
2.1. Antecedentes	14
2.1.1. Nivel local.	14
2.1.2. Nivel nacional.	16
2.1.3. Nivel internacional.	19
2.2. Marco Conceptual.....	21
3. Diseño Metodológico.....	28
3.1. Paradigma de investigación.	28
3.2. Enfoque de investigación: cualitativo.	29
3.3. Metodología: investigación-acción educativa.....	31
3.4. Instrumentos de recolección de información.	33
4. Trabajo de campo.....	36
4.1. Fases de intervención pedagógica.....	37
5. Organización de información y análisis de resultados.....	39
6. Conclusiones.....	68
7. Referencias.....	74
8. Anexos.	81
La pequeña Luciérnaga.	81
3. ¿Qué piensa de la percepción que tenía la luciérnaga sobre sí misma?	82
CUENTO: El Fútbol.	84

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1	Imagen #4 del diario de campo 2025-1	39
Ilustración 2	Borrador 1: Texto reflexivo (Planeación y revisión).....	41
Ilustración 3	Imagen del escrito del estudiante #20	42
Ilustración 4	Borrador 2: Texto reflexivo (Textualización y revisión)	43
Ilustración 5	Entrega final: Texto reflexivo (Reescritura)	44
Ilustración 6	Borrador 1: Crónica (Planeación, textualización y revisión)	46
Ilustración 7	Entrega final: Crónica (Reescritura)	47
Ilustración 8	Texto reflexivo.....	48
Ilustración 9	Imagen de un fragmento de la reflexión final del estudiante #13	49
Ilustración 10	Fotografía tomada del diario de campo del 2025-2	51
Ilustración 11	Escritos de los estudiantes que no lograron fortalecer su producción textual.	51
Ilustración 12	Pictogramas sobre las injusticias de los indígenas y las emociones políticas de los estudiantes.....	55
Ilustración 13	Fotografía tomada del diario de campo 2025-2	57
Ilustración 14	Foto collage de los estudiantes sobre las injusticias de su diario vivir	57
Ilustración 15	Fotos de la creación del fanzine	63
Ilustración 16	Fotos de la portada de los fanzines.	64
Ilustración 17	Fragmentos de algunos escritos de los estudiantes en el fanzine (crítica, comentario y reflexión sobre el descontento social de las injusticias contra la comunidad Wayuu)	66

Lista de Tablas

Tabla 1 Resultados Prueba Diagnóstica No. 1 (Escritura)- Véase Anexo 5 (Pestaña 3)	6
Tabla 2 Resultados Prueba Diagnóstica (Escritura) para actualizar los datos, aplicada en el primer semestre del 2025 - Véase Anexo 6	8
Tabla 3 Matriz Categorical	26
Tabla 4 Fases de intervención pedagógica.....	37
Tabla 5 Fragmentos del texto reflexivo (Pertinencia del reconocimiento de las emociones políticas).....	59
Tabla 6 Fragmentos de algunos escritos de los estudiantes en el fanzine.....	65

1. Planteamiento del problema.

1.1. La localidad y la institución.

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) está ubicado en la localidad de Usaquén, la cual congrega instituciones educativas y culturales, ya que cuenta con 152 colegios y 16 universidades. En 2015, el IPN junto con el Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos y el Colegio Usaquén acordaron la formulación del proyecto *Frontera*, con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales de los miembros de las tres instituciones y promover una convivencia pacífica a través de encuentros culturales, académicos, artísticos y deportivos (Instituto Pedagógico Nacional, 2015).

El IPN fue fundado el 9 de marzo de 1927 bajo la dirección de la Segunda Misión Alemana. En un principio, la institución tenía como objetivo formar mujeres docentes, quienes obtenían el título profesional de "Institutora". En 1929, se creó la Escuela Anexa de Instrucción Primaria y al año siguiente se estableció un curso de estudios superiores para maestras graduadas y en ejercicio, con el fin de que obtuvieran el certificado de segunda enseñanza (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019).

En 1934 se inauguró el grado Kindergarten y, posteriormente, en 1952 se creó la Práctica Docente en la calle 73, donde actualmente está construido el Centro de las Mercedes y el Nogal. En 1955 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina y, más adelante, entre 1968 y 1975 se inició la educación mixta, se creó el programa de Educación Especial y se implementó la doble jornada (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019). En ese entonces, la institución adoptó el modelo pedagógico de enseñanza activa, fundamentado en el pensamiento de pedagogos como Montessori, Decroly, Compayré, Binet, Claparède, Dewey y Kerschensteiner para fomentar el aprendizaje práctico.

En 2018 se implementó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), mediante el cual la institución fue reconocida como "Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación" debido a su labor en la formación musical, la educación física, la formación en valores para la convivencia pacífica y las formas alternativas de práctica docente. El PEI se fundamenta en los principios de libertad y democracia, racionalidad y espíritu científico, autonomía y liderazgo de los estudiantes, pluralidad y diferencia, integralidad del ser humano, convivencia y paz (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019).

Actualmente, la institución ofrece formación en educación especial, preescolar, básica primaria, secundaria y media, y forma parte del centro de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional. El IPN concibe al estudiante como protagonista del proceso educativo y al maestro como facilitador de la formación integral y humana, enfocándose en el saber aprender, ser, hacer y convivir desde una perspectiva ética y cultural (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019).

La misión de la institución es construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos y con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad y a la consolidación de una comunidad en paz. Su visión es consolidarse como un espacio de innovación donde se reflexione sobre las políticas educativas para contribuir a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019). En coherencia con estos propósitos, la institución desarrolla proyectos institucionales, proyectos pedagógicos integrados (PPI) y proyectos transversales, entre los que se destacan el Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras y el proyecto transversal de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO).

El contexto institucional descrito evidencia que el IPN no constituye un escenario educativo neutro: su misión, su visión y sus proyectos transversales apuntan explícitamente a la formación de sujetos críticos, autónomos y con sentido social. Este horizonte formativo

resultó pertinente para el desarrollo de la presente investigación, en tanto que el fortalecimiento de la producción textual y la expresión de emociones políticas responden directamente a los principios de autonomía, pluralidad y convivencia que el PEI promueve. En consecuencia, la investigación no se planteó de manera ajena al contexto institucional, sino en coherencia con sus propios propósitos pedagógicos y éticos.

1.2. La población.

Esta investigación se desarrolló con los estudiantes del grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional. Para llevar a cabo la caracterización de esta población, se aplicó una encuesta sociodemográfica a 27 estudiantes, estructurada en tres secciones. La primera sección, referente a los datos personales, evidenció la diversidad sociocultural del grupo, cuyos integrantes residen en diferentes localidades de Bogotá y pertenecen a distintos estratos socioeconómicos.

La segunda sección indagó sobre los aspectos académicos y los gustos personales de la población. En cuanto a las preferencias por áreas del conocimiento, el 19,23% de los estudiantes señaló el inglés como su materia favorita y el 15,38% eligió el español. Respecto a las actividades de tiempo libre, el 96,29% indicó que escuchar música es su actividad preferida, en contraste con la escritura, que solo fue elegida por el 25,93% de los encuestados. Está marcada diferencia sugiere que la escritura no ocupa un lugar significativo en la vida cotidiana de los estudiantes fuera del aula, lo que puede incidir en la falta de práctica continua y, por ende, en el desarrollo limitado de sus competencias escriturales.

En cuanto a los hábitos de escritura, se indagó sobre las motivaciones que llevan a los estudiantes a escribir. Los resultados indicaron que el 55,55% escribe únicamente para cumplir con tareas escolares, el 14,81% lo hace para ocupar el tiempo libre y tan solo el 3,70% escribe por gusto propio. Estos datos son significativos porque revelan que la escritura

es percibida de manera predominante como una obligación académica y no como una práctica comunicativa con valor propio. Esta instrumentalización de la escritura, reducida a un requisito evaluativo, coincide con lo señalado por Alcántara (2022), quien advierte que cuando la escritura no tiene un propósito comunicativo real para el estudiante, se convierte en un ejercicio mecánico que limita el desarrollo de las competencias escriturales.

Así mismo, se indagó sobre las dificultades que los estudiantes perciben en su proceso de escritura. El 55,56% identificó la ortografía como su principal obstáculo; el 37,04% señaló dificultades para identificar ideas principales y secundarias y para seleccionar vocabulario adecuado; el 33,33% mencionó problemas con la puntuación; el 22,22% indicó que conectar ideas entre párrafos representa un reto, y el 7,4% reportó dificultades con el uso de tildes. Esta autoevaluación resultó valiosa porque no se limitó a una percepción subjetiva: los resultados de la prueba diagnóstica de escritura corroboraron estas dificultades, lo que otorga consistencia y validez a los datos recolectados. En conjunto, estos hallazgos justifican la pertinencia de intervenir pedagógicamente en la producción textual, pues las falencias identificadas afectan directamente la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera clara y estructurada.

Finalmente, la tercera sección de la encuesta sociodemográfica indagó sobre las situaciones que generan diferentes emociones en los estudiantes, utilizando como instrumento el termómetro de emociones. Los estudiantes debían mencionar en cada una de las casillas del termómetro aquellas situaciones que les generaban esa emoción representada con un color y emoji. Los resultados mostraron que la principal fuente de inestabilidad emocional son las calificaciones escolares: los estudiantes reportaron sentir miedo y ansiedad ante la posibilidad de reprobación o de obtener notas bajas. Este hallazgo es relevante para la investigación, pues evidencia que el sistema evaluativo tiene un impacto directo en el estado emocional de los

estudiantes, lo que puede condicionar su disposición hacia el aprendizaje, incluida la escritura.

Además, los estudiantes reportaron dificultades para expresar y regular sus propias emociones, e indicaron que rara vez las comparten con otras personas. Esta tendencia a la inhibición emocional cobra importancia en el marco de la investigación, dado que Bisquerra (2008) señala que la dificultad para reconocer y gestionar las emociones puede generar tensiones en las relaciones interpersonales y afectar el rendimiento académico. En consecuencia, los datos recogidos en esta sección fundamentaron la decisión de incluir las emociones políticas como eje transversal de la propuesta pedagógica, al tiempo que pusieron en evidencia la necesidad de diseñar una estrategia evaluativa que no profundizara las tensiones emocionales ya presentes en el grupo.

1.3. Diagnóstico de lectoescritura y oralidad.

En el 2024, se realizaron tres pruebas diagnósticas al grupo 802 del Instituto Pedagógico Nacional con el propósito de caracterizar el nivel de desempeño de los estudiantes en lectura, escritura y oralidad. La primera prueba, titulada "La pequeña Luciérnaga" (véase Anexo 1), evaluó la comprensión lectora y la producción escrita; la segunda evaluó la oralidad a través de una actividad de debate (véase Anexo 2). En ambas pruebas se contempló el registro de las respuestas emocionales de los estudiantes, dado que la investigación parte del reconocimiento de que las emociones inciden en los procesos de aprendizaje (Bisquerra, 2008) y, por tanto, constituyen una variable relevante para interpretar los resultados de manera integral. Adicionalmente, en el 2025 se aplicó una segunda prueba de escritura, debido a que el grupo 802 experimentó cambios en su composición; nuevas matrículas, traslados y retiros, lo que hizo necesario actualizar los datos previamente recolectados

Con el objetivo de evidenciar las habilidades de lectura literal, inferencial y crítica, se realizó la primera prueba diagnóstica utilizando el cuento “La pequeña Luciérnaga”. Los resultados mostraron que el 100% de los estudiantes identificó correctamente la conclusión del cuento en el nivel literal, mientras que el 81,48% reconoció la autoestima como tema central en el nivel inferencial. En el nivel crítico, las respuestas evidenciaron una reflexión personal sobre la percepción que tenía la luciérnaga sobre sí misma. En términos generales, los estudiantes demostraron un desempeño satisfactorio en la comprensión lectora, aunque el nivel crítico requiere mayor fortalecimiento.

Para la prueba diagnóstica de escritura, se les pidió a los estudiantes redactar una carta para la persona más importante. El objetivo era que los estudiantes de 802 expresaran sus emociones dentro de la institución; así como también, una autoevaluación de ellos mismos. Allí se buscaba evidenciar posibles fortalezas o debilidades en el desarrollo escritural de la población, además de evidenciar situaciones que pudieran influir en su bienestar emocional. Los resultados obtenidos se mostrarán a continuación.

Tabla 1
Resultados Prueba Diagnóstica No. 1 (Escritura)

Estudiantes del salón de clase (29)				
Estudiantes encuestados (27)				
ASPECTO ANALIZADO		LO CUMPLE	NO LO CUMPLE	LO CUMPLE PARCIALMENTE
Ortografía (Puntuación)		25,93%	29,63%	44,44%
Estructura de la carta	Fecha	100%		
	Destinatario	100%		
	Saludo	100%		
	Párrafos	37,04%	59,26%	3,70%
	Despedida	88,88%	11,11%	
Conectores		37,04%	33,33%	22,22%

<i>Ortografía (acentuación)</i>	70,37%	77,77%	51.85%
<i>Coherencia y cohesión</i>	33,33%	25,93%	40,74%
<i>Relación con las emociones</i>	88,88%	7,41%	3,70%

Notas: Elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de escritura, se puede concluir:

- El análisis de la coherencia y cohesión textual refleja que la mayoría de los estudiantes requiere fortalecer estos aspectos de la producción textual, ya que muchos de sus textos presentaron complicaciones para continuar un hilo conductor y cumplir con una intención comunicativa clara de sus ideas. Por lo anterior, se ve la necesidad de fortalecer la producción textual dentro de este proyecto investigativo.
- La prueba diagnóstica permitió evidenciar los aspectos lingüísticos y emocionales de los estudiantes. En la carta los estudiantes expresaron abiertamente sus emociones de tristeza, rabia y felicidad; así como también, mencionaron experiencias personales que alteran sus emociones. Lo anterior evidencia que la adolescencia es una etapa emocionalmente compleja ya que los estudiantes están en un proceso de descubrimiento y control de sus emociones.

Por otro lado, en el 2025 se realizó una segunda prueba diagnóstica de escritura para recolectar nueva información (Tabla 2). La prueba consistió en la creación de una noticia informativa. Primero, fue necesario explicar a los estudiantes de 802 la estructura de la noticia y luego se solicitó que la redactaran a partir de los aspectos importantes de las culturas mesoamericanas vistas en clase (Olmeca., Zapoteca, Teotihuacana, Maya y Tolteca). El objetivo fue identificar debilidades o fortalezas en su escritura y la apropiación teórica de esas civilizaciones. Los resultados obtenidos se detallan a continuación:

Tabla 2

Resultados Prueba Diagnóstica (Escritura) para actualizar los datos, aplicada en el primer semestre del 2025

<i>Estudiantes del salón de clase (31)</i>				
<i>Estudiantes encuestados (30)</i>				
ASPECTO ANALIZADO		LO CUMPLE	NO LO CUMPLE	LO CUMPLE PARCIALMENTE
<i>Ortografía (Acentuación)</i>		26,67%	73,33%	
<i>Ortografía (Puntuación)</i>		23,33 %	56,67 %	20 %
<i>Estructura noticia</i>	<i>Introducción</i>	73,33 %	26,67 %	
	<i>Párrafos</i>	56,67 %	43,33 %	
	<i>Conclusión</i>	13,33 %	53,33 %	33,33 %
	<i>Ilustraciones</i>	73,33 %	26,67 %	
	<i>Título</i>	90 %	10 %	
	<i>Columnas</i>	80 %	20 %	
<i>Coherencia y cohesión:</i> <i>*conexiones entre ideas</i> <i>*ideas claras</i> <i>*argumentos</i> <i>*relación entre un párrafo y otro</i>		26,67 %	73,33 %	

Notas: Elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de escritura, se puede concluir:

- La mayoría de los estudiantes requiere fortalecer estos aspectos de la producción textual, ya que muchos de sus textos presentaron complicaciones para continuar un hilo conductor y cumplir con una intención comunicativa clara de sus ideas
- La mayoría de los estudiantes requieren fortalecer su coherencia y cohesión en la escritura ya que muchos de los textos no presentaban un hilo conductor entre las ideas y una conexión lógica entre los párrafos, generando complicaciones para la

comprensión del texto. También se evidenció que los estudiantes no usaron argumentos de autoridad para respaldar sus puntos de vista.

- La aplicación de la segunda prueba diagnóstica para actualizar los datos de 2024, demostró que, aunque el grado 802 experimentó cambios, la información recolectada con anterioridad, continuó aportando al objetivo del presente proyecto. Se evidenciaron altos porcentajes de incumplimiento en los criterios de escritura, lo que confirma la necesidad de fortalecer la producción textual.

Finalmente, la prueba diagnóstica de oralidad se basó en una observación participante durante una actividad de debate (véase Anexo 2). Los resultados evidenciaron que los estudiantes demuestran fluidez en contextos personales y emotivos, con una cohesión oral aceptable y escaso uso de muletillas. Sin embargo, se identificaron dificultades en la entonación, el volumen y el ritmo al hablar, así como ambigüedad en algunos discursos frente al grupo. En cuanto a los aspectos verbales, la mayoría logra mantener coherencia en sus intervenciones, aunque se requiere mayor trabajo en la organización del discurso cuando se dirigen al grupo completo. Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer la oralidad formal dentro del proyecto investigativo.

1.4. Problema de investigación.

De las pruebas diagnósticas aplicadas durante el 2024 y el 2025 al grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional, se obtuvieron resultados que ayudaron a identificar las debilidades de los estudiantes en la producción textual. Los datos obtenidos mostraron altos porcentajes de incumplimiento en los criterios de la sintaxis, la semántica, el léxico y la lingüística. También, se reflejó que los estudiantes al realizar una tarea de escritura no prestan atención a la planeación de sus ideas, antes de llegar a la textualización. Lo anterior se reflejó

en la falta de organización de las ideas, la ausencia de una revisión de lo escrito y la dificultad de escoger el nivel de importancia de los planteamientos.

Del mismo modo, se concluyó que los argumentos que utilizaron los estudiantes eran confusos. Tampoco se evidenció una conexión lógica entre ideas principales y secundarias por lo que las redacciones carecían de una organización textual, y había saltos abruptos entre ideas o tema. Por todo lo anterior, se determinó la necesidad de fortalecer la producción textual para ayudarle a los estudiantes a tener una comunicación más clara, eficaz y estructurada con su interlocutor. Sumado a lo anterior, se quiso mostrar que la escritura es una habilidad fundamental que atraviesa todas las áreas del conocimiento y etapas educativas del sujeto y es por ello, que las dificultades en la producción textual afectan todo el proceso académico de los estudiantes (Teachy, s.f.).

En el ámbito escolar, la escritura es vista como un instrumento de evaluación y no como una posibilidad para promover el aprendizaje. Es por ello que se genera la falta de interés del estudiante por mejorar su escritura, ya que los temas propuestos a menudo no tienen un contexto comunicativo real. Además, es el docente el único receptor del texto y la única opinión que cuenta para evaluarlo (Fontana, 2007, como se citó en Alcántara, 2022). Del mismo modo, se resta valor a lo que resulta relevante para el estudiante, limitando la escritura a un ejercicio mecánico e ignorando las motivaciones y el entorno del sujeto. Lo dicho genera que algunos trabajos de escritura en el aula no estimulen las capacidades de los estudiantes para elaborar textos creativos y productivos (Alcántara, 2022).

Por lo anterior, la presente investigación usó las emociones políticas como tema de reflexión, para fomentar en los estudiantes el interés por expresar sus ideas, desde un contexto más personal. Es decir, se dio relevancia a las reflexiones redactadas desde las emociones, promoviendo en el estudiante el reconocimiento de su rol como sujeto político

activo, en el que su sentir y creatividad fueran valorados. Adicionalmente, se consideró que no reconocer y manejar las emociones incide negativamente en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto se debe a que las emociones políticas afectan el comportamiento y conducta del sujeto (Arnold, 1960, como se citó en Bisquerra, 2008); por ende, se generan problemas en las relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, obteniendo como resultado peleas, maltrato verbal, negación a cumplir deberes escolares o desacato de normas (Arias y Acevedo, 2020). Así, al no considerar las emociones propias y las de los demás, se impide una comunicación asertiva para expresar acuerdos y desacuerdos y no se genera una empatía con el entorno y los interlocutores (Sánchez, 2022).

Finalmente, fue necesario buscar la estrategia pedagógica pertinente para que los estudiantes expresaran sus reflexiones frente a las emociones políticas y sus relaciones sociales. Para ello, se propuso el fanzine como medio comunicativo, con el fin de que los estudiantes pudieran elaborar textos más creativos. El uso del fanzine permitió que los estudiantes se interesaran por sus escritos y logaran realizar una planeación, textualización, revisión y reescritura de los trabajos, cambiando la percepción de que la escritura es mecánica.

1.5. Pregunta de investigación.

¿Qué incidencia tiene la implementación del fanzine en la producción textual y la expresión de emociones políticas de los estudiantes de grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.6. Objetivos.

1.6.1. Objetivo general.

Analizar cómo el fanzine influye en la producción textual y la expresión de emociones políticas de los estudiantes de grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional

1.6.2. Objetivos específicos.

- I. Identificar el rol que juega el fanzine en los procesos de producción e interpretación textual de escritura y la exposición emocional de los estudiantes
- II. Establecer cómo el fanzine contribuye a la expresión crítica de emociones políticas.
- III. Determinar los aportes del fanzine a la didáctica de los procesos de producción textual.

1.7. Justificación.

La producción textual trasciende la simple entrega de un escrito, pues implica etapas como la planeación, la textualización, la revisión y la reescritura, a través de las cuales el estudiante construye coherencia, cohesión e intencionalidad comunicativa. Más que una habilidad propia del área de Lengua Castellana, la escritura es un instrumento transversal que permite preservar, transformar y revisar el saber (Carlino, 2005, citada en Aragón, 2010), por lo que las dificultades en este proceso afectan el desarrollo intelectual y comunicativo del estudiante en su conjunto. Desde una perspectiva cognitiva, dominar la escritura exige generar representaciones internas del conocimiento, conectar ideas, gestionar la memoria y autoevaluar el propio proceso (Hayes y Flower, 1980), habilidades que no emergen espontáneamente, sino que requieren práctica deliberada y acompañamiento pedagógico.

Con este propósito, se adoptó el fanzine como estrategia pedagógica. Este medio alternativo, de origen en el periodismo autoeditado, valida expresiones culturales marginadas y permite que sus creadores asuman simultáneamente los roles de escritores, diseñadores y editores (Atton, 2002). Su selección se fundamentó en que exige un proceso estructurado de producción textual, ofrece un formato creativo que incrementa la motivación por escribir y brinda un espacio legítimo para explorar emociones y reflexionar sobre el entorno social (Jenkins, 2009).

La incorporación de las emociones políticas como eje temático se justifica porque estas no son simples reacciones impulsivas, sino que tienen un contenido evaluativo que orienta el comportamiento, sostiene el interés por el aprendizaje y promueve la empatía (Nussbaum, 2014; Bisquerra et al., 2012, como se citó en Benavent, 2021). Ignorar esta dimensión en el aula puede derivar en dificultades de convivencia y desenganche académico.

En síntesis, esta investigación articuló producción textual, fanzine y emociones políticas en una propuesta coherente con las necesidades del grado 802, buscando que la escritura se convirtiera en un acto comunicativo con sentido real y que los estudiantes desarrollaran una mayor conciencia crítica sobre sus emociones y su entorno.

2. Contexto conceptual.

2.1. Antecedentes

Para sentar las bases de la presente investigación, y en el diseño y desarrollo de una estrategia pedagógica que fortaleciera la producción textual, se tomaron como referencia diferentes investigaciones, en un rango de búsqueda entre 2019 y 2025, relacionadas con las categorías de investigación: Producción textual: Planeación, textualización, revisión y reescritura, el fanzine y emociones políticas. A continuación, se mencionan los aspectos de la búsqueda del material bibliográfico:

2.1.1. Nivel local.

La búsqueda se realizó en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. De los resultados obtenidos, se seleccionaron tres trabajos de grado que guardan estrecha relación con los propósitos de esta investigación.

El primer trabajo, titulado *Mi relato cuenta*, fue elaborada por María Carolina Vargas Torres en 2024, de la Universidad Pedagógica Nacional, para optar por el título de Licenciada en español y Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés. La investigación-acción educativa consistió en fortalecer las habilidades de producción escrita de los estudiantes, especialmente en coherencia, cohesión y adecuación textual, mediante la producción de relatos basados en el modelo de planificación de Hayes y Flower. El sustento teórico de la escritura se apoyó en los planteamientos de Nussbaum (2009) sobre el uso de los relatos testimoniales para generar reflexión en torno a la identidad y la autoconciencia (Vargas, 2024). La autora concluyó que la escritura por párrafos incidió positivamente en la organización de ideas, la conexión fluida entre oraciones y la selección adecuada de vocabulario y estructuras gramaticales. Así mismo, señaló que la amplitud temática del relato y del monólogo proporcionó a los estudiantes un entorno propicio para explorar y escribir sus experiencias personales de manera auténtica y reflexiva (Vargas, 2024).

El segundo trabajo, titulado *El fanzine y el fortalecimiento de la escritura*, fue elaborada por Manuela Valdés Páez en 2019, de la Universidad Pedagógica Nacional, para optar por el título de Licenciada en español y Lenguas Extranjeras. La propuesta de investigación-acción buscó comprender las dificultades de los estudiantes de grado 10-02 del Instituto Pedagógico Nacional en relación con la producción textual y, a partir de ese diagnóstico, diseñar una propuesta basada en la creación de fanzines como texto argumentativo para fortalecer la coherencia, la cohesión, la intencionalidad, la normatividad y la disposición gráfica (Valdés, 2019). La autora concluyó que el fanzine, empleado como recurso didáctico, generó un impacto positivo en los procesos de escritura de los estudiantes y evidenció que estos desconocían dicho tipo de representación escritural. Además, la propuesta logró que los estudiantes comprendieran la escritura como elemento estructurador del pensamiento y reconocieran la planificación como una etapa fundamental del proceso de producción textual (Valdés, 2019).

El tercer trabajo, titulado *Fortalecimiento de la escritura narrativa a través de las emociones*, fue elaborada por Karen Daniela Téllez Bohórquez en 2025, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, para optar por el título de Licenciada en español e inglés. El objetivo consistió en aplicar talleres fundamentados en el desarrollo emocional para fortalecer las habilidades de escritura narrativa en los estudiantes del curso 504 del Instituto Pedagógico Nacional (Téllez, 2025). La autora sustentó la categoría de escritura en los planteamientos de Flower y Hayes (1996) y la categoría de emociones en los aportes de Bisquerra (2000). El trabajo de campo se estructuró en torno a tres ejes: la identificación de emociones y la estructura del texto narrativo, el manejo emocional y los procesos de producción textual, y la revisión y evaluación colaborativa de los cuentos escritos por los estudiantes (Téllez, 2025). La investigación concluyó que se alcanzó un nivel alto de coherencia y cohesión en los textos narrativos, que los estudiantes desarrollaron empatía al

identificar las emociones de los personajes y que mostraron mayor comprensión de la estructura narrativa y de la relación entre emociones y experiencias personales (Téllez, 2025).

En conjunto, las investigaciones consultadas en el nivel local evidencian la relevancia de trabajar la planeación, la textualización y la revisión como etapas articuladas de la escritura. Así mismo, confirman que las emociones pueden funcionar como un detonador del interés escritural cuando los estudiantes tienen la posibilidad de escribir sobre temas que los afectan directamente. Otro aporte significativo es que el uso del fanzine, los relatos de experiencias personales y la reflexión emocional generan escrituras más conscientes y elaboradas. Cabe señalar que la escasez de investigaciones sobre el fanzine como herramienta didáctica dentro del rango temporal consultado subraya la pertinencia y la novedad de la presente investigación en este campo.

2.1.2. Nivel nacional.

Para la búsqueda en el nivel nacional se recurrió a los repositorios de instituciones como la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de San Buenaventura. Se seleccionaron cuatro trabajos de grado que se aproximan a las categorías de investigación del presente estudio.

La primera monografía, titulada *El fanzine como herramienta didáctica para la escritura de textos con sentido*, fue elaborada por Pablo Cáceres Pacheco y Aura Natalia Pacheco Álvarez en 2024, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El objetivo consistió en fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de grado 601 del Colegio Distrital Policarpa Salavarrieta mediante el uso del fanzine. La investigación concluyó que los estudiantes lograron relacionar el fanzine con sus propias experiencias, intereses y motivaciones, y fueron capaces de aplicar conceptos teóricos sobre estructura narrativa y la relación entre lo visual y lo textual. Además, mejoraron sus procesos de planificación y

corrección, y avanzaron en el desarrollo de la cohesión narrativa según el modelo de Cassany (Cáceres y Pacheco, 2024). Los autores recomiendan habilitar, en futuras investigaciones, momentos sistemáticos de retroalimentación y revisión durante el proceso de creación del fanzine, y enseñar estrategias como la lectura en voz alta para identificar errores y mejorar la fluidez y la coherencia de los textos (Cáceres y Pacheco, 2024).

El segundo trabajo, titulado *Estrategias didácticas para mejorar la lectura y la producción textual en estudiantes de grado quinto*, fue elaborada por Adola Sofía Machado Peñate, Ana Julia Martínez De Hoyos y Wilder José Rentería Moya en 2021, de la Fundación Universitaria Los Libertadores, para optar por el título de Magíster en Educación. La investigación-acción consistió en implementar los cuentos fantásticos como estrategia para mejorar la lectura y fortalecer la producción textual de los estudiantes de quinto grado de primaria, con el propósito de generar interés, potenciar la imaginación e incentivar la producción de nuevos textos (Machado, Martínez y Rentería, 2021). Los resultados mostraron avances en los niveles de gramática, fluidez verbal y escritura. Los autores concluyen que es necesario continuar diversificando las estrategias de enseñanza para estimular el ingenio de los estudiantes en sus procesos comunicativos y escriturales (Machado, Martínez y Rentería, 2021).

El cuarto trabajo de grado, titulado *Emocionalmente fanzine: cartillas ilustradas e interactivas como acompañamiento emocional para niños de 10 a 12 años de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá*, fue escrita por Karoll Manuela Cuervo Beltrán y Hernán Felipe Tobar Olaya en 2024, de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, para optar por el título de Profesional en Diseño Gráfico. El objetivo fue comprender cómo el fanzine influye en la percepción y el manejo de las emociones en niños del grado 501 del Colegio República de México (Cuervo y Tobar, 2024). La propuesta alentó a los estudiantes a explorar sus emociones e intereses mediante ilustraciones y breves narrativas, guiando el

proceso creativo para que plasmaran sus ideas en un formato sencillo de fanzine. La investigación concluyó que este medio ofreció a los estudiantes un espacio gráfico y narrativo para explorar y expresar sus emociones, y que el fanzine representa una oportunidad valiosa para motivar la participación y facilitar un aprendizaje basado en las experiencias de vida (Cuervo y Tobar, 2024).

El quinto trabajo de grado, titulado *La producción textual: una ruta hacia el fortalecimiento del autocontrol emocional*, fue escrita por José María Mercado Barraza y María Victoria Solano Valencia en 2024, de la Universidad de San Buenaventura Cartagena, para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación. La investigación-acción tuvo como propósito fortalecer el autocontrol emocional de los estudiantes mediante la producción y el análisis de textos, e identificar los factores que inciden en las alteraciones emocionales del grupo (Mercado y Solano, 2024). Los resultados mostraron que los principales factores que alteran las emociones de los estudiantes son la sensación de soledad en el entorno familiar, no sentirse escuchados y el trato despectivo por parte de otros. Así mismo, se evidenciaron mejoras en el autocontrol emocional en aspectos como el asertividad, la resiliencia, la toma de decisiones, la conciencia emocional y el manejo del estrés (Mercado y Solano, 2024).

Las investigaciones consultadas en el nivel nacional aportan evidencia relevante sobre la relación entre el fanzine, la escritura y las emociones. En primer lugar, confirman que el fanzine como recurso didáctico genera interés y motivación al permitir que los estudiantes escriban desde sus propias experiencias de manera libre y creativa. En segundo lugar, evidencian que la relación entre emociones y escritura es productiva pedagógicamente, pues cuando los estudiantes trabajan sus emociones a través de la producción textual, logran avances significativos en coherencia, cohesión y autocontrol. Finalmente, los trabajos revisados señalan la importancia de incluir espacios sistemáticos de retroalimentación y

revisión en los procesos de escritura, así como el uso de estrategias como la lectura en voz alta, aspectos que fueron incorporados en el diseño de la presente propuesta pedagógica.

2.1.3. Nivel internacional.

La búsqueda en el nivel internacional se realizó en bases de datos como EBSCO Education Research Complete, así como en el Repositorio Institucional de Unipampa, el Repositorio UNSA y el Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Se seleccionaron tres trabajos de grado en español y en portugués que se aproximan a las categorías de investigación del presente estudio.

El primer trabajo, titulada *Programa 'Pensamiento Innovador' en la producción de textos narrativos en estudiantes del tercer grado A de secundaria de la institución educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar, Arequipa, 2019*, fue elaborada por Yesenia López Huamaní en 2020, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, para optar por el título de Licenciada en Educación con especialidad en Lengua, Literatura, Filosofía y Psicología. La investigación tuvo como propósito determinar el nivel de desarrollo en la producción de textos narrativos de los estudiantes y validar la efectividad de un programa basado en estrategias como la lluvia de ideas, la escritura libre, los mapas conceptuales, el uso de conectores, sinónimos y signos de puntuación (López, 2020). Los resultados del test y el análisis estadístico mediante la prueba T de Student mostraron mejoras significativas, lo que permite concluir que el programa fortaleció la producción textual de los participantes (López, 2020).

El segundo trabajo, titulado *Fanzine como ferramenta didática para o trabalho com escrita na educação básica*, fue elaborada por Ernesto Maia Lemos en 2022, de la Universidad Federal de Pampa (Brasil), para optar por el título de Licenciado en Literatura y portugués. El objetivo consistió en orientar a los docentes que deseen utilizar el fanzine como herramienta didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en la educación básica (Maia,

2022). La propuesta generó alternativas concretas para que los docentes de escuelas públicas pudieran implementar el método incluso sin infraestructura especializada. La investigación concluyó que el fanzine, al ser un género textual que valora la libertad autoral y temática, permite al docente trabajar simultáneamente diferentes géneros discursivos y abordar temas interdisciplinarios y transversales, lo que lo convierte en una herramienta flexible y pertinente para los desafíos del aula contemporánea (Maia, 2022).

El tercer trabajo, titulado *Manejo emocional en docentes de segundo ciclo: entre las demandas del trabajo y el deber ser emocional*, fue elaborada por Camila Contreras Mendoza en 2020, de la Universidad de Chile, para optar por el título de Magister en Psicología Educacional. El objetivo fue comprender cómo se configura el proceso de manejo emocional en el aula en docentes de segundo ciclo de enseñanza básica, identificando las demandas laborales que afectan su experiencia emocional, las emociones que experimentan con mayor frecuencia y las estrategias que emplean para gestionarlas (Contreras, 2020). La investigación concluyó que el trabajo docente en Chile se caracteriza por condiciones de agobio, presión y sobrecarga laboral, y que los docentes gestionan principalmente siete emociones básicas: rabia, frustración, desesperanza, tristeza y compasión, asociadas en su mayoría a situaciones de fracaso en la práctica pedagógica (Contreras, 2020).

Las investigaciones consultadas en el nivel internacional aportan tres elementos relevantes para la presente investigación. En primer lugar, confirman que el fanzine es una herramienta didáctica versátil que permite a los docentes trabajar la producción textual desde la libertad autoral y la transversalidad temática, incluso en contextos con recursos limitados. En segundo lugar, evidencian que estrategias como la escritura libre, los mapas conceptuales y el uso de conectores y signos de puntuación contribuyen de manera concreta al fortalecimiento de la planeación y la textualización. En tercer lugar, ponen de relieve la importancia de abordar la dimensión emocional en los entornos educativos, no solo desde la

perspectiva del estudiante, sino también desde la del docente, lo cual resulta pertinente para comprender las dinámicas del aula en las que se desarrolló esta investigación.

2.2. Marco Conceptual

En la presente investigación se establecieron tres categorías de análisis que articulan el problema investigativo con la propuesta pedagógica: la producción textual, el fanzine como estrategia didáctica y las emociones políticas. A continuación, se presentan los referentes teóricos que orientaron cada categoría.

2.2.1. La escritura.

Para los propósitos de esta investigación, se retoman dos tradiciones teóricas: la perspectiva semiótica y cultural de Roland Barthes, y el modelo cognitivo de Hayes y Flower. Aunque parten de presupuestos distintos, su articulación ofreció una comprensión integral de la escritura como práctica humana compleja.

Desde la perspectiva de Barthes (1972), la escritura es un acto que entrelaza la creación individual y el tejido social, pues nace de la tensión entre el escritor y su contexto histórico: por un lado, el escritor trae consigo una intención y una voz; por el otro, el acto de escribir lo obliga a confrontarse con las convenciones del lenguaje y las expectativas de su audiencia. Una implicación fundamental de este planteamiento es que la escritura no refleja la realidad, sino que la construye y la transforma. Una vez producido el texto, es el lector quien lo reinterpreta a partir de su propia experiencia, convirtiendo al texto en un espacio de diálogo permanente entre quien escribe y quien lee.

Desde un enfoque complementario, Hayes y Flower (1980) conciben la escritura como un conjunto de procesos cognitivos complejos que el escritor organiza y regula durante el acto de componer. Escribir no es un proceso lineal sino recursivo: el escritor avanza,

retrocede, evalúa y reformula a lo largo de toda la composición. Este proceso está condicionado por factores internos como la memoria, emociones, motivación y externos como demandas de la tarea y contexto comunicativo, lo que confirma que la escritura está atravesada por la subjetividad del escritor y su relación con el mundo.

La convergencia entre ambos autores radica en que la escritura es una práctica intencional que produce sentidos en relación con otros sujetos y contextos. Esta doble perspectiva fue fundamental para concebir la escritura simultáneamente como un acto social con implicaciones políticas y como un proceso que puede ser enseñado y fortalecido mediante estrategias pedagógicas.

2.2.1.1. Planeación, textualización y revisión.

El modelo de Hayes y Flower (1980) define la producción textual como una actividad estructurada en torno a tres procesos cognitivos fundamentales que el escritor activa de manera flexible y simultánea.

La planeación es el proceso mediante el cual el escritor construye una representación interna del conocimiento que orientará su texto, recuperando información de la memoria a largo plazo, organizando ideas en redes, identificando jerarquías entre planteamientos y formulando objetivos comunicativos. Su calidad incide directamente en la coherencia, la organización y la pertinencia del texto producido.

La textualización es el proceso mediante el cual las ideas se convierten en lenguaje visible. No se reduce a la transcripción de lo pensado, sino que implica decisiones lingüísticas en tiempo real sobre cómo estructurar oraciones, seleccionar léxico, conectar ideas, adoptar un tono y organizar la información para que resulte comprensible para el lector.

La revisión es el proceso consciente mediante el cual el escritor evalúa lo producido para identificar discrepancias entre lo que quería expresar y lo que quedó escrito. Va más allá

de la corrección ortográfica: implica una lectura crítica del texto orientada a evaluar su coherencia, cohesión, adecuación al propósito comunicativo y pertinencia para el lector, lo que la convierte en un proceso simultáneamente escritural y metacognitivo.

Estas tres etapas orientaron el diseño de la propuesta pedagógica. A partir del diagnóstico aplicado al grado 802, en el que se identificaron falencias en la organización de ideas, el uso de conectores y la coherencia textual, se diseñaron actividades progresivas para fortalecer cada etapa. El fanzine funcionó como marco organizador: los estudiantes planificaron sus textos, textualizaron sus reflexiones sobre las emociones políticas y revisaron sus producciones mediante lectura en voz alta y retroalimentación entre pares.

2.2.2. Estrategia pedagógica: el fanzine.

El fanzine es un medio de comunicación alternativo cuyo nombre proviene de la contracción de fan y magazine. A diferencia de los medios masivos, no está sujeto a lógicas de mercado ni restricciones editoriales, lo que le otorga un carácter contrahegemónico (Atton, 2002). Desde la perspectiva de Atton (2002), el fanzine es un medio que representa y activa acciones socioculturales: el editor asume simultáneamente los roles de escritor, diseñador, artista y distribuidor, y puede valerse de recortes, fotografías, dibujos, textos manuscritos e impresiones, combinando lo escritural y lo visual de manera creativa. Su rasgo más relevante es su capacidad para validar expresiones culturales marginadas y constituirse como un acto de publicación política mediante el cual sus creadores hacen visibles opiniones que no tendrían cabida en los circuitos de comunicación dominantes.

Jenkins (2009), por su parte, subraya que los fanzines son artefactos multimedia y estéticos que contienen críticas, reflexiones y reinterpretaciones, con el propósito de dar a conocer descontentos y construir comunidades de sentido en torno a intereses compartidos.

Ambos autores coinciden en que el fanzine habilita a los sujetos para reflexionar, criticar y expresar su posición frente a aspectos socioculturales que generan malestar o desacuerdo. Esta característica lo vincula con la concepción de Barthes (1972), para quien escribir es un acto que cobra sentido en la confrontación con el mundo social. Al ser un medio que no exige conocimientos técnicos especializados, que admite múltiples formas de expresión y que valida la voz de quien lo produce, el fanzine ofreció a los estudiantes del grado 802 un contexto de escritura significativo en el que la producción textual dejó de percibirse como un ejercicio mecánico y se convirtió en un acto comunicativo con propósito real.

2.2.3. Las emociones.

Para los propósitos de esta investigación se retoman los planteamientos de Bisquerra, Damásio y Nussbaum, cuyas perspectivas ofrecen una comprensión integral de las emociones como fenómenos con implicaciones cognitivas, sociales y políticas.

Bisquerra (2009) define las emociones como estados complejos del organismo que se generan en respuesta a un acontecimiento y que se manifiestan en tres niveles: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. Un aspecto central de su planteamiento es que la intensidad de una emoción depende de la evaluación que el sujeto realiza sobre cómo el estímulo afecta su bienestar, lo que implica que trabajar las emociones en el aula es una condición necesaria para que los estudiantes participen de manera plena en los procesos de aprendizaje.

Damásio (2005), desde la neurociencia, establece una distinción fundamental entre emociones públicas y perceptibles, manifestadas en el cuerpo y sentimientos como representaciones internas e invisibles que constituyen la experiencia subjetiva de la emoción. Clasifica las emociones en tres categorías: las de fondo, que conforman el trasfondo afectivo

del sujeto; las primarias o básicas; miedo, alegría, tristeza, ira, entre otras; y las sociales; compasión, vergüenza, indignación, orgullo, que emergen en el marco de las relaciones interpersonales y están moduladas por el contexto cultural.

Nussbaum (2001), desde la filosofía moral, concibe las emociones como evaluaciones o juicios de valor mediante los cuales las personas atribuyen importancia a las cosas y a las situaciones que enfrentan. Esta concepción sitúa a las emociones en el centro de la vida intelectual y moral: son ellas las que orientan el razonamiento práctico y vinculan la ética con la estética. Los tres autores coinciden en que las emociones dependen tanto de procesos internos del sujeto como de su relación con el entorno social, y que implican una evaluación del mundo que orienta el comportamiento y la acción. Esta convergencia sustentó la decisión de proponer a los estudiantes del grado 802 el análisis de situaciones de injusticia como punto de partida para sus escrituras.

2.2.3.1. Emociones políticas.

Martha Nussbaum (2014) define las emociones políticas como aquellas emociones públicas que se generan en relación con la vida colectiva y que están influenciadas por las estructuras y los valores del Estado. Lejos de ser reacciones individuales, estas emociones sostienen los principios de los proyectos políticos compartidos y son condición necesaria para que los ciudadanos se comprometan con los valores de una sociedad justa. Lo que moviliza a las personas en el plano político no es únicamente el cálculo racional de intereses, sino la conciencia emocionalmente cargada de la historia y los problemas de su comunidad: amor por ella, compasión por quienes sufren e indignación ante la injusticia.

Las emociones políticas cumplen funciones específicas: generan sentido de pertenencia y disposición al sacrificio por el bien común, producen indignación que impulsa a cuestionar estructuras desiguales y contribuyen a la construcción de la identidad individual y

colectiva. Las emociones centrales en la vida política son, según Nussbaum (2014), la ira, el amor, el miedo, la esperanza y la compasión.

Este marco fue incorporado de manera transversal en la propuesta pedagógica, con el propósito de que los estudiantes del grado 802 reconocieran sus propias emociones políticas, las analizaran en relación con situaciones de injusticia presentes en su entorno y las expresaran a través del fanzine como un acto de participación política y cultural. De esta manera, fortalecer la producción textual y trabajar las emociones políticas no fueron objetivos separados, sino dimensiones complementarias de un mismo propósito formativo.

2.3. Matriz Categorical.

Tabla 3

Matriz Categorical

Unidad de análisis	Categoría	Subcategorías	Indicadores
Escritura	Producción textual	1. Planeación	Organización de ideas, identificación de propósito comunicativo
		2. Textualización	Coherencia, cohesión, uso de conectores y selección léxica
		3. Revisión	Lectura crítica del texto, corrección y adecuación al propósito
		4. Reescritura	Incorporación de correcciones, mejora de versiones previas
El fanzine	Publicación editorial	Diseño y producción creativa	Integración de elementos visuales y textuales, uso de recursos gráficos
		Participación y motivación	Nivel de compromiso e interés, asunción de roles de escritor y editor
Emociones	Emociones políticas	Reconocimiento y expresión emocional	Identificación de emociones propias frente a situaciones de injusticia

Unidad de análisis	Categoría	Subcategorías	Indicadores
		Reflexión crítica	Presencia de emociones políticas (ira, compasión, indignación, esperanza) en los textos

3. Diseño Metodológico.

El presente marco metodológico describe las decisiones epistemológicas, teóricas y técnicas que orientaron el desarrollo de la investigación. Estas decisiones no son arbitrarias, sino que responden a una coherencia interna entre el problema investigativo, los objetivos del estudio y la naturaleza del fenómeno estudiado. A continuación, se presentan el paradigma, el enfoque, la metodología y los instrumentos de recolección de información que guiaron el proceso investigativo.

3.1. Paradigma de investigación.

El paradigma sociocrítico surge como respuesta a las limitaciones de los paradigmas positivista e interpretativo para abordar fenómenos sociales en los que la transformación de la realidad constituye un propósito explícito de la investigación. Desde esta perspectiva, la investigación no se concibe como un proceso neutral de producción de conocimiento, sino como una práctica comprometida con la emancipación de los sujetos y con la transformación de las condiciones sociales que generan desigualdad, exclusión e injusticia (Melero, 2012). En palabras de Melero (2012, p. 343), este paradigma "se enfoca en la transformación de la realidad y la emancipación del sujeto", lo que implica que el investigador no adopta una postura de distancia frente al objeto de estudio, sino que se involucra activamente en los procesos que investiga y asume una responsabilidad ética frente a las comunidades con las que trabaja.

El paradigma sociocrítico se fundamenta en tres principios articuladores. El primero es el desarrollo de la autonomía del conocimiento, entendida como la capacidad de los sujetos para cuestionar las verdades establecidas, construir sus propias interpretaciones del mundo y actuar en consecuencia. El segundo es la crítica constante de la realidad, que implica una actitud reflexiva y cuestionadora frente a las estructuras sociales, las relaciones de poder y las

condiciones materiales que configuran la vida de los sujetos. El tercero es la autorreflexión del sujeto, mediante la cual los participantes de la investigación se convierten en agentes activos de su propio proceso de conocimiento y transformación (Rodríguez, 2021). Estos tres principios se articulan en una visión de la investigación como espacio de participación, responsabilidad social y compromiso frente a las necesidades de la comunidad.

La elección de este paradigma para la presente investigación respondió a la naturaleza del fenómeno estudiado y a los propósitos formativos de la propuesta pedagógica. Al trabajar con estudiantes del grado 802 del IPN en torno a las emociones políticas y la producción textual, la investigación no se limitó a describir o explicar las dificultades escriturales del grupo, sino que buscó transformarlas mediante una intervención pedagógica que otorgara a los estudiantes un papel activo y crítico en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el fanzine funcionó como un medio comunicativo y expresivo que permitió a los estudiantes visibilizar fenómenos invisibilizados en el aula, como las emociones políticas, y desarrollar una postura crítica frente a su entorno social. Como resultado, los participantes reconocieron la influencia de las emociones políticas en su vida cotidiana, identificaron situaciones de injusticia, reflexionaron sobre sus comportamientos y relaciones interpersonales y construyeron producciones textuales que dieron cuenta de ese proceso de toma de conciencia.

3.2. Enfoque de investigación: cualitativo.

La investigación cualitativa se distingue por su interés en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos que los viven, atendiendo a los significados, las experiencias y los contextos que les dan sentido. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca medir y generalizar a partir de datos numéricos, el enfoque cualitativo privilegia la profundidad sobre la amplitud y la comprensión sobre la predicción (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Según Weber (1903, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista,

2006), este enfoque se caracteriza por la descripción e interpretación de variables sociales, la consideración de los significados subjetivos de los actores y la comprensión del contexto en el que se produce el fenómeno investigado, todo ello desde una perspectiva flexible y abierta a la emergencia de nuevos hallazgos.

En el enfoque cualitativo, el investigador no adopta una postura de exterioridad neutral frente al objeto de estudio, sino que reflexiona de manera continua sobre su propio lugar en la investigación, sobre los valores que lo orientan y sobre el punto de vista interno de los participantes (Mertens, 2005, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esta reflexividad es una condición metodológica fundamental, pues garantiza que el proceso de producción de conocimiento sea éticamente responsable y epistemológicamente riguroso. En coherencia con esta postura, las preguntas e hipótesis de investigación no son fijas desde el inicio del proceso, sino que se desarrollan y se refinan a lo largo de la recolección y el análisis de datos, en un movimiento dialéctico entre la teoría y la práctica.

La recolección de datos en el enfoque cualitativo se realiza mediante instrumentos que permiten capturar las perspectivas, experiencias, emociones y significados de los participantes, tales como entrevistas, observaciones y narraciones en diarios de campo (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Estos instrumentos no buscan producir datos objetivos y neutrales, sino acceder a la riqueza y la complejidad de la experiencia humana en su contexto natural.

La adopción del enfoque cualitativo en esta investigación respondió a la necesidad de comprender en profundidad el contexto educativo del grado 802 del IPN, así como las realidades, experiencias y emociones de los estudiantes que participaron en la propuesta pedagógica. Dado que el fenómeno estudiado involucra procesos subjetivos como la producción textual, el reconocimiento emocional y la reflexión crítica, un enfoque cuantitativo habría resultado insuficiente para capturar la complejidad de esos procesos. Por

ello, se privilegió una aproximación interpretativa y comprensiva que permitiera dar cuenta, con la mayor fidelidad posible, de lo que los estudiantes vivieron, pensaron y sintieron a lo largo de la intervención. Así mismo, se garantizó una práctica ética en la recolección de datos mediante la obtención del consentimiento informado de los participantes para el tratamiento de su información personal.

3.3. Metodología: investigación-acción educativa.

El presente trabajo implemento la metodología de investigación-acción, la cual es una metodología que articula de manera indisoluble la producción de conocimiento y la transformación de la práctica. Según Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2003), la investigación-acción puede definirse como el estudio de una situación social con el propósito de descubrir y solucionar los problemas que enfrenta el profesorado al llevar a la práctica sus valores educativos. Esta definición pone en el centro la práctica del docente como objeto de reflexión y como punto de partida para la mejora, lo que convierte a la investigación-acción en una metodología especialmente pertinente para los contextos educativos en los que la enseñanza y la investigación se desarrollan de manera simultánea.

Latorre (2003) señala que la investigación-acción tiene una doble finalidad: por un lado, impulsa el desarrollo y la validación de teorías pedagógicas emergentes a partir de la práctica; por otro, contribuye a la mejora de esa misma práctica mediante ciclos sistemáticos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. En este sentido, Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2003) subraya que esta metodología no solo genera una autoevaluación moral del docente frente a la calidad de su enseñanza, sino que también propicia el diálogo reflexivo entre profesionales, lo que enriquece la comprensión compartida de los problemas educativos y amplía las posibilidades de respuesta.

La investigación-acción educativa se caracteriza por ser una metodología activa, autónoma, colaborativa y democrática, que toma en consideración las necesidades reales de la población con la que trabaja y genera cambios progresivos en las actitudes y percepciones de los participantes (Elliott, 1993, como se citó en Latorre, 2003). Su carácter sistemático y crítico garantiza que los procesos de mejora no sean producto de intuiciones o decisiones improvisadas, sino de una reflexión rigurosa y fundamentada sobre la práctica pedagógica.

En la presente investigación, la metodología de investigación-acción se desarrolló a través de las etapas propuestas por Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2003). En una primera etapa, durante el año 2024, se identificó la problemática relacionada con las dificultades en la producción textual del grado 802 y se formularon hipótesis de acción orientadas a su atención. A continuación, se describió e interpretó la problemática mediante la aplicación de tres pruebas diagnósticas de lectura, escritura y oralidad, que permitieron caracterizar con mayor precisión el nivel de desempeño de los estudiantes. Paralelamente, se llevó a cabo un ejercicio de observación no participante dentro del aula con el fin de identificar aspectos relacionados con las dinámicas interpersonales del grupo y su incidencia en los procesos de aprendizaje. Con base en estos hallazgos, se construyó el plan de acción pedagógica, que incluyó el diseño de las actividades, la selección de la estrategia del fanzine y la planificación de los instrumentos de recolección de información. En una segunda etapa, durante el año 2025, se implementó el plan de acción mediante las planeaciones de clase y se realizó una evaluación y revisión continua del proceso, con el propósito de identificar los resultados positivos y negativos de la intervención y establecer los aspectos a mejorar en futuras investigaciones.

3.4. Instrumentos de recolección de información.

La selección de los instrumentos de recolección de información respondió a los propósitos del estudio y a la naturaleza cualitativa del enfoque adoptado. Se utilizaron cuatro instrumentos que, en conjunto, permitieron triangular la información y obtener una comprensión más completa y rigurosa del fenómeno investigado.

- **Encuesta sociodemográfica.** La encuesta sociodemográfica es un instrumento de recolección de datos que permite obtener información detallada sobre las características individuales y colectivas de una población, sus condiciones de vida y los cambios que experimenta a lo largo del tiempo (Banguero, 2001, como se citó en Figueroa y Trejo, 2003). En la presente investigación, este instrumento se aplicó al inicio del proceso con el propósito de caracterizar a los estudiantes del grado 802 en tres dimensiones: sus datos personales y contexto sociocultural, sus preferencias académicas y hábitos de escritura, y sus experiencias y percepciones en torno a las emociones. La información recogida a través de la encuesta permitió identificar aspectos relevantes del entorno cotidiano de los estudiantes y de su rol como sujetos en la comunidad educativa, y constituyó un insumo fundamental para el diseño de la propuesta pedagógica.
- **Prueba diagnóstica.** Las pruebas diagnósticas son instrumentos que permiten identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en relación con habilidades o competencias específicas, con el fin de orientar las decisiones pedagógicas que se adoptarán en respuesta a los hallazgos. En la presente investigación, se realizaron dos sesiones de pruebas diagnósticas, una en 2024 y otra en 2025. La primera sesión incluyó una prueba de comprensión lectora basada en el cuento "La pequeña Luciérnaga", una prueba de producción escrita mediante la redacción de una carta y una prueba de oralidad evaluada a través de un debate.

La segunda sesión, aplicada en 2025, consistió en la redacción de una noticia periodística y tuvo como propósito actualizar los datos recolectados inicialmente, dado que el grupo experimentó cambios en su composición. En conjunto, estas pruebas permitieron identificar con precisión las fortalezas y debilidades de los estudiantes en las tres habilidades comunicativas evaluadas y confirmaron la necesidad de intervenir pedagógicamente en la producción textual.

- **Diario de campo.** El diario de campo es un instrumento de registro cualitativo que el investigador utiliza para documentar de manera sistemática y reflexiva sus observaciones, percepciones e interpretaciones durante el proceso de inmersión en el contexto investigado. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), en este instrumento se registran los eventos, los temas emergentes, las fechas, los horarios, las descripciones del entorno, las relaciones interpersonales y las reflexiones del investigador sobre lo observado. En la presente investigación, los diarios de campo fueron utilizados para registrar de manera organizada la dinámica del aula de clase, las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas, el sistema de evaluación de las docentes titulares, los comportamientos, las interacciones y las expresiones emocionales de los estudiantes, el desarrollo de las actividades y los contenidos trabajados en cada sesión. Este instrumento resultó fundamental para capturar la dimensión procesual de la intervención y para documentar los avances, las dificultades y los hallazgos emergentes a lo largo del tiempo.
- **Entrevista semiestructurada.** La entrevista semiestructurada es un instrumento de recolección de datos cualitativos que se basa en una guía de preguntas previamente elaborada, pero que permite al investigador introducir preguntas

adicionales, modificar el orden de las temáticas y profundizar en los aspectos que así lo requieran, según el desarrollo de la conversación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esta flexibilidad la distingue de la entrevista estructurada y la hace especialmente adecuada para explorar experiencias, percepciones y valoraciones subjetivas en profundidad. En la presente investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes Cristina Castillo y Yuli Plazas durante los años 2024 y 2025, respectivamente. El propósito de estas entrevistas fue obtener la perspectiva de las docentes titulares sobre las fortalezas, debilidades, avances y retrocesos en la escritura de los estudiantes, así como sobre el proceso de reconocimiento y expresión de las emociones políticas a lo largo de la intervención pedagógica. La voz de las docentes constituyó una fuente de información privilegiada para triangular los datos obtenidos mediante los demás instrumentos y para enriquecer la interpretación de los resultados.

- **Producciones escritas:** En la presente investigación fueron relevantes los datos obtenidos de cada uno de los escritos que realizaron los estudiantes durante la intervención. Se registraron evidencias fotográficas de los textos recogidos, así como también, se realizaron descripciones de los datos obtenidos en torno a la gramática, semántica y el léxico de los textos.

Nota: La maestra en formación deja constancia de que SÍ utilizó un programa de inteligencia artificial: **TurboScribe**, con el fin de transcribir el audio de las entrevistas realizadas a las maestras Yuli Plazas y Cristina Castillo a texto escrito. Por lo demás, el resto del trabajo es producto de su labor investigativa.

4. Trabajo de campo.

La siguiente propuesta de intervención pedagógica estuvo elaborada a partir del modelo de *pedagogía crítica*. La pedagogía crítica otorga un protagonismo activo al sujeto como un agente de cambio y transformación social; así mismo, busca que las personas a partir de sus experiencias cotidianas compartidas adquieran una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, para transformarlas en acción (Jaume,2015). Paulo Freire expone que la educación, la escuela, el maestro y los currículos deben estipularse desde la emancipación, la autonomía y la responsabilidad que se le debe permitir al estudiante. Esto convierte la tarea de educar en un acto humanista, donde el educando hace de su proceso una recreación, búsqueda e independencia (Jaume,2015).

Lo anterior, incide en la presente investigación, ya que se trabajaron las emociones políticas como tema transversal, para permitirle a los estudiantes hacer juicios sobre sí mismos, su entorno, problemáticas sociales y su realidad educativa; generando así, una conciencia crítica sobre aspectos que inciden en su convivencia en sociedad. Desde las emociones políticas, se logró que los estudiantes tomaran conciencia de las realidades que afectan su desarrollo y comportamiento en sociedad. Adicionalmente, el uso del fanzine como medio de expresión para el tema de las emociones políticas, permitió a los estudiantes participar activamente en su proceso y crearon su propio conocimiento, en conjunto con las vivencias de los demás. Otro aspecto a resaltar en la investigación, es el fortalecimiento de la escritura, ya que la alfabetización es un acto político concientizado que debe hacerse desde el propio analfabeto y con la simple colaboración del educador. Además, la alfabetización debe trascender lo mecánico de la lectoescritura e incluir la lectura del contexto y del mundo (Jaume en palabras de Paulo Freire,2015).

Con lo anterior, la presente investigación desarrolló una pedagogía crítica al incluir una lectura de los contextos, realidades y el mundo en el que conviven los estudiantes del grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional. No solo se dio un enfoque al fortalecimiento mecánico de la escritura (aspecto crucial para el desarrollo del sujeto en su vida diaria) sino que también se abordó la práctica educativa desde la formación de sujetos críticos a partir de las emociones políticas.

4.1. Fases de intervención pedagógica.

Tabla 4

Fases de intervención pedagógica.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	OBJETIVO	ACTIVIDADES Y RECURSOS
FASE I: SENSIBILIZACIÓN	Vincular y mostrar a los estudiantes la propuesta de intervención pedagógica para hacerlos partícipes con inquietudes o sugerencias frente al proceso.	1. Redacción de texto reflexivo acerca de las emociones políticas (Primer acercamiento al tema de las emociones políticas) 2. Abordaje teórico acerca de las emociones políticas, el fanzine y el proceso de escritura. 3. Conversatorio reflexivo acerca de las emociones políticas con base a los escritos reflexivos.
FASE II: INTERVENCIÓN	OBJETIVO: Concientizar a los estudiantes sobre sus relaciones interpersonales desde las emociones políticas y la manera en que pueden expresarse libremente con la estrategia del fanzine; al tiempo que fortalecen su producción textual.	1. Redacción de la noticia periodística. 2. Redacción de un texto reflexivo (producto para el fanzine) 3. Redacción de una crónica (producto para el fanzine) 4. Redacción de un texto reflexivo de la semana de la paz (producto para el fanzine) 5. Redacción de primeros borradores (textos reflexivos y la crónica) 6. Retroalimentación de las producciones textuales (la noticia, textos reflexivos y la crónica)

		7.Reescritura de segundos borradores (textos reflexivos y la crónica) 8. Ejercicios de lectura en voz alta de los textos. 9.Entrega final de los documentos (textos reflexivos y la crónica) 10.Reflexion de fotografías acerca del libro “Por los valles de arena dorada” 11. Lectura del libro “Por los valles de arena dorada” de Estercilia Simanca. 12.Creacion de pictogramas (emojis) 13.Proyeccion de la película 12 años de esclavitud 14.Debate crítico acerca de los hechos sociales ocurridos en la conquista. 15.La esclavitud como experiencia (ejercicio de amarre de manos) 16.Toma de fotografías del entorno del sujeto (producto para el fanzine) 17. Montaje de foto collage en el salón de clase y la reflexión en torno a las injusticias. 18.Montaje del fanzine y creación de la portada.
FASE III: EVALUACIÓN	OBJETIVO: Dar una apreciación al proceso de planeación textual, la reflexión y expresión acerca de las emociones políticas y el montaje del fanzine	1. Rubricas evaluativas para las producciones textuales. 2.Rubricas evaluativas para los debates. 3. 2. Rubricas evaluativas para las creaciones artísticas. 4.Socializaciones grupales e individuales. 5.Lecturas en voz alta. 6.Analisis de fotografías, libros, obras de teatro, debates y películas. 7. Apreciación final del fanzine considerando la planeación textual de los textos y las creaciones artísticas.

Nota: Elaboración propia

5. Organización de información y análisis de resultados.

A continuación, se desarrolló el análisis de los datos obtenidos durante la investigación. Se trianguló dicha información a partir de las tres categorías trabajadas (producción textual, el fanzine y emociones políticas) para mostrar los hallazgos, dificultades y logros obtenidos.

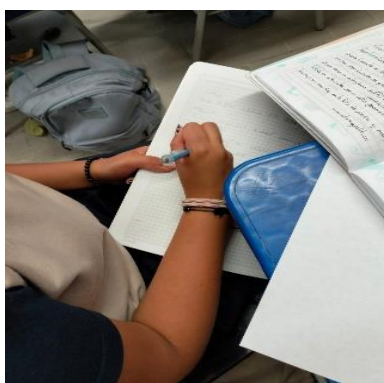
Primero, se trabajó con la categoría de la producción textual, que a su vez se configura por las subcategorías de planeación, textualización, revisión y reescritura. Según la entrevista realizada a la profesora Cristina, quien fue docente de español de la población en el 2024-2, los estudiantes mostraban dificultades en la producción textual ya que ella consideraba:

Ellos creen que escribir es de una vez sentarse a redactar el texto y no hay una planeación previa. Entonces, esa es la mayor dificultad. Creo que si ellos ejercitan la planeación logran escribir un poco más organizados los textos (Castillo ,2024-2)

Así, la maestra en formación encontró con la redacción de la noticia en el 2025-1 que:

Ilustración 1

Imagen #4 del diario de campo 2025-1



Algunos estudiantes realizaron una planeación o boceto inicial de la noticia antes de realizar su entrega final o textualización. Los estudiantes se sienten más confiados de entregar sus trabajos cuando tienen la posibilidad de realizar una

planeación o borrador inicial de sus escritos; sin embargo, solo fueron cinco estudiantes los que realizaron aquella planeación (Riaño, 2025-1 :8).

Lo anterior muestra que el ejercicio de planificación textual no era realizado por los estudiantes de 802 a la hora de escribir y que los pocos que lo hacían mencionaron sentirse más confiados. Por otro lado, se establecieron indicadores de logro para la categoría de producción textual con el fin de guiar la investigación y poder plantear actividades para fortalecer la escritura de los estudiantes de 802.

Se solicitó un ejercicio de planeación de escritura con el tema de los juegos mesoamericanos del currículo escolar. Los estudiantes debían practicar la planeación de unos párrafos donde narran la creación de su juego y la relación con las emociones políticas al ponerlo en práctica. Inicialmente, se solicitó a los estudiantes que averiguaran la historia del juego en las civilizaciones antiguas: La historia de la pelota, El turmequé y el cuento de la creación del sol y la luna del libro del Popol Vuh. Con esa información, los estudiantes debían crear un mapa mental y posteriormente escribir el texto solicitado. Según se registró en el diario de campo 2025-1, la maestra en formación usó el ejercicio como:

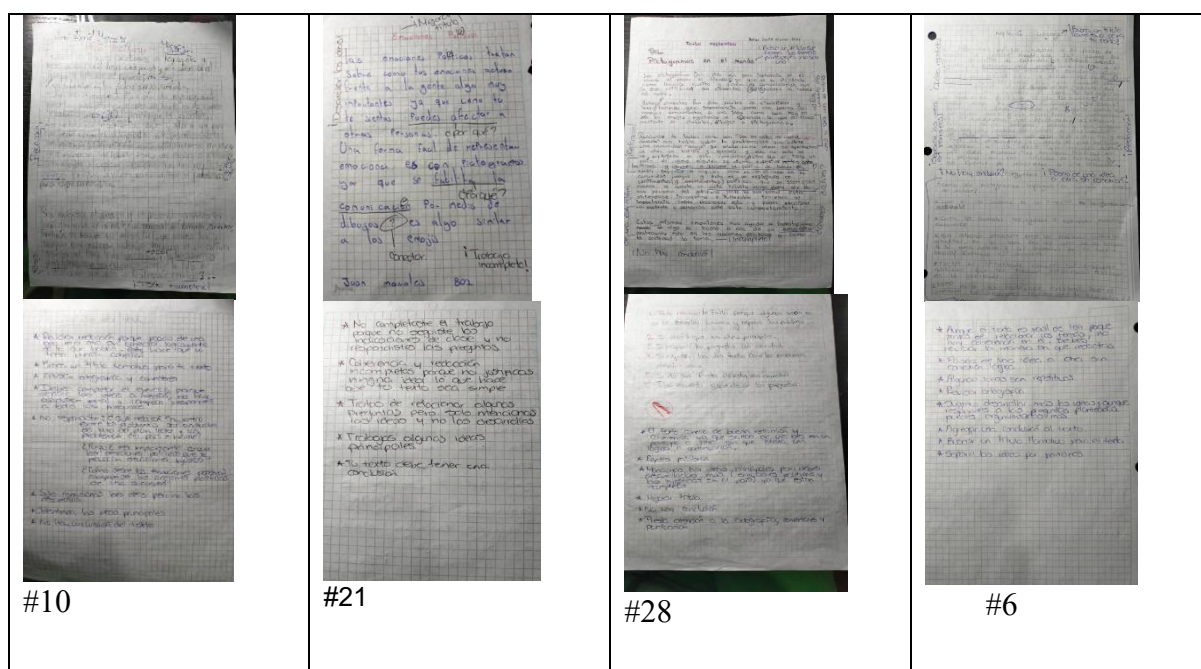
una herramienta que ayuda a identificar la manera en que los estudiantes sustraen ideas principales y secundarias de un texto y la manera correcta o no en que las clasifica... podrá ser utilizada para ayudar a los estudiantes a identificar los aspectos importantes de un texto y así introducirlos en el tema de las ideas principales y secundarias para la buena redacción de sus textos (Riaño, 2025-1: 10)

Del ejercicio anterior se pudo concluir que: Con los hallazgos encontrados de las falencias en la producción textual, se procedió a establecer una ruta de trabajo que permitió trabajar la planeación, textualización, revisión y reescritura de diferentes textos.

En primera instancia, se solicitó a los estudiantes escribir un texto reflexivo acerca de la importancia de los símbolos para expresar emociones y las injusticias sociales en relación con las emociones políticas. Para esta actividad los estudiantes elaboraron dos borrados iniciales para presentar finalmente la versión final del fanzine:

Ilustración 2

Borrador 1: Texto reflexivo (Planeación y revisión)



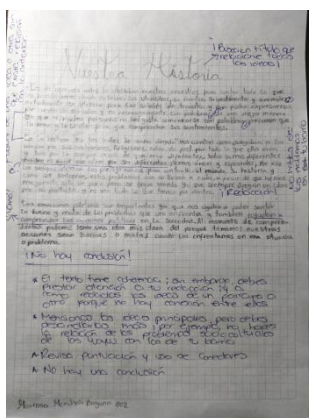
Así, con el borrador 1 se realizó una primera revisión por parte de las maestras para identificar las falencias y debilidades en torno a los estándares básicos de competencia: 1. Utilizar reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto 2. Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor 3. Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. Adicionalmente, se realizó un ejercicio de lectura en voz alta con cada estudiante y su texto.

Tal como lo mencionó Hayes y Flower (1980) los estudiantes realizaron la planeación textual donde con la información relevante que tenían en la memoria de largo plazo realizaron una red de ideas para estructurarlas y dar significado, dando como resultado ideas

principales y secundarias de la importancia de los pictogramas para la comunicación y cómo desde esos símbolos se pueden expresar emociones. Sin embargo, los escritos de los estudiantes #10, #21, #28 y #6 muestran similitudes en la falta de conexión entre las ideas ya que pasan de una idea a otra en el mismo párrafo o al continuar con uno nuevo. También se identificó que los estudiantes no desarrollaban las ideas principales o secundarias lo que generó dificultad para darse a entender. Otros aspectos encontrados son inconvenientes con la ortografía, uso de conectores, puntuación, acentuación y la repetición de ideas. Todo lo anterior generó que los textos fueran difíciles de entender.

Por otro lado, el escrito del estudiante #20 aunque era entendible y legible leerlo no contaba con conexiones lógicas entre las ideas trabajadas de un párrafo a otro; es decir, no había un hilo conductor entre los párrafos ya que el estudiante mencionaba las ideas en un párrafo y seguía con otras al siguiente. Así mismo, el texto no contaba con una conclusión y aunque se mencionan las ideas principales, el estudiante no desarrolló las ideas secundarias que mostraban la relación entre los temas.

Ilustración 3 ***Imagen del escrito del estudiante #20***

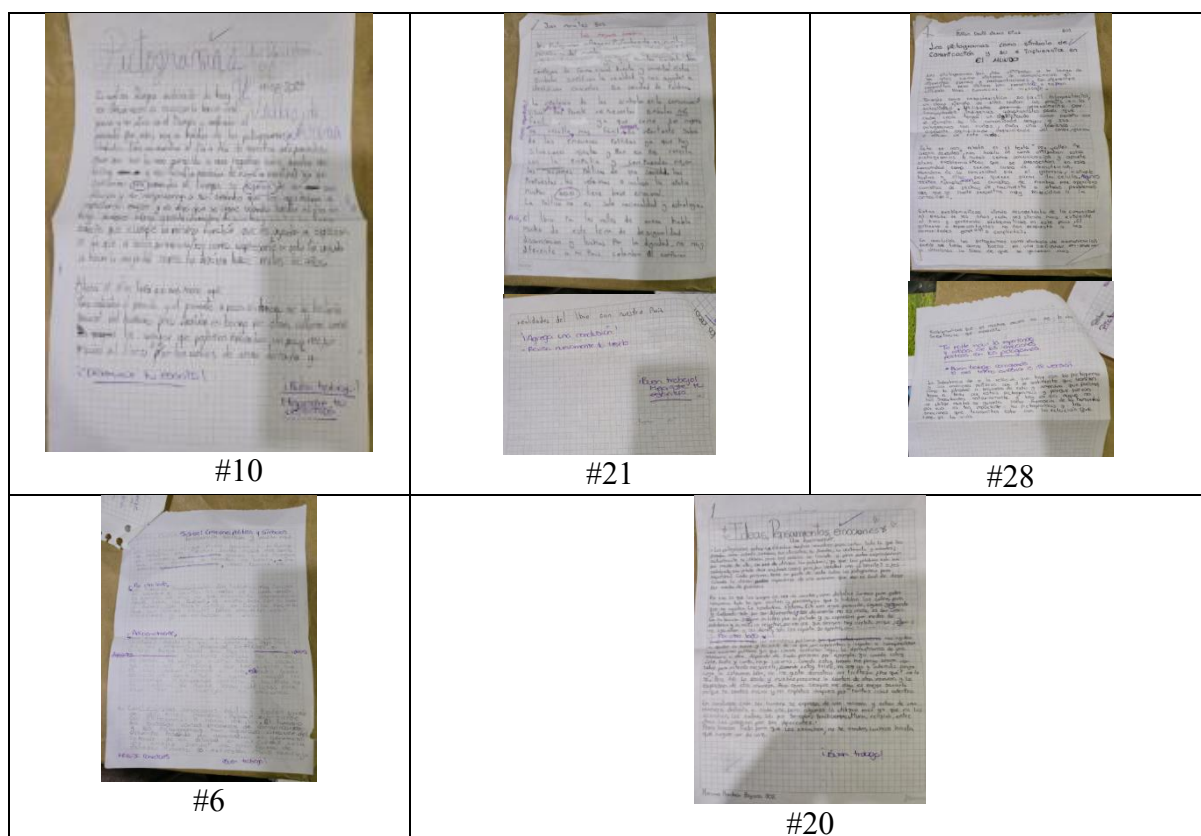


Continuando con el planteamiento de Hayes y Flower (1980) en el proceso de textualización los estudiantes recuperan el contenido semántico de la memoria a largo plazo y generaron relaciones entre las ideas para expresarlas desde lo sintáctico, semántico, retórico,

pragmático, léxico, lingüístico y moto. Así, con la primera revisión del borrador 1 los estudiantes tuvieron la oportunidad de reescribir el documento prestando mayor atención a su contenido y a las primeras ideas planteadas, lo que los llevó a la escritura de un segundo borrador considerando los aspectos de la textualización.

Ilustración 4

Borrador 2: Texto reflexivo (Textualización y revisión)



En este proceso se encontró que los escritos de los estudiantes #10, #21, #28, #6 y #20 muestran mejoras significativas ya que convirtieron las ideas de su borrador 1 en un discurso lingüístico mucho más coherente y organizado. Además, pasaron de la acción motriz de escribir ideas sin conexión a generar argumentos y desarrollar las ideas temáticas que habían propuesto.

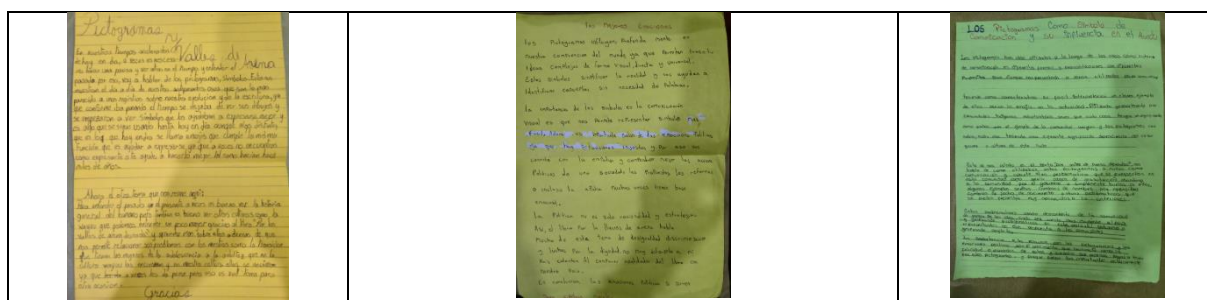
Adicionalmente, se realizó con el borrador 1 y borrador 2 el proceso de revisión propuesto por Hayes y Flower, donde los estudiantes realizaron un ejercicio de lectura en voz

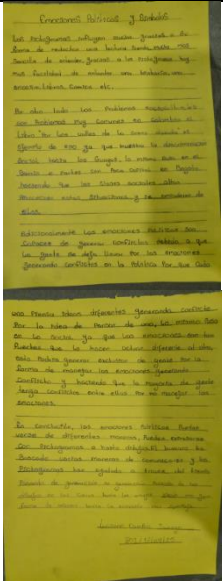
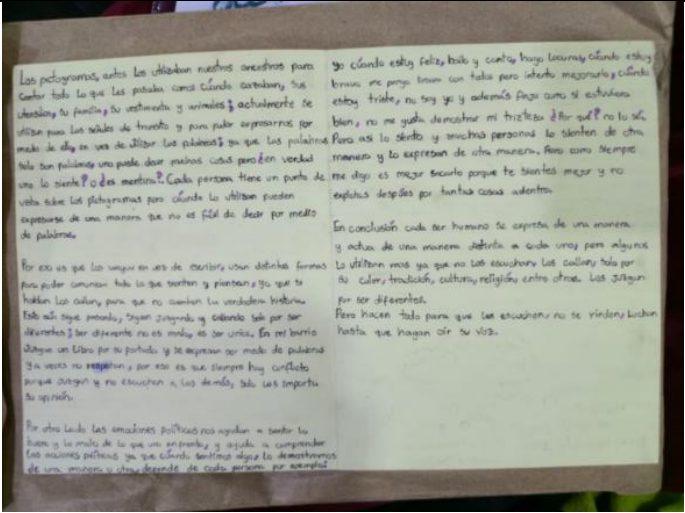
alta con sus escritos para evaluar e identificar los errores de forma, cohesión y coherencia del contenido. Posteriormente, los estudiantes realizaron sus correcciones y mejoras del texto para pasar a la reescritura final que sería parte del fanzine. En esta fase se evidenció que los escritos de los estudiantes #10, #21, #28, #6 y #20 tuvieron mejoras significativas en los aspectos de redacción que están compuestos por la organización de las ideas principales y secundarias. Además, los estudiantes al releer sus escritos se dieron cuenta de las relaciones que debían hacer entre sus ideas para ayudar a que su texto tuviera mayor coherencia y cohesión. Así mismo, con la revisión conjunta que hicieron con la maestra en formación, pudieron identificar los conectores que podrían agregar, las palabras que necesitaban arreglo ortográfico o de acentuación y también los momentos en que necesitaban hacer pausas en sus textos antes de pasar a otra idea.

Finalmente, con la propuesta de reescritura en el proceso de producción textual, se evidenció que los escritos de los estudiantes #10, #21, #28, #6 y #20 contaban con la organización de las ideas principales y secundarias, el uso de conectores, la revisión de la ortografía y signos de puntuación. Así como también, la organización del texto por párrafos debidamente conectados y el desarrollo completo de las ideas temáticas que cada estudiante propuso en su texto. La presentación final del texto propuesto se realizó con el fin de que fuera el producto para el fanzine, por lo cual los estudiantes pensaron en un estilo visual para el escrito.

Ilustración 5

Entrega final: Texto reflexivo (Reescritura)

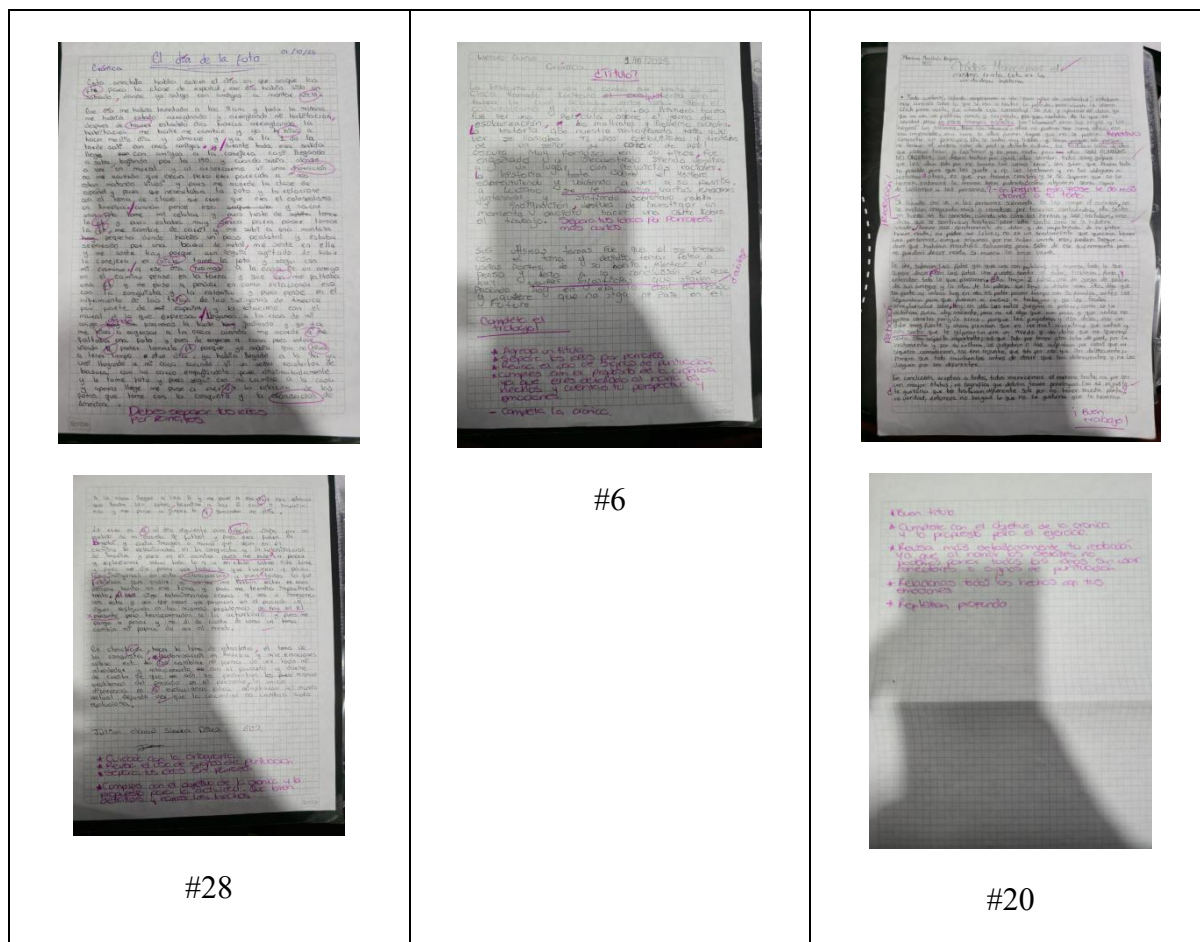


#10	#21	#28
 #10 #6	 #21 #20	

En segunda instancia, se solicitó a los estudiantes escribir una crónica literaria donde narraran de qué manera las actividades realizadas previamente, en torno a las injusticias de la conquista y las emociones políticas les habían influido en la toma de fotografías para la sesión de foto collage. En estas actividades, nuevamente se pusieron en práctica los indicadores de la escritura de una primera versión y las reglas gramaticales. Para esta sesión se solicitó a los estudiantes la entrega de un solo borrador previo, que correspondió a la fase de planeación y textualización propuesta por Hayes y Flower tal como se describió en páginas anteriores:

Ilustración 6

Borrador 1: Crónica (Planeación, textualización y revisión)

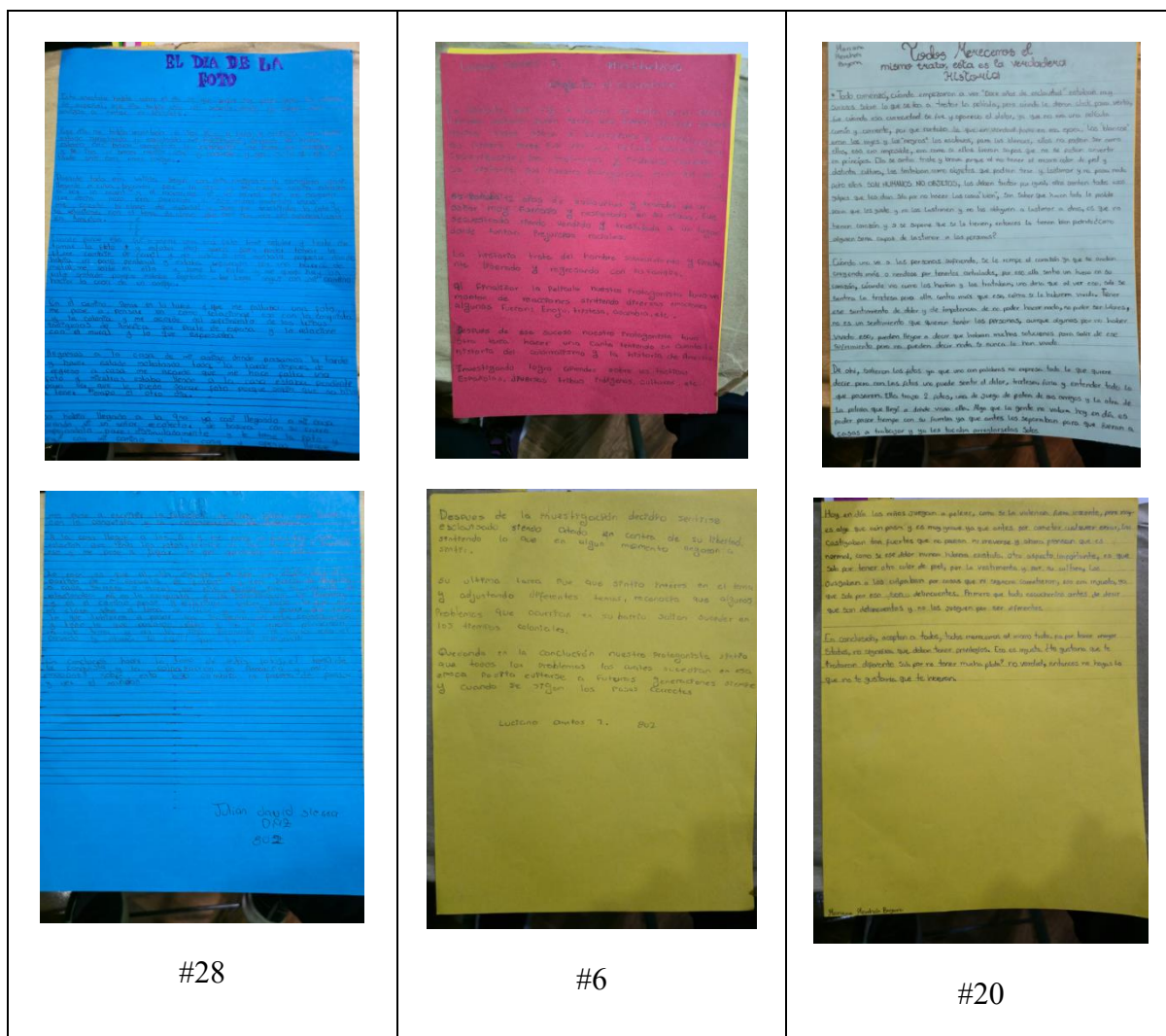


Con esta entrega se realizó nuevamente un ejercicio individual de lectura en voz alta, que correspondió a la fase de revisión planteada por Hayes y Flower, así, cada estudiante pudo observar sus falencias o fortalezas con el texto. Se evidenció un avance significativo en la escritura de los estudiantes. El uso de conectores, signos de puntuación y el desarrollo de las ideas estaban presentes en los textos, así como también, una estructura clara y redacción comprensible en la crónica. Las ideas estaban más completas y las descripciones de los hechos contaban con coherencia y cohesión, haciendo la lectura ligera. En comparación con los borradores entregados en las primeras sesiones, los estudiantes obtuvieron menos correcciones de gramática, sintaxis, ortografía y semiótica. Finalmente, se estableció el

último paso de la producción textual donde los estudiantes reescribieron y presentaron su versión final de la crónica:

Ilustración 7

Entrega final: Crónica (Reescritura)

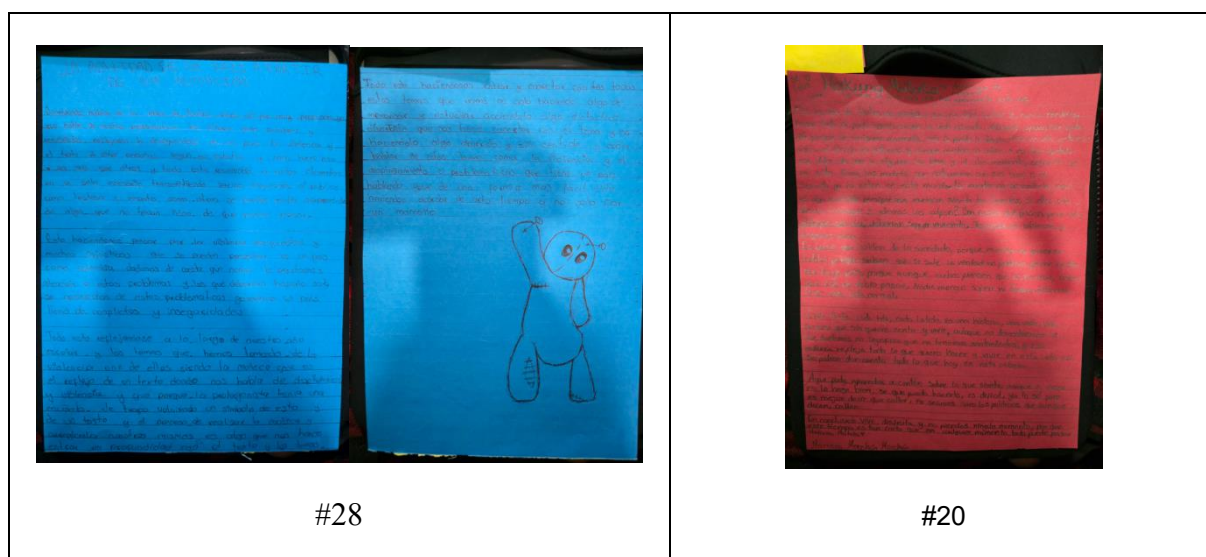


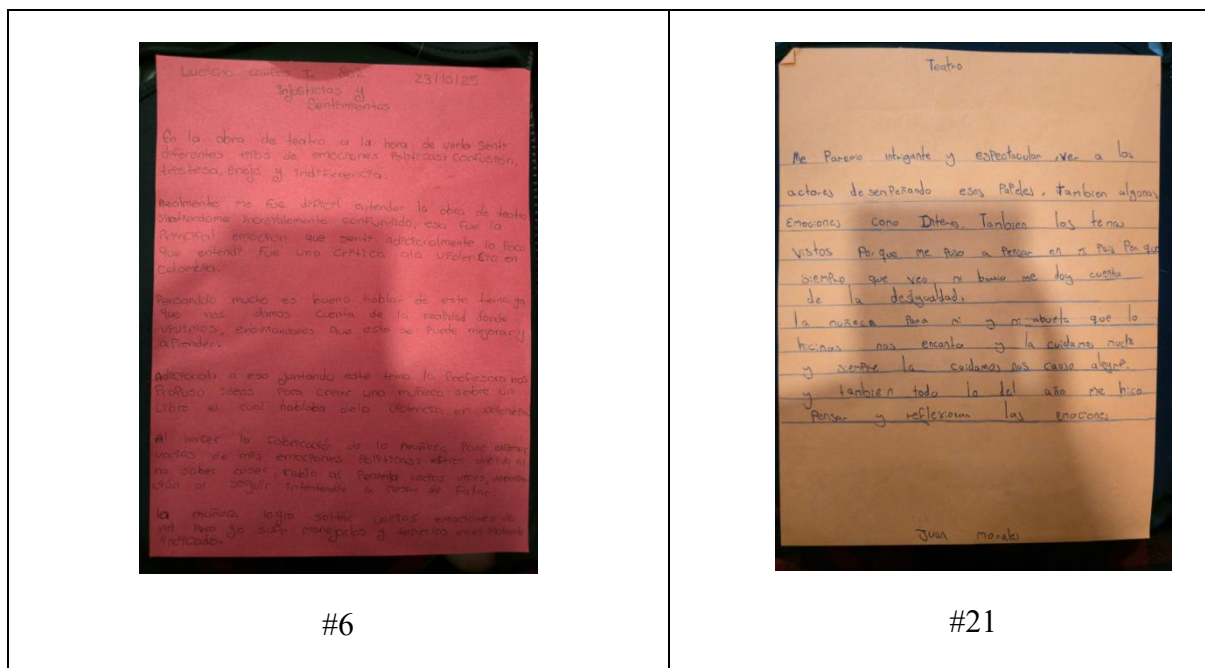
En la entrega final, los estudiantes retomaron las correcciones hechas por las maestras y las de su ejercicio en voz alta, para reescribir sus crónicas para el fanzine. Como se ha mencionado, la realización de una producción textual mostró avances en la escritura de los estudiantes ya que con cada borrador, corrección y reescritura pudieron aprender sobre ortografía, semántica, gramática, cohesión y coherencia, poniendo en práctica esos aspectos en sus escritos.

En tercera instancia, se solicitó un último ejercicio de escritura donde los estudiantes reflexionaron acerca de las actividades realizadas en la semana de la paz. Debían considerar, el ejercicio de la creación de la muñeca (cada muñeca reflejaba a cada estudiante y ellos debían comprometerse a cuidarla), el conversatorio acerca de la violencia y la obra de teatro referente al desplazamiento forzado. Con los tres tópicos trabajados, se solicitó un ejercicio de escritura reflexiva donde los estudiantes relacionaron los temas con las emociones políticas. Para este ejercicio se solicitó una sola entrega de documento, con el objetivo de identificar el proceso final de los estudiantes con su producción textual:

Ilustración 8

Texto reflexivo

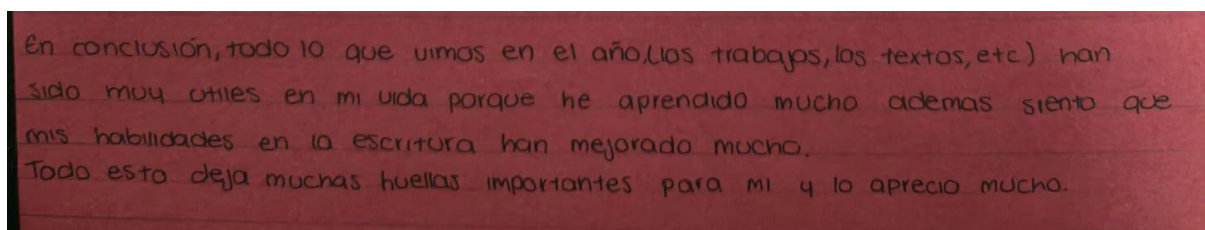




Con este ejercicio, fue posible evidenciar que la mayoría de los estudiantes logró fortalecer su producción textual durante la práctica pedagógica. Los estudiantes mostraron mejoras en la escritura, sin la necesidad de correcciones previas como con los ejercicios anteriores. Se buscaba que los estudiantes reflejarán si eran más conscientes o no de los errores previamente mencionados, a la hora de escribir y si consideran cada una de las correcciones y aprendizajes obtenidos durante todo el año. Los estudiantes fueron capaces de producir un texto coherente, cohesivo, sin faltas ortográficas o de acentuación y claro a la hora de relacionar las ideas. Así, las entregas mostraron que los estudiantes lograron planear sus ideas, textualizarlas, revisarlas y reescribirlas con mejoras. Como lo mencionó el estudiante #13:

Ilustración 9

Imagen de un fragmento de la reflexión final del estudiante #13



Del mismo modo, la maestra titular Yuli Plazas mencionó en la entrevista para el cierre de la investigación, que el trabajo realizado con el fanzine influyó en la escritura de los estudiantes:

Sí, digamos que al principio ellos no le veían como mucho sentido a lo que estaban haciendo, porque escribían una cosa, escribían la otra y después reescribían para pasar a escribir la otra. Sin embargo, creo que al final se dieron cuenta que podían, que todo era un proceso para poder hacer un buen ejercicio de escritura. Y al final, como que ver el fanzine armado, pues les dio como, ¡ah bueno!, esto era lo que buscaba, esto era lo que estábamos haciendo, digamos que fueron un poco más conscientes de todo lo que estaban haciendo (Plazas,2025-2)

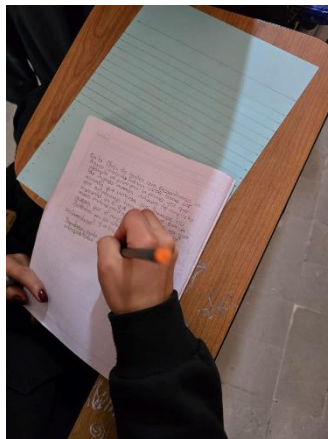
Además, un aporte importante para la investigación fue evidenciar el valor que le dieron los estudiantes al proceso de producción textual completo. Los sujetos, al no tener la posibilidad de realizar una planeación y revisión previa con este último escrito, se dieron cuenta que su confianza era menor a la hora de escribir y que la escritura requeriría de una planeación y revisión para fortalecerla. Lo anterior, se detalló en el diario de campo:

...se estableció la importancia que tuvo para los estudiantes la realización de un proceso de producción textual, ya que mostraron mayor nivel de confianza a la hora de planificar, textualizar y tener una constante revisión de sus textos. Por eso, el ejercicio final al no considerar una entrega de 2 o 3 borradores previos, reflejo inconformidad por parte de los estudiantes, quienes mencionaron: *“Profe, ¿por qué razón no podemos hacer una planeación previa? o “la verdad preferiría hacer una planeación porque no me siento confianza entregando un solo borrador”*. Así mismo, otros estudiantes

optaron por realizar una planeación rápida de lo que escribirían. (Riaño, 2025-2: 8)

Ilustración 10

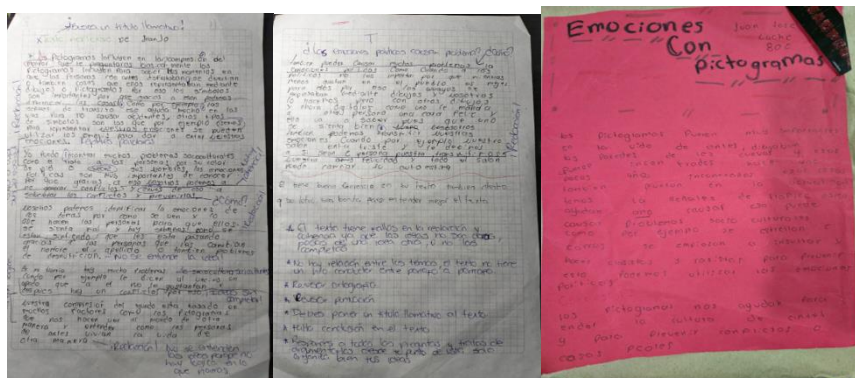
Fotografía tomada del diario de campo del 2025-2



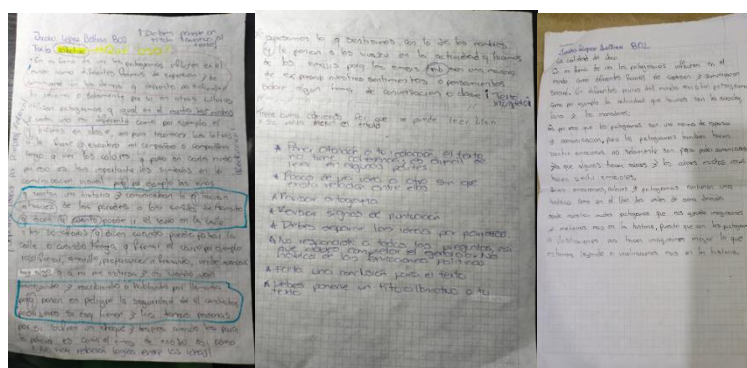
Por otro lado, se observó que los estudiantes #12, #16 y #2, no lograron avances significativos durante la intervención pedagógica, puesto que en todas sus entregas fueron repetitivas las falencias, haciendo que los textos fueran difíciles de entender. En la planeación, los estudiantes no organizaban sus ideas, sino que solo se dedicaban a escribir lo que pensaban sin una conexión entre ello. En la textualización, se reflejaron errores de ortografía, acentuación, orden y relación de las ideas. Y finalmente, a pesar del ejercicio de revisión conjunta con las maestras y el ejercicio de corrección individual en voz alta, los estudiantes replicaron en su proceso de reescritura las mismas falencias:

Ilustración 11

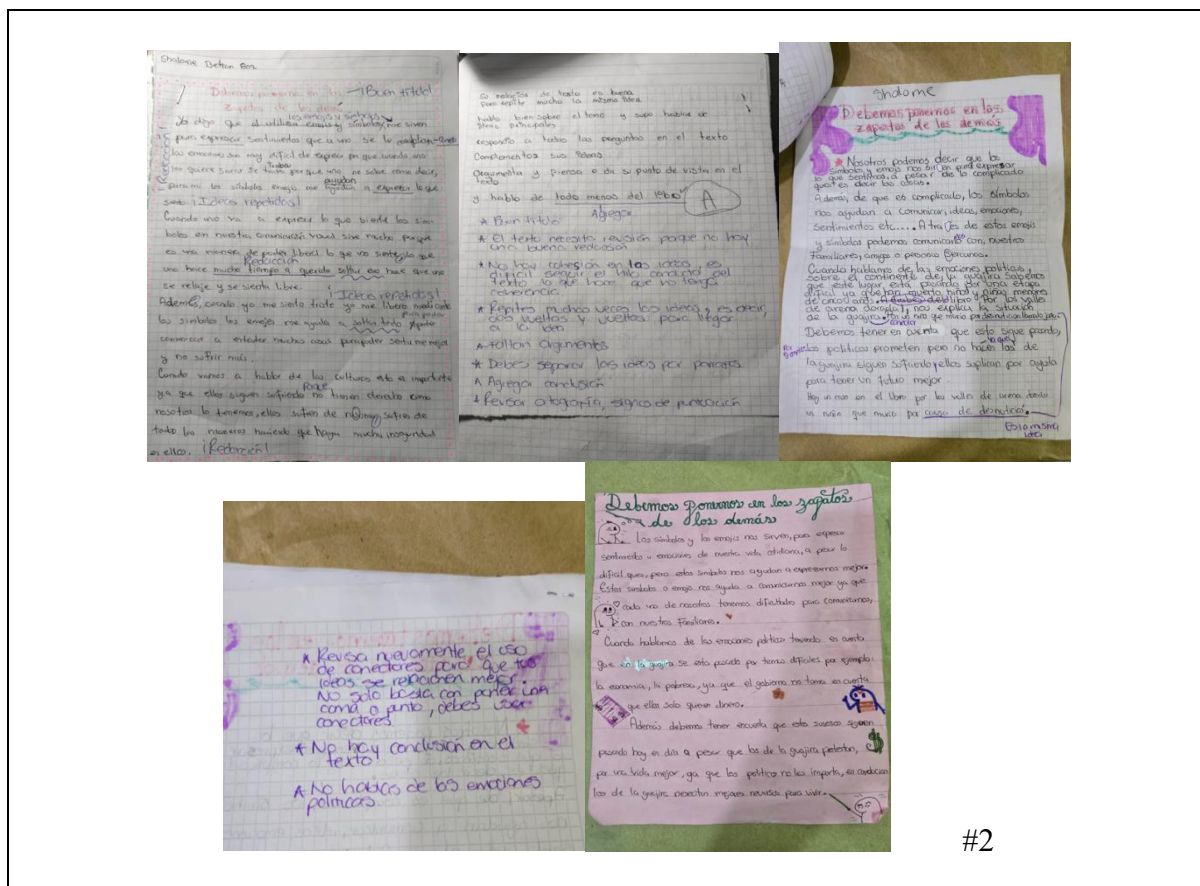
Escritos de los estudiantes que no lograron fortalecer su producción textual.



#12



#16



Pasando a la siguiente categoría, se trabajó con las emociones políticas. El análisis surgió a partir de los estándares básicos de competencia: 1. Comparto con mis compañeros las diferentes percepciones de que tenemos acerca de las emociones políticas y cómo afectan el entorno. 2. Caracterizar diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. 3. Relacionar manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. 4. Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. 5. Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 6. Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adoptó una posición crítica frente a ellos. 7. Comparto con mis compañeros las diferentes

percepciones que tenemos acerca de las emociones políticas y cómo las acciones socioculturales las afectan.

Según la entrevista realizada a la profesora Cristina, quien fue docente de español de la población en el 2024-2, sería pertinente trabajar el reconocimiento de las emociones porque:

Creo que a esta edad en que ellos están, que están pasando de la niñez a la adolescencia, hay nuevas emociones, como la película, hay nuevas emociones que a ellos se les dificulta reconocer en ellos y en los demás. Entonces ayudarlos a reconocer esas emociones es importante para que ellos puedan de pronto manejar esas relaciones que tienen en el salón y esas, como esa inquietud también que ellos tienen en el aula (Castillo, 2024-2).

Además, desde el inicio de la investigación se halló que los estudiantes de 702-802 estuvieron trabajando el tema de las emociones pues:

Con el profesor Miguel se establecen sesiones donde se aborda el tema de las emociones, desde talleres con guías y trabajos que tienen que entregar los estudiantes donde hablen desde experiencias propias. Se hacen debates sobre la importancia de las emociones y el manejo de las emociones (Riaño, 2024-2: 7)

Adicionalmente, de la observación participante se sustrajo indicios de las relaciones personales entre los estudiantes y la manera en cómo perciben sus emociones:

El trabajo en grupo a veces ha generado malestar entre los estudiantes ya que no siempre se llevan bien unos con otros. Las relaciones interpersonales son importantes para los estudiantes ya que encuentran en sus grupos de amigos un reconocimiento y aceptación que genera ambientes amenos para ellos. Para los

estudiantes no es fácil reconocer sus emociones y expresarlas abiertamente con los demás. A menudo los estudiantes buscan con quien hablar acerca de cómo se sienten o lo que les pasa, para lo cual buscan a sus grupos de amigos. Sin embargo, los estudiantes no siempre saben con quién hablar... (Riaño, 2025-1: 13).

Dicho lo anterior, se observó que el concepto de las emociones políticas era nuevo para los estudiantes, por lo que la maestra en formación Danna realizó una clase magistral donde abarcó el concepto de las emociones políticas y luego, se establecieron actividades que permitieron que los sujetos expusieron, reflexionaran y reconocieran las emociones políticas y cómo estas los hacían actuar según las circunstancias.

Con la actividad de la creación del juego mesoamericano, se evidenció que los estudiantes describen solo las emociones que sentían al realizar el juego, sin identificar el concepto de las emociones políticas. Por ende, los estudiantes no hacían una reflexión del por qué actuaban con grosería, alzaban la voz o preferían no hacer el juego al ver que sus compañeros no los escuchan:

muchos de los estudiantes estuvieron hablando con la maestra Danna acerca de las emociones que sintieron al realizar su juego y ponerlo en práctica y la mayoría concuerda en que lo que más sintieron fue ira y frustración.....No es fácil que los estudiantes expongan y controlen sus emociones ya que muchas veces no las entienden o no reflexionan sobre ellas y es solo hasta cuando tienen que realizar un ejercicio de reflexión que piensan en ello conscientemente (Riaño, 2025-2: 16)

Después de la explicación teórica por parte de la maestra en formación, acerca de que eran las emociones políticas, se observó que los estudiantes al realizar la actividad de la

creación de pictogramas para dar un mensaje sobre las injusticias que sufren los indígenas, mostraron mayor análisis y conciencia de lo que esas situaciones les hicieron sentir:

Ilustración 12

Pictogramas sobre las injusticias de los indígenas y las emociones políticas de los estudiantes



Los estudiantes mostraron mediante los pictogramas que la falta de educación, la mala alimentación, la falta de un sistema de salud digno, la discriminación y la violación al derecho a la identidad de los indígenas generó en ellos emociones de tristeza, rabia, indignación y rechazo. Lograron mediante el ejercicio reconocer la emoción política de compasión, como lo menciona Nussbaum porque reconocieron el sufrimiento ajeno por lo injusto.

Así mismo, según Bisquerra y Nussbaum, al producirse una emoción la persona emite un juicio de valor para determinar qué tan relevante o importante es el evento que sucede en relación con el bienestar de sí mismo, para luego predisponerse a actuar expresando así mediante reacciones involuntarias lo que siente, por ejemplo, así como los estudiantes de 802 al ver la película *12 años de esclavitud* y realizar el ejercicio de ser amarrados mostraron expresiones faciales de desagrado y rabia. El anterior planteamiento quedó registrado en el diario de campo del 2025-2:

En la sesión se expusieron muchas emociones políticas en los estudiantes. Al ver la película *12 años de esclavitud*, poder sentir como eran amarrados los esclavos y ver las injusticias de su presente los estudiantes tuvieron la oportunidad de sentir compasión, tristeza, odio o felicidad por los demás y así lograron expresar cómo actuaría ellos si pasaran por lo mismo. Muchos de los estudiantes mostraban facialmente expresiones de desagrado al ver las injusticias de la película, otros hacían comentarios de *que triste es esa situación*, así como otros mostraban rabia frunciendo los ojos o simplemente decían groserías dirigidas a los esclavizadores (Riaño, 2025-2: 4).

Del mismo modo, como dijo Nussbaum sobre las emociones políticas que son la base de la estabilidad de la sociedad y son componentes fundamentales del razonamiento político, se evidenció que los estudiantes de 802 mediante la película y el ejercicio de amarrar, se concientizaron de la historia, las tradiciones y los problemas de una nación esclavista por lo que lograron conectarse con las persona, sus afectos, preocupaciones y dolores, generando así un sentimiento patriótico y sintiendo compasión e indignación por el esclavo. Así, con el ejercicio de amarrar a los estudiantes, se observó que los sujetos exponían sus emociones políticas y expresaban verbalmente lo que pensaban de ello:

Los estudiantes expresaron que se sentían mal, incómodos y tristes al poder imaginar a sus antepasados en esas situaciones tan injustas. Algunos expresaron que, aunque el ejercicio pretendía que ellos se pusieran en los zapatos de los indígenas, era inimaginable poder pensar cómo fue esa situación en el pasado. Además, los estudiantes que estaban de espectadores, mencionaron que se sentían impotentes y con rabia al ver a sus compañeros amarrados pues les parecía cruel que eso les pasara a los indígenas (Riaño, 2025-2: 5)

Ilustración 13

Fotografía tomada del diario de campo 2025-2



Después, se propuso una actividad de foto collage, donde los estudiantes debían tomar fotografías que estuvieran relacionadas con las injusticias que evidencian en su entorno. El objetivo era que los estudiantes relacionarían las injusticias del pasado con las actuales y pudieran exponer sus emociones frente al tema. Con el ejercicio, los estudiantes mostraron injusticias de violencia, la falta de educación, la explotación laboral, la discriminación, la pobreza, la inseguridad, la falta de un buen sistema de salud y el racismo:

Ilustración 14

Foto collage de los estudiantes sobre las injusticias de su diario vivir



Con el ejercicio se registró en el diario de campo del 2025-2 las reflexiones que hicieron lo estudiantes con las fotografías que tomaron y lo que mencionaron a la maestra en su exposición:

Muchos de los estudiantes expresaron que estas situaciones le causaban rabia y tristeza ya que podrían ver cómo, aunque pasen los años las personas aún siguen sufriendo como en el pasado. Por ejemplo, niños vendiendo dulces en el Transmilenio lo relacionaron con la explotación laboral de los esclavos en el pasado y la falta de educación para los niños. También, las peleas entre compañeros lo relacionaron con la violencia por el poder en el pasado. Así, los estudiantes lograron exponer sus emociones y entender que es por esas emociones que las personas actúan según la situación que viven. (Riaño, 2025-2: 4)

Finalmente, los estudiantes en su escrito de reflexión final para el fanzine, mencionaron la pertinencia de haber conocido el concepto de las emociones políticas y cómo les influyó en su formación personal. Así, se constató que la mayoría de los estudiantes de 802 logró reflexionar, exponer, analizar y entender el concepto de las emociones políticas y cómo éstas los hacen partícipes de una sociedad.

Los estudiantes asistieron a una obra de teatro acerca de la violencia y desplazamiento armado en Colombia, así como también, participaron de un conversatorio y un cine foro en torno a la misma temática. Como Nussbaum lo menciona, los estudiantes lograron identificar la manera en cómo sus emociones les influyen en su pensamiento político para valorar las acciones del bien o el mal en una sociedad y llegar a dar su punto de vista imparcial:

Tabla 5

Fragmentos del texto reflexivo (Pertinencia del reconocimiento de las emociones políticas)

#29	#8	#20
	Sin las emociones políticas el mundo sería horrible porque la humanidad no tendría	

Frustración por no poder aportar a mejorar las injusticias del país. Haber trabajado con las emociones políticas me sirve para saber manejar situaciones a futuro.	compasión por el otro eso causaría muchos problemas porque pensaríamos solo en nosotros Utilizamos las emociones políticas cuando algo sucede y todos nos unimos por un sentimiento en común como cuando murieron víctimas en los falsos positivos y todas las familias se unieron por el sentimiento de dolor	Aunque no demos lo que sentimos no significa que no tenemos sentimientos Aquí pude aprender a contar sobre lo que siento, aunque a veces no lo hago bien, es difícil, pero es mejor decir que callar
#30 Tenemos que valorar cada momento, cuidarnos entre todos, cuidar a los demás, pero sobre todo cuidarnos a nosotros en un ambiente hostil, tan peligroso, tan doloroso nos debemos volver solidarios, compasivos, empáticos.	#13 Tuve una mezcla de emociones como rabia y tristeza ya que no es justo que al momento de hablar de lo que pasa en la realidad alguno no se lo tomen en serio. Todo lo que vimos en el año (los trabajos, los textos) han sido útiles en mi vida porque he aprendido mucho, además siento que mis habilidades en la escritura han mejorado mucho”	#17 Aprecio lo trabajado sobre el tema de las emociones políticas ya que me ayudó a entenderme mejor y a ver como mis emociones también forman parte de la manera en cómo pienso y actuó frente a lo que pasa en la sociedad. Creo que estas actividades me ayudan a conectar más con mi entorno y darme cuenta de que participar en la sociedad no solo es opinar o actuar sino también sentir con conciencia
#24 Las emociones políticas ya eran parte de mi solo que no las había reconocido. Entendí que las emociones políticas aparecen cuando sentimos algo frente a lo que pasa en el mundo, cuando algo nos conmueve o nos hace pensar en los demás. Me di cuenta de que al ver la obra de teatro o crear la muñeca estaba sintiendo emociones políticas: empatía, solidaridad, deseo de paz y ganas de cuidar. Esas emociones me ayudaron a comprender que también desde lo que uno siente se puede	#27 Distintas actividades que al menos a mí me hicieron reflexionar sobre cómo mi comportamiento afecta la paz y tranquilidad de la sociedad y también como hacer para expresar de forma sana mis emociones para no herir a los demás. También entendí a través de la obra de teatro y el conversatorio la importancia de charlar temas como la violencia para ser más comprensivos. Aunque no he sido víctima de la violencia siempre	#4 Pudimos percibir de manera cercana las emociones políticas que se generan cuando percibimos el dolor de otra persona asumiendo su problema como nuestro

construir un cambio porque las emociones nos mueven a actuar y a no ser indiferentes. Me hizo darme cuenta de que todos tenemos la capacidad de sentir de forma profunda y de transformar esas emociones en acciones o en pensamientos que pueden cambiar algo, aunque sea pequeño. Me queda la pregunta ¿qué pasaría si todos aprendiéramos a escuchar lo que sentimos antes de actuar?	necesitamos sentir apoyo y saber que alguien está ahí para acompañarnos en nuestras tristezas y alegrías. Es importante saber expresar esta felicidad porque si no lo sabemos hacer alguien puede sentir que lo haces con intención de burla.	
#16 Saber todo lo que vivieron los campesinos me hizo sentir mal y con impotencia porque eso tuvieron que vivirlo mis abuelos.	#11 En cada clase aprendí que cuando algo no sale bien o no nos sentimos de buen ánimo hay que buscar algo en que desahogarnos	#6 Este trabajo me enseñó a manejar las emociones y no soltarlas para dañar a los otros
#15 Trabajando las emociones políticas me di cuenta de lo necesario e importante que son para que todos logren unirse por una causa, para lograr generar un cambio.	#25 Reconocer las emociones políticas es una manera de entender que lo que sentimos frente a la injusticia o el dolor ajeno también forma parte de nuestra manera de participar en el mundo.	

Los fragmentos de los escritos anteriores muestran, tal como lo mencionó Nussbaum, que los estudiantes desde sus emociones políticas realizaron evaluaciones morales sobre lo que es bueno o malo tanto para ellos como para la sociedad. También, expresaron que lograron ponerse en los zapatos de los demás y generaron un compromiso social de pertenencia por el dolor que aqueja al otro. Adicionalmente, los estudiantes entendieron la relación de sus emociones con las acciones y pensamiento político, así como entendieron desde sus percepciones las injusticias de la sociedad y mostraron compasión y compromiso por querer mejorar, cambiar o aportar a la sociedad.

Como cierre para esta categoría, se realizó una entrevista a la maestra titular Yuli, con el fin de que diera su apreciación frente al trabajo del reconocimiento de las emociones políticas que se llevó a cabo con la investigación. Así, se determinó lo pertinente que fue trabajar desde el fanzine el reconocimiento de las emociones políticas:

Bueno, particularmente en este salón, me parece que fue muy oportuno, pues porque ellos traen dinámicas bien complejas, y en ese sentido, pues este trabajo les permitió a ellos primero reconocer que las emociones también son políticas, no simplemente “como lo que me pasa a mí todo el mundo tiene que entenderlo y saberlo”, sino que hay un colectivo, y en medio de ese colectivo pues también hay una incidencia, tengo una incidencia en ese colectivo, de modo tal que no es solamente importante reconocer esas emociones, sino que también como ¿qué hacemos con ello?, que fue pues en sí el fanzine, ¿qué hicimos con todo esto? y fue lo que mostramos en el fanzine (Plazas, 2025-2)

Por último, se trabajó con la categoría del fanzine. Durante la práctica pedagógica se fueron recolectando los textos que los estudiantes realizaron en relación con el reconocimiento de las emociones políticas y su relación con los temas trabajados durante el periodo académico del colegio. Se observó que los estudiantes no tenían conocimiento de qué era el fanzine, sus características u objetivo, por lo que la maestra en formación explicó y mostró mediante videos en qué consistía. Luego, los estudiantes fueron preparando los escritos en hojas iris y realizaron dibujos o sesiones de fotografías para anexar. Como resultado del ejercicio se evidenció que los estudiantes estuvieron entusiasmados a la hora de crear y decorar la portada de su fanzine:

Ilustración 15

Fotos de la creación del fanzine



La decoración realizada por los estudiantes en sus fanzines, expresa tanto como cada uno de los textos que escribieron, puesto que expresaron sus emociones políticas representadas en muchos de los títulos de sus creaciones:

Ilustración 16
Fotos de la portada de los fanzines.



Así, el fanzine como lo expuso (Atton, 2002) al ser una revista escrita y creada a mano permitió que los estudiantes de 802 fueran editores, escritores, diseñadores y artistas de su propio producto. Adicionalmente, los sujetos mostraron una producción cultural al poder representar, defender, rechazar y activar acciones socioculturales relacionadas con las injusticias, la comunicación, la historia, la violencia y sus emociones mediante textos, dibujos y fotografías. Además, los estudiantes apropiaron el ejercicio como una acción política donde mostraron su descontento con la sociedad mediante los títulos que utilizaron en el fanzine,

por ejemplo: “El precio de la libertad”, “Las cadenas del mundo se han roto”, “Sin filtro”, “Una realidad” y “El arte de la indignación”. También, mediante el fanzine y su contenido, los estudiantes hablaron de una actividad cultural marginada tal como las emociones políticas, ya que al inicio de la práctica y en su contexto escolar no las reconocían y tampoco les gustaba hablar de ello. Los estudiantes expresaron sus deseos, opiniones y creencias frente al cambio que quieren en la sociedad y a lo injusto que son las realidades de las personas, convirtiendo sus pensamientos en un acto comunicativo e informando sobre hechos históricos que transgreden sus emociones:

Tabla 6

Fragmentos de algunos escritos de los estudiantes en el fanzine.

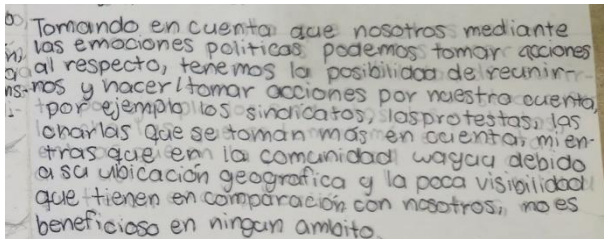
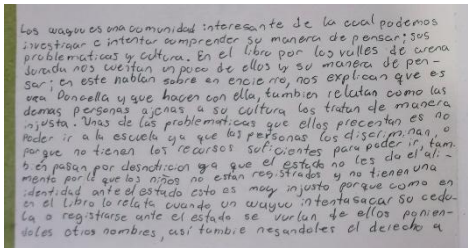
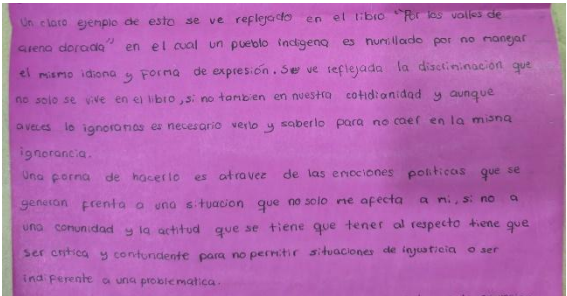
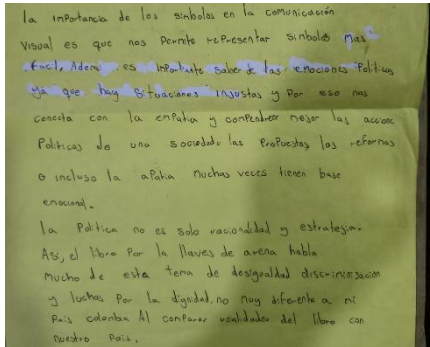
#16 Tanta corrupción política, las muertes, el narcotráfico, por los policías corruptos Saber todo lo que viven los campesinos me hizo sentir mal y con impotencia porque eso tuvieron que vivirlo mis abuelos y antepasados.	#30 En la obra de teatro vi las injusticias, el dolor, lo corrupto y lo horrible que es el ser humano, la rabia de no poder hacer nada y ser espectador es doloroso. Ver como muchas familias, sueños y posibilidades fueron destruidas con balas, al ver a una madre esperando a su muchachito noble ser un guerrillero y terminar muerto, sin nunca poder regresar, es injusto..... Igualmente me alegra que se hable más de esto, esto es un paso más a la paz, a la justicia, a un futuro noble y justo para todos.	#1 La obra de teatro fue impactante. Me hizo reflexionar sobre lo fácil que es acostumbrarse a la violencia que vemos en las noticias, sin entender realmente cómo afecta a las personasLas emociones políticas que logré experimentar fueron rabia, frustración e impotencia, porque veo cómo la gente sigue cometiendo los mismos errores Considero muy pertinente hablar de estos temas en clase, porque si no lo hablamos ¿cómo vamos a cambiarlo cuando crezcamos? Porque nosotros los jóvenes podemos cambiar ese ciclo y acabarlo.
#29 Las injusticias en nuestro país son muchísimas más de las que llegamos a imaginar, existen mamás que han perdido a sus hijos y todavía ni la sociedad ni	#31 La obra me hizo reflexionar y pensar en los problemas que vive nuestro país, especialmente en la violencia, el desplazamiento y las	#23 Durante años el país y el pueblo colombiano han sido manejados por familias multimillonarias, politiquería y corrupción. Para estos tipos de

el gobierno hace nada por no ser de los estratos altos. Lo que me hace sentir estas situaciones más que rabia es la frustración de saber que no puedo aportar.	injusticias políticas que muchas personas han sufrido. Al verla sentí tristeza, impotencia y también esperanza porque muestra cómo a pesar de todo todavía hay quienes luchan por sus derechos y sueñan con un país mejor.	personas la vida es simple, pero ¿Por qué?
--	---	--

Al transformar el pensamiento de los estudiantes en un acto comunicativo informal, el fanzine permitió la crítica, el comentario y la reflexión. Siguiendo la perspectiva de Jenkins, esto permitió a los jóvenes visibilizar descontentos sociales, como las injusticias padecidas por el pueblo Wayuu:

Ilustración 17

Fragmentos de algunos escritos de los estudiantes en el fanzine (crítica, comentario y reflexión sobre el descontento social de las injusticias contra la comunidad Wayuu)

 #30	 #8
 #4	 #21

Uno de los problemas más destacados en la desigualdad económica entre las personas rurales del libro "Por los valles de arena dorada", que luchan por sobrevivir en condiciones de pobreza extrema y las elites urbanas que controlan los recursos y el poder. Este tema sigue vigente hoy en día en muchos países de América Latina, donde las desigualdades entre las zonas rurales y urbanas continúan siendo un desafío importante como las barrias marginales en las grandes ciudades como Lima y las comunidades rurales donde la falta de acceso a recursos básicos, como educación, salud y empleo digno y la exclusión social. Otro de los problemas más importantes es el racismo y la discriminación repleando como las comunidades indígenas y campesinas son menospreciadas no solo por su pobreza, sino también por ser marginalizadas, cultural y socialmente. Este racismo sigue existiendo hoy en día, particularmente en barrias indígenas o campesinas donde son estigmatizadas y su cultura, lengua y tradiciones son despreciadas. Otros temas más importantes son los conflictos culturales y pérdida de identidad, impacto de la violencia política y el desplazamiento y migración.

Conocer las emociones políticas que provocan situaciones injustas en una comunidad es fundamental porque nos ayuda a entender no solo qué está mal, sino cómo las personas lo viven, lo interpretan y cómo responden ante esas injusticias. Las emociones no son solo reacciones individuales, también son herramientas de cambio, resistencia o incluso resignación.

#22

6. Conclusiones.

Durante el proceso desarrollado con el grado 802 del Instituto Pedagógico Nacional, se pudo observar que cuando los estudiantes escriben con un propósito real, cuando el texto tiene sentido para ellos y lo construyen en un formato que sienten propio, las etapas de planeación, textualización, revisión y reescritura dejan de verse como una obligación y se convierten en parte natural del proceso. Este cambio en la manera de entender la escritura, de ser una tarea más del colegio a ser un acto de expresión con significado propio, fue uno de los hallazgos más importantes de la intervención.

El diagnóstico aplicado durante el 2024 y actualizado en el 2025 mostró que los estudiantes tenían dificultades frecuentes en distintos aspectos de la escritura: la sintaxis, la semántica, el léxico y la cohesión y coherencia textual presentaron porcentajes bajos de cumplimiento en las pruebas iniciales. A esto se sumó una actitud de desinterés hacia la escritura: más del 50% de los estudiantes decía escribir solo para cumplir con las tareas del colegio, y solo el 3,7% lo hacía porque le gustaba. Estos datos ayudaron a diseñar una propuesta que pusiera en el centro la motivación, las experiencias personales de los estudiantes y el uso real de la escritura. Frente a esa situación, el fanzine se convirtió en una respuesta concreta a las necesidades del grupo: ofrecer un espacio de escritura diferente, que rompiera con la dinámica mecánica de la tarea escolar y que le devolviera al estudiante el papel principal en su propio proceso.

En cuanto al rol del fanzine en los procesos de producción textual, los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes logró avances concretos a lo largo de los ciclos de escritura. La posibilidad de trabajar con varios borradores, de leer en voz alta sus propios textos para identificar errores y de recibir orientaciones y comentarios tanto de la maestra en formación como de sus compañeros, ayudó a los estudiantes a entender mejor lo que significa escribir bien. Al comparar los borradores iniciales con las versiones finales, se evidenciaron

avances notorios en la organización de las ideas principales y secundarias, en el uso de conectores, en la puntuación y en la construcción de párrafos más claros y coherentes.

Estudiantes que al principio pasaban de una idea a otra sin desarrollar ninguna lograron, en sus entregas finales, textos con un hilo conductor claro, con argumentos desarrollados y con una intención comunicativa reconocible. Este proceso se relacionó con lo propuesto por Hayes y Flower sobre la escritura como una actividad cognitiva compleja, en la que planear, textualizar y revisar no son pasos en línea recta sino procesos que se enriquecen entre sí.

Una de las prácticas que más dio resultado durante la intervención fue la lectura en voz alta como estrategia de revisión. Al escuchar sus propios textos, los estudiantes lograron identificar errores que no habían notado al leerlos en silencio: frases que no tenían sentido al decirse en voz alta, párrafos entrecortados por la falta de signos de puntuación, o ideas que parecían correctas escritas pero que al verbalizarse perdían claridad. Esta práctica convirtió la revisión en un acto también oral, y mostró que la escritura y la oralidad no son habilidades separadas, sino que se complementan y se fortalecen mutuamente. Además, permitió que los estudiantes tomaran distancia de su propio texto y lo miraran con ojos de lectores, lo que los llevó a hacer correcciones más autónomas y reflexivas. La lectura en voz alta pasó de ser un recurso puntual a convertirse en una estrategia que los mismos estudiantes comenzaron a valorar, como quedó registrado en sus reflexiones finales y en el testimonio de la docente titular.

Sin embargo, la investigación también mostró que el avance en la producción textual no fue igual en todos los estudiantes. Algunos mantuvieron dificultades durante toda la intervención: omitían la planeación o la reducían a unas pocas palabras sueltas, repetían los mismos errores de coherencia y ortografía desde el principio y la revisión no se traducía en cambios reales en sus textos. Esta situación invita a pensar en los alcances y los límites de cualquier propuesta pedagógica grupal, y en la necesidad de crear espacios de atención más

individualizada para quienes tienen dificultades más profundas que no se resuelven solo cambiando el formato del texto o buscando motivarlos. La investigación-acción educativa, por ser un proceso continuo de reflexión sobre la práctica, permite hacer este tipo de ajustes: reconocer lo que funcionó, entender por qué funcionó y también ser honesto frente a lo que no se logró y a lo que aún queda por hacer.

Respecto a la expresión crítica de emociones políticas, la intervención mostró que este es un tema que vale mucho la pena trabajar en el aula, aunque necesita una introducción conceptual cuidadosa. Al inicio, los estudiantes nombraban emociones inmediatas como la rabia o la frustración que sentían en el juego o ante situaciones del salón, pero no las relacionaban con la idea de emoción política ni con su dimensión colectiva. Fue a partir del trabajo teórico y de actividades como ver la película *Doce años de esclavitud*, crear pictogramas sobre las injusticias contra los pueblos indígenas, hacer el foto collage sobre problemas del entorno y asistir a la obra de teatro sobre el conflicto armado en Colombia, que los estudiantes empezaron a reconocer que sus emociones no eran solo reacciones personales sino respuestas frente a realidades sociales que los involucraban como sujetos políticos. Reconocieron la compasión ante el sufrimiento ajeno, la indignación frente a la injusticia, la frustración por sentirse impotentes y también la esperanza como motor de cambio. Este recorrido se relacionó con lo propuesto por Martha Nussbaum sobre las emociones políticas como base de la cohesión social y del razonamiento ético.

El fanzine resultó ser el espacio ideal entre el reconocimiento emocional y la expresión crítica. Al ser un medio que históricamente ha dado lugar a voces disidentes, a reflexiones sobre injusticias sociales y a la crítica desde lo cotidiano, su uso en el aula no fue una decisión arbitraria sino coherente con el propósito de que los estudiantes se asumieran como personas con algo importante que decir sobre su entorno. Los textos reflexivos, las crónicas, las noticias y las producciones visuales que los estudiantes elaboraron para el

fanzine mostraron un proceso de elaboración emocional que fue mucho más allá de describir lo que sentían: se convirtió en análisis, en argumentación y en una postura clara frente a realidades sociales como la violencia, el desplazamiento forzado, la discriminación y las desigualdades. Algunos estudiantes lograron conectar injusticias históricas con situaciones del presente que ellos mismos podían observar en su entorno, como la explotación laboral infantil o los conflictos del colegio como reflejo de dinámicas de poder más amplias. Esa capacidad de conectar lo personal con lo colectivo y lo histórico con lo actual es, en términos de formación ciudadana, uno de los logros más importantes de toda la propuesta.

Las reflexiones que los estudiantes escribieron al cierre de la intervención son un testimonio claro del impacto de la propuesta. Muchos dijeron que las actividades del año les habían ayudado a entenderse mejor, a comprender cómo sus emociones influyen en la manera en que actúan en sociedad y a reconocer que participar en la vida colectiva no es solo opinar o actuar, sino también sentir con conciencia. Hubo estudiantes que reconocieron que, antes de la intervención, no sabían que ya tenían emociones políticas, y que fue el proceso pedagógico el que les dio un nombre y un marco para entenderlas. Otros dijeron que aprendieron a hablar de lo que sentían aunque les costara trabajo, y que callar no resuelve nada. Estas voces no solo muestran la pertinencia de haber trabajado las emociones junto con la escritura y la formación crítica, sino que señalan un camino pedagógico que el área de Lengua Castellana puede recorrer con más frecuencia: el de la escritura como acto de autoconocimiento y de participación en el mundo.

En cuanto a los aportes del fanzine a la didáctica de la producción textual, esta investigación muestra con evidencia concreta que los formatos no convencionales de escritura pueden generar procesos más conscientes, más motivados y más efectivos que los formatos escolares tradicionales. Incluir elementos visuales, trabajar con géneros discursivos variados como la crónica, la noticia, el texto reflexivo y la fotografía comentada, y darle al

estudiante la posibilidad de asumir al mismo tiempo los roles de escritor, diseñador y editor, amplió de manera significativa las habilidades que se pusieron en juego durante la producción textual. Esta amplitud no dispersa, sino que enriquece: obliga al estudiante a pensar en que lo que dice sea coherente con cómo lo presenta, a ajustar el tono según el propósito del texto y a entender que cada decisión que toma al escribir afecta lo que el lector va a comprender. Estos aprendizajes van más allá del área de español y fortalecen las competencias comunicativas del estudiante en general.

El marco de la pedagogía crítica que guio la propuesta resultó coherente no solo con los objetivos de la investigación sino con el horizonte formativo del Instituto Pedagógico Nacional. Partir de las experiencias, los sentires y las lecturas del mundo que traen los propios estudiantes es, siguiendo a Paulo Freire, la única manera de que la alfabetización sea un acto verdaderamente consciente y liberador. En ese sentido, el fanzine no fue solo una herramienta para mejorar la escritura sino también un espacio para que los estudiantes se reconocieran como personas con una postura frente al mundo, con una historia personal y colectiva que merece ser contada y con una capacidad crítica que la escuela tiene la responsabilidad de cultivar. La articulación entre producción textual, emociones políticas y pedagogía crítica no fue una suma de partes sino una integración coherente que le dio sentido a la propuesta, un sentido que los propios estudiantes pudieron percibir y nombrar.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación-acción educativa permitió que la maestra en formación fuera al mismo tiempo investigadora, observadora y participante activa del proceso. Los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas a las docentes titulares y las producciones de los estudiantes formaron un sistema de recolección de información que permitió triangular los datos y llegar a interpretaciones más sólidas. La voz de las docentes titulares fue especialmente valiosa para verificar los cambios observados en los estudiantes desde una perspectiva externa, ya que ellas los conocen en otros espacios y

asignaturas y pueden notar transformaciones que no siempre son visibles desde el rol de quien dirige las sesiones. La coherencia entre los datos obtenidos por distintas vías fortalece la confiabilidad de los hallazgos y da soporte empírico a las conclusiones que aquí se presentan.

En síntesis, esta investigación permitió constatar que el fanzine es una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para fortalecer la producción textual y la expresión emocional de los estudiantes. Se mostró que es posible transformar la relación de los estudiantes con la escritura cuando se les ofrece un contexto que valora su experiencia, su pensamiento y su capacidad de reflexión crítica. El fanzine, como medio de expresión escrita y artística, tiene un potencial pedagógico que va más allá del fortalecimiento técnico de la escritura: abre un espacio para que el estudiante se reconozca como escritor, como sujeto político y como participante activo en la construcción de una visión sobre el mundo que habita. En un país como Colombia, donde la historia de violencia, desigualdad e injusticia social hace parte de la realidad cotidiana de los jóvenes, trabajar las emociones políticas en el aula no es un lujo pedagógico sino una necesidad ética. Si los jóvenes aprenden a nombrar lo que sienten frente a las injusticias, a analizar sus causas y a expresar sus ideas con claridad y argumentación, van a estar mejor preparados para participar en la vida democrática y para contribuir, desde su lugar, a construir una sociedad más justa. Esa es, en última instancia, la apuesta más profunda que hay detrás de esta investigación.

7. Referencias.

- Acosta, S., Acosta, T. y Quintero, A. (2021). *PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA, A TRAVÉS DE LA LÚDICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Y CON BASE EN UNA REVISIÓN DOCUMENTAL DE REFERENTES ENTRE 2015-2020*. [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Recuperado de:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/33426/2021AuriQuintero.pdf>
- Agudelo, A y Ramírez, M (2018). *La coherencia y la cohesión en los textos escritos de los niños de tercero de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría - José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera - Altos de la cruz desde una metodología por proyectos*. [Tesis de maestría, [Universidad de Medellín]
https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4978/T_ME_283.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alcaldía Local de Usaquén (2024). La beca “Jóvenes con Propósito” hace posible el sueño de estudiar en la Universidad. Recuperado de <http://www.usaquen.gov.co/noticias/la-beca-jovenes-proposito-hace-posible-sueno-estudiar-la-universidad>
- Alcántara, F. (2022). *La escritura escolar y sus implicaciones en el aprendizaje*. Congreso internacional de educación evaluación. Recuperado de: <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2022/A062.pdf>
- Aragón, G. *REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL CUARTO CICLO*. Editorial Kimpres. recuperado de
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstreams/74457cc7-4c04-4a6d-875e-58b083e8aa88/download>

- Arias, C y Acevedo, J. (2020). *El manejo de las emociones en los niños de primaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús de Armenia*. [Trabajo de grado, Universidad CES -Corporación universitaria empresarial Alexander von Humboldt]. Recuperado de: <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/4858>
- Atton, C. (2002). *Alternative media*. Editorial SAGE Publications. Recuperado de <https://comunepersoal.files.wordpress.com/2011/02/alternative-media-chris-atton.pdf>
- Barthes, R. (1972). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Editorial siglo veintiuno. Recuperado de <https://audiocreativa.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/277863441-barthes-roland-el-grado-cero-de-la-escritura-ocr.pdf>
- Benavent, Z. (2021). *LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Valencia]. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2047/Benavent%20Mahiques%2C%20Zaira.pdf?sequence=1&isAllowed=yb>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Wolters Kluwer España. Recuperado de: <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Cáceres, P. & Pacheco, A. N. (2024). *El fanzine como herramienta didáctica para la escritura de textos con sentido*. [Tesis de grado, Universidad Francisco José de Caldas]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/94465>
- Carbonell Jaume (2015) *Pedagogías del siglo XXI, alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España. Ediciones Octaedro, S.L. <https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/peda>

[gog%C3%8Cas_del_siglo_xxi_alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf](#)

Castillo, C. (2024-2). Entrevista semiestructurada/ Entrevistado por Danna Riaño.

Recuperado de:

https://docs.google.com/document/d/1FNEln9_5Vm4hT2QeszoZIAHDkTU2UiQAn0rqYorcbGQ/edit?usp=sharing

Cuervo, K y Tobar, H. (2024). *Emocionalmente fanzine: cartillas ilustradas e interactivas como acompañamiento emocional para niños de 10 a 12 años de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá*. [Tesis de grado, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN]. Disponible en:

<https://repositorio.cun.edu.co/bitstreams/22b22d70-db8f-4629-b234-cfa9b04d75e2/download>

Damásio, A. (2005). *En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos*.

Editorial Crítica. Recuperado de: <https://gredos.org/Varios/Damasio%20Antonio%20-%20En%20Busca%20De%20Spinoza.pdf>

Figueroa, D. y Trejo, E. (2003). *Las encuestas sociodemográficas en Honduras*. REVISTA

POBLACIÓN Y DESARROLLO 2003. Maestría en Demografía y Desarrollo.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

https://www.academia.edu/4272784/Las_encuestas_sociodemograficas

Flower, L y Hayes, J (1980). *A Cognitive Process Theory*. Editorial JStor. Recuperado de

https://www.academia.edu/6394738/A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

Hernández, Fernández, Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hili Interamericana. Recuperado de

<https://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf>

Instituto Pedagógico Nacional y Universidad Pedagógica Nacional. (2019). Proyecto

Institucional. Recuperado de [http://www.ipn.edu.co/wp-](http://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf)

[content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf](http://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf)

Instituto Pedagógico Nacional (2015). *Frontera*. Recuperado de

<https://www.ipn.edu.co/frontera/>

Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y jugadores: exploración de la cultura participativa*.

Editorial Paidós Ibérica. [https://astramagazine.files.wordpress.com/2018/06/fans-](https://astramagazine.files.wordpress.com/2018/06/fans-blogueros-y-videojuegos.pdf)

[blogueros-y-videojuegos.pdf](https://astramagazine.files.wordpress.com/2018/06/fans-blogueros-y-videojuegos.pdf)

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Editorial Graó. Barcelona. [https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-](https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf)

[accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf](https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf)

Machado, A, Martínez, A y Rentería, W. (2021). *Estrategias didácticas para mejorar la*

lectura y la producción textual en estudiantes de 1 Grado Quinto. [Tesis de maestría,

Fundación Universitaria Los Libertadores] Recuperado

de: <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4402>

Melero, N. (2012). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción*

participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias

sociales. Cuestiones pedagógicas, 21, 339-355. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>

Mendoza, Y. (2021). *La Producción Textual a partir del desarrollo del Pensamiento Crítico*.

[Tesis de grado, Universidad de Pamplona]. Recuperado de:

http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/6562/1/Mend%C3%B3za_2021_TG.pdf

Mercado, J y Solano, M. (2024). *La Producción Textual: Una Ruta Hacia el Fortalecimiento del Autocontrol Emocional*. [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Cartagena]. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstreams/995f0101-26b9-4de2-b390-fbdaa381561/download>

Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Editorial Paidós. Recuperado de: https://www.academia.edu/36147309/Martha_C_Nussbaum

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Paidós.

Plazas, Y. (2025-2). Entrevista semiestructurada/ Entrevistado por Danna Riaño. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1VCtU1SU5mGAiuyEkexMPhAW-uBTltsr_E955xqAfrUc/edit?usp=sharing

Ramírez López, A.M. 2015. Martha C. Nussbaum. Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia? México: Paidós, 2014. Opera. 16, 16 (jun. 2015), 163–166. DOI: <https://doi.org/10.18601/16578651.n16.11>. Recuperado de <https://revistas.uexnado.edu.co/index.php/opera/article/view/4147/4829>

Riaño, D. (2024-2). Diario de campo 2024-2. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/1GMF9M0VyVbaOPnQGEcxvLmX4GVFLoDTifJcuhGIbybQ/edit?usp=sharing>

Riaño, D. (2025-1). Diario de campo 2025-1. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/15TtAYIXty2D19qLnfwtb50pOFFtKuN3HfWOtxiRyo/edit?usp=sharing>

Riaño, D. (2025-2). Diario de campo 2025-2. Recuperado de:

https://docs.google.com/document/d/15pDNhHH8rUixz_EQ9zJ6uCVmVluw5hqAYrfzDFYDli0/edit?usp=sharing

Rodríguez, T. (2021). Estado del arte sobre el paradigma sociocrítico en la educación.

[Estado del arte de Bachillerato en Educación, Universidad Católica del Perú].

Recuperado de:

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23323/RODRIGUEZ_REYES_TRILCE_JUNNET1.pdf?sequence=1

Sánchez, E. (12 enero 2022). *Comunicación emocional: qué es, características y cómo*

mejorarla. Psicología Online. Recuperado de: [https://www.psicologia-](https://www.psicologia-online.com/comunicacion-emocional-que-es-caracteristicas-y-como-mejorarla-6114.html)

[online.com/comunicacion-emocional-que-es-caracteristicas-y-como-mejorarla-6114.html](https://www.psicologia-online.com/comunicacion-emocional-que-es-caracteristicas-y-como-mejorarla-6114.html)

Secretaría de Educación del Distrito. (2020). Caracterización del sector educativo 2019-2020:

Usaquén. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_01_Usaque%CC%81n.pdf

Teachy. (s.f). Resumen de Coherencia y Cohesión. Recuperado de:

<https://www.teachy.app/es/resumenes/educacion-secundaria/secundaria-2-grado/espanol-a-espanol/resumen-de-coherencia-y-cohesion>

Téllez, K. D. (2025). *Fortalecimiento de la escritura narrativa a través de las emociones*. [

tesis de grado, Universidad Pedagógica nacional]. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/21162>.

Vargas, M. (2024). *Mi relato cuenta*. [Tesis de licenciatura en español y lenguas extranjeras

con énfasis en inglés y francés, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio

Universidad Pedagógica

Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19760/Mi%20relato%20cuenta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valdés, M. (2019). *El fanzine y el fortalecimiento de la escritura*. [Monografía Licenciatura en español y lenguas extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11717/TE-23927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

8. Anexos.

8.1. Anexo 1: Formato Prueba Diagnóstica No. 1 y 2 - Lectura y escritura (Año 2024-2)

PRUEBA DIAGNÓSTICA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA			
Nombre		Curso	
Fecha de nacimiento		Género	
LECTURA			
Responde las preguntas 1-2 y 3 de acuerdo con el siguiente cuento.			
La pequeña Luciérnaga.			
Había una vez una comunidad de luciérnagas que habitaban en uno de los árboles más majestuosos y antiguos de Tailandia. Cada noche, cuando todo se volvía oscuro y apenas se escuchaba el leve murmurar de un cercano río, todas las luciérnagas salían del árbol para mostrar al mundo sus maravillosos destellos. Jugaban a hacer figuras con sus luces, bailando al son de una música inventada para crear un sinfín de centelleos luminosos más resplandecientes que cualquier espectáculo de fuegos artificiales. Pero entre todas las luciérnagas había una muy pequeñita a la que no le gustaba salir a volar. – No, hoy tampoco quiero salir a volar -decía todos los días la pequeña luciérnaga-. Id vosotros que yo estoy muy bien aquí en casita. Tanto sus padres como sus abuelos, hermanos y amigos esperaban con ilusión la llegada del anochecer para salir de casa y brillar en la oscuridad. Se divertían tanto que no comprendía por qué la pequeña luciérnaga no les quería acompañar. Le insistían una y otra vez, pero no había manera de convencerla. La pequeña luciérnaga siempre se negaba. -¡Que no quiero salir afuera! -repetía una y otra vez-. ¡Mira que sois pesados! Toda la colonia de luciérnagas estaba muy preocupada por su pequeña compañera. -Tenemos que hacer algo -se quejaba su madre-. No puede ser que siempre se quede sola en casa sin salir con nosotros. -No te preocupes, mujer -la consolaba el padre-. Ya verás como cualquier día de estos sale a volar con nosotros. Pero los días pasaban y pasaban y la pequeña luciérnaga seguía encerrada en su cuarto. Una noche, cuando todas las luciérnagas habían salido a volar, la abuela de la pequeña se le acercó y le preguntó con mucha delicadeza: -¿Qué es lo que ocurre, mi pequeña? ¿Por qué no quieres venir nunca con nosotros a brillar en la oscuridad? -Es que no me gusta volar-, respondió la pequeña luciérnaga. -Pero, ¿por qué no te gusta volar ni mostrar tu maravillosa luz? -insistió la abuela luciérnaga. -Pues... -explicó al fin la pequeña luciérnaga-. Es que para qué voy a salir si nunca podré brillar tanto como la luna. La luna es grande, y muy brillante, y yo a su lado no soy nada.			

Soy tan diminuta que en comparación parezco una simple chispita. Por eso siempre me quedo en casa, porque nunca podré brillar tanto como la luna.

La abuela había escuchado con atención las razones de su nieta, y le contestó:

- ¡Ay, mi niña! hay una cosa de la luna que debería saber y, visto lo visto, desconoces. Si al menos salieras de vez en cuando, lo habrías descubierto, pero como siempre te quedas en el árbol, pues no lo sabes.

- ¿Qué es lo que he de saber y no sé? -preguntó con impaciencia la pequeña luciérnaga.

-Tienes que saber que la luna no tiene la misma luz todas las noches -le contestó la abuela-.

La luna es tan variable que cada día es diferente. Hay días en los que es grande y majestuosa como una pelota, y brilla sin cesar en el cielo. Pero hay otros días en los que se esconde, su brillo desaparece y el mundo se queda completamente a oscuras.

- ¿De veras hay noches en las que la luna no sale? -preguntó sorprendida la pequeña luciérnaga.

-Así es -le confirmó la abuela. La luna es muy cambiante. A veces crece y a veces se hace pequeñita. Hay noches en las que es grande y roja y otras en las que desaparece detrás de las nubes. En cambio, tú, mi niña, siempre brillarás con la misma fuerza y siempre lo harás con tu propia luz.

La pequeña luciérnaga estaba asombrada ante tal descubrimiento. Nunca se había imaginado que la luna pudiese cambiar y que brillase o se escondiera según los días. Y a partir de aquel día, la pequeña luciérnaga decidió salir a volar y a bailar con su familia y sus amigos. Así fue como nuestra pequeña amiguita aprendió que cada uno tiene sus cualidades y por tanto, cada uno debe brillar con su propia luz.

1. ¿Cuál es la conclusión del cuento?

- a. Hay que compararnos con los demás
- b. Hay que ser más sociable
- c. Cada persona tiene cualidades que lo hacen único
- d. Las abuelas son sabias

2. ¿Cuál es el tema central del cuento?

- a. La noche
- b. La autoestima
- c. La luciérnaga
- d. La amistad

3. ¿Qué piensa de la percepción que tenía la luciérnaga sobre sí misma?

8.2. Anexo 2: Formato Prueba Diagnóstica No. 3- Oralidad (Año 2024-2)

PRUEBA DIAGNÓSTICA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA		
ORALIDAD		
FECHA DE APLICACIÓN: 22 de octubre de 2024 Hora de inicio: 11:30 Hora de finalización: 12:30		
TIEMPO	ACTIVIDAD	RECURSOS
10 minutos 11:30 - 11:40	1. Se organizará a los estudiantes en grupos de cinco o más personas. 2. Lectura en voz alta en cada grupo del cuento “El fútbol”.	1. Cuento “El fútbol”
20 minutos 11:40 - 12:00	Espacio de debate: Cada grupo de estudiantes deberá discutir aspectos del cuento teniendo en cuenta las preguntas que la docente realizará.	1. Cuento: “El fútbol” 2. Preguntas que se anotarán en el tablero para que los estudiantes generen la discusión: *¿Qué opina del cuánto? *¿Cuál cree que es el problema que presenta el autor? *¿Por qué considera importante hablar del tema de las emociones? *¿Qué emociones experimentas en un día común? *¿Alguna vez te has sentido muy triste por algo? *¿Cómo expresas tus emociones? *¿Compartes tus emociones con alguien o prefieres ocultarlas? *¿Qué te hace sentir mejor cuando estás triste?
10 minutos 12:00 - 12:10	Espacio de debate: Un relator por cada grupo de estudiantes deberá compartir con toda la clase las ideas principales o conclusiones a las que llegaron en su grupo referente a la lectura del texto.	Pregunta orientadora para la discusión en la clase: ¿Qué preguntas les llamaron más la atención a los integrantes de su grupo y que

		fue lo que debatieron acerca del cuento?
--	--	--

CUENTO: El Fútbol.

Hoy, René llegó enojado de la escuela. Su mamá le preguntó qué lo tenía así de molesto. Al principio, René no quería contar nada, prefería cruzarse de brazos. Después de un rato, por fin, René le contó a su mamá que en el fútbol nunca lograba quitarles el balón a sus amigos.

“¿Y eso te hace sentir triste?”, le preguntó su mamá.

¡Sí!, admitió René.

René comprendió que eso lo hacía sentir triste y a la vez enojado. Él quería jugar, pero no era tan bueno alcanzando a sus compañeros. Su mamá lo abrazó.

A veces solo necesitamos un abrazo cuando nos sentimos tristes. Los abrazos son la mejor medicina para la tristeza. A Sally, que también jugaba fútbol, se le ocurrió una idea:

“¿Y si juegas de portero? Los porteros no tienen que correr por toda la cancha”. René no estaba muy convencido. Sally le propuso salir a jugar un poco: ella le arrojaría el balón y René trataría de detenerlo.

Durante toda la tarde, los niños practicaron en el parque. René descubrió que ser portero era muy divertido, que no tenía que correr tanto y que era bueno atrapando los balones en el aire. Al otro día en la escuela, René le propuso a sus amigos cuidar la portería. Como portero era mucho mejor jugador. ¡Ahora sí que René se divirtió!

8.14. Anexo 14 Tabla – Resultados Prueba Diagnóstica No. 1 (Lectura)

VARIABLE	PREGUNTA	RESPUESTAS
Lectura literal	¿Cuál es la conclusión del cuento?	Cada persona tiene cualidades que lo hacen único (100%)
Lectura Inferencial	¿Cuál es el tema central del cuento?	a) La noche (3,70%) / b) La autoestima (81,48%) / c) La luciérnaga (14,81%)
Lectura Crítica	¿Qué piensa de la percepción que tenía la luciérnaga sobre sí misma?	

8.15. Anexo 15. Tabla - Resultados Prueba Diagnóstica No. 2 (Oralidad)

ASPECTOS A OBSERVAR		ANOTACIONES
Paralingüísticos	Entonación	La mayoría habló desde sus experiencias propias de manera coloquial, sin hacer énfasis en sus discursos. Solo

ASPECTOS A OBSERVAR		ANOTACIONES
		algunos estudiantes variaron la entonación al responder preguntas sobre la importancia de hablar de las emociones.
	Tono y volumen	Algunos estudiantes utilizaron un tono bajo, poco adecuado para un debate; otros manejaron un volumen apropiado sin dificultad.
	Ritmo	Se evidenciaron dificultades con la velocidad al hablar en algunos casos; otros estudiantes demostraron buena fluidez.
	Fluidez	La fluidez fue espontánea dado que el tema era personal y ameno. No se recurrió frecuentemente a muletillas.
Verbales	Coherencia	La mayoría logró mantener un hilo conductor: iniciaron con su punto de vista, pasaron a la experiencia personal y finalizaron argumentando. Se requiere mayor trabajo en los discursos dirigidos a toda la clase.
	Cohesión	La gran mayoría realizó una buena conexión entre ideas y hizo poco uso de muletillas.
	Claridad	Los estudiantes expresaron ideas comprensibles, aunque algunos mostraron ambigüedad al rodear la idea principal antes de expresarla.
	Vocabulario	No se presentaron inconvenientes; los estudiantes procuraron expresarse de manera más formal al tratarse de una actividad de clase.
	Argumentos	Todos los estudiantes cumplieron el criterio, ya que la actividad fue diseñada para que hablaran desde sus propias experiencias.

Notas: Adaptado de Álvarez Rincón, Y. F., & Parra Rivera, A. L. (2015). Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.