

Escribiendo mis emociones a través del cuento

Laura Marcela Hincapié Rendón

2014138024

Monografía para optar por el título de Licenciada en español y lenguas extranjeras con
énfasis en inglés y francés

Asesor:

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Trabajo de grado

Bogotá D.C

2021

Resumen Ejecutivo

El objetivo de este proyecto de investigación es diseñar una propuesta didáctica que permita fortalecer el proceso de producción textual de los niños de quinto grado del Instituto Pedagógico Nacional, mediante la creación de cuentos que utilicen como insumo las emociones básicas. Con este fin se realizó una revisión de investigaciones sobre dos ejes: el primero de ellos en torno a los procesos de composición escrita y el segundo, en lo concerniente a la forma en la que el componente afectivo del alumno es abordado en el ámbito escolar. En tal revisión, se evidenciaron problemáticas en donde los estudiantes manifestaron dificultades con la producción textual, relacionadas con el reconocimiento de ciertas tipologías textuales, ortografía, puntuación, el dominio de las propiedades textuales y la creatividad. Además, dentro las principales metodologías y didácticas existentes dentro de clase, el dictado y preguntas de comprensión de textos son las seleccionadas para el afianzamiento del código escrito. De allí que, los educandos expresaron aburrimiento, desmotivación, frustración y cansancio ante la práctica de la escritura; lo que demostró a su vez un persistente olvido dentro de los currículos y las prácticas docentes del componente afectivo del sujeto. De allí que, este proyecto investigativo plantea una propuesta didáctica y de innovación que utiliza como mediación las TICs con la creación del blog *Escribiendo mis emociones*, para la práctica de la escritura, que toma como eje las emociones básicas y la creación literaria de cuentos infantiles. El referente teórico en el que se basa esta propuesta comprende los postulados de Albaladejo et al., (2014), Fernández (1988), Harris (1989), Martínez (2004) y Pérez Grajales (2006) y Sandoval (2016). Así, se espera que este trabajo contribuya a fortalecer la producción escrita, mientras se generan espacios que permitan la reflexión introspectiva, el afianzamiento de la producción textual.

Palabras Clave: escritura, cuento, emociones básicas, propuesta de innovación pedagógica.

Tabla de Contenido

1. Capítulo 1: Planteamiento del Problema	5
1.1 Contextualización	5
1.1.1 Local	5
1.1.2 Caracterización de la institución	5
1.1.3 Contextualización de la población escolar	7
1.2 Diagnóstico	10
1.2.1 Encuesta	10
1.2.2 Prueba diagnóstica	11
1.3 Delimitación del Problema	12
1.4 Justificación del Problema	15
1.5 Pregunta de Investigación	17
1.5.1 Objetivo general	17
1.5.2 Objetivos específicos	18
2. Capítulo 2: Marco Conceptual	18
2.1 Antecedentes del Problema	18
2.2 Marco Conceptual	24
2.2.1 La escritura	24
2.2.1.1 Propiedades del texto.	25
2.2.1.2 El cuento.	29
2.2.2 Emoción	32

	4
2.2.3 Escritura y emoción	36
3. Capítulo 3: Diseño Metodológico	38
3.1 Enfoque Investigativo	38
3.2 Matriz Categorical	40
4. Capítulo: Propuesta de Innovación Pedagógica	41
4.1. Propuesta de Innovación Pedagógica	41
4.2. La Pedagogía Waldorf y la Exploración de la Individualidad Emocional	48
4.3. Propuesta de Intervención a través de la Didáctica Waldorf del Arte, la Narración y la Exploración de la Emocionalidad.	52
4.3.1. Cronograma	59
5. Organización y Análisis de Datos	59
5.1 Organización y Análisis de Datos	59
5.1.1 Fase de sensibilización: Reconociendo las emociones básicas	60
6. Conclusiones	66
7. Referencias Bibliográficas	69

1. Capítulo 1: Planteamiento del Problema

1.1. Contextualización

1.1.1. Local

El proyecto de investigación será realizado en el Instituto Pedagógico Nacional ubicado en la localidad 01, Usaquén. Esta localidad se encuentra al nororiente de la ciudad de Bogotá, limita al occidente con la Autopista Norte, al sur con la Calle 100, al norte con los municipios de Chía y Sopó y al oriente con el municipio de la Calera. Además, cuenta con 70 barrios representativos entre los que se encuentran los estratos uno al seis. Por su parte, el IPN se ubica en el barrio Country sector residencial, perteneciente a los estratos cinco y seis. Allí también se ubican los colegios de CCEE Reyes Católicos y el Colegio Distrital de Usaquén. Desde el 2016 se desarrolla el proyecto alterno llamado “Fronteras” que integra los tres colegios y sus estudiantes, a partir de una propuesta pedagógica de socialización, promoción e intercambio de saberes, para traspasar las barreras culturales, sociales, económicas y contribuir a la construcción de la paz nacional.

1.1.2. Caracterización de la institución

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) está ubicado en la avenida Calle 127 No. 11-20 en el extremo nororiental de Bogotá D.C. Fue creado en 1917 y entró a operar en 1927 bajo el liderazgo de Franziska Radke, con los fundamentos educativos de la misión alemana y el método pedagógico de María Montessori. La institución le dio origen a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1965, de la cual es dependencia hoy en día. El IPN ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media y

realiza formación en educación especial; además es escuela laboratorio al ser el centro de innovación pedagógica de la UPN para la formación de maestros.

El IPN aborda tanto un enfoque de trabajo por disciplinas como un currículo basado en proyectos pedagógicos integrados (PPI) y transversales a todas las áreas, que buscan la transmisión colaborativa del saber, mientras involucran lo cotidiano, lo afectivo y lo social en la construcción del conocimiento. Desde allí, y tomando al alumno como ser holístico, se apunta hacia su desarrollo personal, corporal, expresivo, social y científico-tecnológico-lógico.

Adicionalmente, según lo expuesto en el proyecto educativo institucional, se toma en cuenta la diversidad y la diferencia que hacen parte natural de cada estudiante; así, “se valora a cada uno teniendo en cuenta sus diferencias individuales, sus intereses y capacidades, de manera que se promueve el aprendizaje por motivación interna más que la motivación externa (la calificación)” (IPN, 2019a, p.44). Al mismo tiempo, la diversidad y la diferencia son tomadas en cuenta a la hora de proponer los ya mencionados proyectos transversales a todas las áreas, en donde la interacción y el intercambio de saberes entre pares permite a los estudiantes reflejar sus formas de concebir el mundo. Asimismo, la institución oferta espacios extracurriculares con talleres de formación artística, literaria, ético-política, humanística, entre otros, en donde los estudiantes pueden explorar sus gustos, su orientación vocacional y sus habilidades.

Por otro lado, como parte de sus principios, el IPN busca formar sujetos integrales, reconocedores de la diferencia, empáticos, con sentido crítico y valores, autónomos, capaces de autorregularse y que puedan aportar a la construcción de un tejido social en paz. Así, se manifiesta que “el estudiante debe saber aprender, ser, hacer y, finalmente, convivir: su paso por la institución ha de dejarle una marca significativa

que luego transmita en su entorno laboral y familiar” (IPN, 2019a, p.22). En este sentido, la institución busca formar sujetos íntegros, capaces de transformar el conocimiento en herramientas que les permitan edificarse como seres humanos comprometidos con la transformación de la sociedad de la que hacen parte.

Para finalizar, este proyecto apunta a vincular su objetivo principal con el PEI de la institución en concreto, ya que propone fortalecer la producción escrita y la dimensión afectiva del estudiante a través de la creación literaria. De esta manera, la escritura se presenta no solamente como una habilidad que merece especial atención y trabajo desde el aula, sino también como una estrategia para el reconocimiento y la gestión de las emociones, en la búsqueda de contribuir a la formación de sujetos sensibles y empáticos que puedan construir comunidad y convivir en paz. De este modo, se atiende a la diversidad, la diferencia y se le da un valor a los intereses, necesidades y a la subjetividad de cada alumno como elemento suscitador de la producción textual.

1.1.3. Contextualización de la población escolar

Esta investigación está pensada para desarrollarse con niños de grado quinto del Instituto Pedagógico Nacional; por lo cual se entiende que la población escolar se encuentra en un rango etario entre los nueve y once años. Ahora bien, dado que no fue posible realizar observación de la población por las condiciones de confinamiento ocasionadas por la presencia del Covid-19, con el fin de caracterizar a los estudiantes se realizó una revisión de trabajos investigativos desarrollados en grado quinto en el IPN para el área de lengua materna, tanto en lectura como en escritura. A partir de la información recogida de Beltrán (2018), Gómez (2017), Molano (2020), Silva (2019) y Vargas (2020), se encontró que los alumnos provienen en su mayoría de las localidades de Suba, Usaquén, Engativá, Barrios Unidos, Kennedy y de la sabana de Bogotá de

municipios como Cajicá, Chía o Tocancipá. Adicionalmente se estableció que los estudiantes se ubican en estratos socioeconómicos tres y cuatro; y que más de la mitad de ellos conviven en familias extendidas o nucleares.

Según lo expuesto por Molano (2020), investigación que abordó las estrategias de autorregulación en la creación de textos narrativos y Vargas (2020), quien trabajó a partir de la minificción como herramienta para fortalecer la producción escrita; puede afirmarse que en cuanto a los gustos personales de los alumnos, en su tiempo libre ellos privilegian las actividades deportivas, la interpretación y aprendizaje de algún instrumento musical, la lectura, los videojuegos, el uso de redes sociales y de plataformas como YouTube o Netflix, e igualmente las salidas de esparcimiento con familiares o amigos. En cambio, solamente un porcentaje menor de estudiantes practica la escritura de forma autónoma.

Por su parte el trabajo de Gómez (2017), que se basó en el aprendizaje significativo e investigó acerca de la influencia de la creación de inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos, descriptivos y expositivos, refirió en conjunto con los proyectos desarrollados por Molano (2020) y Vargas (2020), que entre las asignaturas de preferencia de los estudiantes se encuentran las artes, educación física, música y matemáticas. Por el contrario, el español, el inglés, la química y la historia no son de su predilección. Sin embargo, dentro del área de español, según Gómez (2017) y Molano (2020) se encuentra un gusto común hacia la lectura, incluidas la lectura guiada y la lectura en voz alta de narraciones, especialmente de cómics, cuentos y relatos; en donde los estudiantes pueden imaginar lo que está escrito y encuentran placer al observar las ilustraciones.

Respecto a la escritura, en las investigaciones de Molano (2020) y Vargas (2020), se encuentra que los educandos que afirman que practican la escritura de forma

autónoma, por lo general escriben cartas, narraciones, diarios o canciones para otras personas o para ellos mismos. Igualmente, comentan que les gusta escribir ya que les permite memorizar, recordar, mejorar su ortografía, ejercitar la mano, aprender cosas nuevas, crear historias, expresarse y ser leídos por otras personas. En contraste con lo anterior, los alumnos que no les gusta escribir comentan que esto les genera agotamiento, dolor, aburrimiento o frustración por falta de conocimiento ortográfico. En este punto, se cree que este proyecto investigativo podría reconciliar al estudiante con la producción textual, aprovechando las posibilidades introspectivas de la escritura y los beneficios de la invención y la creatividad; nacidos en el desarrollo de narraciones que sean fuente de catarsis y herramientas de gestión emocional, en tiempos tan significativos y difíciles como los que ha provocado la pandemia de Covid-19 y todos los sucesos que se han desarrollado en torno a esta.

Para continuar, las investigaciones consultadas encontraron en sus pruebas diagnósticas y observaciones, diversas problemáticas asociadas al área de la escritura. Beltrán (2018) comenta que los estudiantes son capaces de comprender y producir textos orales, pero poseen dificultades importantes en cuanto a la comprensión y producción escrita. Gómez (2017), Molano (2020) y Silva (2019), expresan que entre las múltiples dificultades en la escritura se encuentran el manejo de las propiedades del texto y aspectos concernientes con la organización del mismo, al igual que el desconocimiento de las diferentes tipologías textuales y sus características.

Por su parte, la investigación desarrollada por Vargas (2020), presenta que, en la producción textual, el 97% de los estudiantes no sigue las instrucciones propuestas para la escritura de un texto, el 73% no consigue producir textos con cohesión y claridad debido a la falta de organización y relación de la información de manera lógica y el 70% no toma en cuenta la estructura de un texto narrativo (personajes, tiempo y lugar); todo

ello en conjunto con dificultad en la utilización de signos de puntuación y el empleo limitado de conectores, conjunciones y preposiciones. Teniendo en cuenta lo anterior, se origina la selección del tema y la metodología de esta propuesta que propone un acercamiento más lúdico a dicha habilidad por medio de la creación de un blog en el que se estructuran diversos contenidos y actividades pensados para trabajar en el fortalecimiento de la escritura y la creación literaria.

Finalmente, también resulta fundamental tomar en cuenta los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lenguaje, los cuales expresan que al finalizar el grado quinto el niño debe ser capaz de producir e interpretar textos orales y escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración, tomando en cuenta los aspectos formales, conceptuales y la intención comunicativa.

1.2. Diagnóstico

En el diagnóstico no fue posible realizar observación de la población de estudio debido a la condición de aislamiento preventivo y cuarentena generada por el covid-19. Sin embargo, se plantean dos instrumentos de recolección de información: la encuesta y la prueba diagnóstica, con el fin de recoger información sobre los estudiantes, su contexto, sus gustos, sus percepciones personales en torno al área de español y su nivel en lectura y escritura.

1.2.1. Encuesta

La encuesta es un instrumento de recolección de información que ayuda a compilar información seleccionada por el investigador con el fin de proveer datos útiles

para la investigación. Por su parte, (García, 1993, como se citó en Casas et al., 2003), afirma que la encuesta es:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 527)

De acuerdo con lo anterior, se diseñó una encuesta (ver anexo 1), dirigida a los alumnos, en aras de establecer un perfil claro respecto a su información personal, sus intereses, las actividades que realizan en su tiempo libre, los principales rasgos con los que se describen a sí mismos, sus percepciones y afectividades en torno a la escuela, la literatura y el espacio académico de lengua castellana, los hábitos lectores de sus padres, sus libros favoritos y su autovaloración respecto a su desempeño en escritura; para así diseñar una propuesta coherente con sus características.

1.2.2. Prueba diagnóstica

Teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), surge la necesidad de diseñar una prueba diagnóstica (ver anexo 2), que permita establecer el nivel de lectura y escritura de los estudiantes, para lo cual se propone la lectura del cuento “La princesa Evangelina y la rana” y preguntas de orden literal, inferencial y crítico, en torno a este texto.

Adicionalmente, el cuento seleccionado responde a una problemática en la que el personaje principal evidencia múltiples contradicciones por su torpeza y falta de habilidades, por lo cual, entre las preguntas realizadas, se busca evidenciar el conocimiento de los niños sobre las emociones y su posición frente a las posibles

acciones que podría realizar el personaje del cuento con el fin de solucionar su conflicto. Al mismo tiempo, se les pide la escritura de un cuento corto utilizando elementos que les hayan llamado la atención de la lectura para así establecer su dominio del código escrito, su conocimiento en torno a la estructura narrativa del cuento, su manejo de las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión), y evidenciar la creatividad en sus producciones escritas.

1.3. Delimitación del Problema

Debido a las condiciones ocasionadas por la presencia del covid-19 no fue posible realizar observación en el aula de clases, por lo que se procedió a hacer una revisión de distintas investigaciones siguiendo las categorías de búsqueda de: escritura, cuento y educación emocional, en conjunto con documentos oficiales. De allí se recoge que la escritura ha sido objeto de atención en el sistema educativo colombiano, por lo cual en el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional propuso estándares que buscan efectivizar la enseñanza de la lengua materna y consolidar costumbres en torno a la producción textual. Dichos estándares toman en cuenta los componentes de comprensión, producción e interpretación textual y literaria, considerando su desarrollo integrado y gradual de acuerdo con ciclos educativos.

Sin embargo, en el intento de cumplir los estándares se ha generado una tendencia a proponer ciertas metodologías y didácticas que responden mayormente al aprendizaje del código escrito desde sus aspectos formales y como un medio para la adquisición o evaluación de distintos contenidos. Al respecto, García (2018) comenta que la literatura es abordada dentro del aula de clase con el fin de trabajar competencias relacionadas con lectura o escritura; desconociendo en parte su potencial para articularla con el componente afectivo. Por su parte, Fajardo (2019), Hernández (2017), Molano

(2020), Torres (2013) y Vargas (2020) hacen alusión a que la escritura es frecuentemente enseñada a partir de dictados, de actividades para evaluar la comprensión textual o de exámenes que tienen como objetivo recoger resultados de otras áreas del saber; lo que involucra principalmente la decodificación y transcripción del código, y en ocasiones le concede a la escritura un carácter repetitivo y que genera entre los estudiantes un sentimiento de obligatoriedad.

Mientras tanto, los trabajos de Avendaño (2017), Beltrán (2018), Campos (2017), Fajardo (2019), Gómez (2017), Hernández (2017), Molano (2020), Ocegueda (2019), Silva (2019) y Vargas (2020), señalan los resultados provenientes de sus observaciones de campo y aplicación de pruebas diagnósticas. En conjunto, estos muestran que en su mayoría, a los estudiantes se les dificulta activar la creatividad y encontrar un tema y un propósito comunicativo al momento de enfrentarse con la creación de un texto. Además, manifiestan confusión sobre la estructura de las tipologías textuales, poseen una idea difusa sobre normas del código escrito como la ortografía o la puntuación, en conjunto con dificultades para dotar de coherencia y cohesión sus producciones escritas; lo que hace que sus textos no alcancen un nivel satisfactorio en el diagnóstico.

A pesar de ello, Vargas (2020) comparte que a los alumnos les gusta escribir ya que sienten atracción por la posibilidad de crear mundos cargados de sentido, como un medio para expresarse y compartir sus creaciones con otros. En adición, les atrae el género del cuento y en ocasiones escriben como un ejercicio autónomo. Con todo, González (2017), Hernández (2017) y Torres (2013) mencionan que, dentro del aula de clase la creación literaria no toma suficiente protagonismo e igualmente resulta complejo encontrar en los ejercicios de escritura propuestos un espacio para expresar su subjetividad, en lo que concierne a sus intereses, percepciones, vivencias y emociones.

Como consecuencia directa de dicha desconexión y de los resultados poco satisfactorios, de acuerdo con Campos (2017), Gómez (2017), González (2017), Hernández (2017), Molano (2020), Ocegueda (2019) y Vargas (2020), los alumnos demuestran aburrimiento, desinterés, frustración, baja autoestima o desajuste emocional al momento de producir textos. Lo anterior resulta contrario a lo planteado desde el proyecto educativo institucional del Instituto Pedagógico Nacional, en donde se manifiesta que los contenidos curriculares deben atender al desarrollo personal, individual, expresivo y afectivo.

Igualmente, García (2018), Gomez (2018), Hernández (2017) y Mosquera et al. (2018) dirigen la mirada hacia los centros educativos, en donde el dominio afectivo es relegado a la convivencia escolar, desconociendo con ello la importancia de la unión entre éste y el contenido disciplinar. De igual manera, Álvares (2015), Barba (2015), Ocegueda (2019) y Vilà (2016) comentan que es necesario una formación en educación emocional tanto para alumnos como para docentes; puesto que el componente afectivo hace parte del desarrollo humano integral y prepara para la vida en sus distintos retos. A su vez, en el momento en el que no se reconoce lo afectivo se desconocen las percepciones, sentimientos y motivaciones que conducen a los educandos por el proceso de aprendizaje de la escritura.

Así pues, de continuar el bajo desempeño escritural de los estudiantes, percepciones negativas y presión social por parte de la institución y los padres, lo anterior sumado a la falta de formación en gestión emocional, el estudiante y el docente podrían experimentar un bajo autoconcepto o un colapso emocional. También puede resultar complejo sobrellevar el desajuste emocional que experimentan los educandos tras las dificultades que enfrentan al momento de producir textos. Además, es igualmente posible que al terminar el proceso educativo los alumnos que hayan

presentado dificultades en el dominio de la escritura abandonen la práctica y se incremente el sentimiento de desmotivación y frustración.

Abordando una visión más panorámica, es viable que se pierda la perspectiva de la escritura como habilidad y proceso. De manera tal que, la producción textual quedaría relegada a la categoría de “tarea” y con ello, se perdería la posibilidad de entenderla como un medio, no como un fin. Al tratar la escritura como una tarea, se ignoran las posibilidades de reestructuración cognitiva que esta ofrece, por lo que cabe preguntarse ¿qué puede esperarse del desarrollo a profundidad del sentido lógico-crítico-argumentativo, que ella ayuda a gestar?

Así, respondiendo a las problemáticas expuestas, se plantea este proyecto de investigación que busca proponer la escritura de cuentos como una forma de trabajar la lengua escrita, mientras se brinda un espacio propicio para la expresión de la subjetividad y la reflexión introspectiva en torno a las emociones básicas de los estudiantes de grado quinto del IPN. Los aportes que este estudio brinda pueden servir como bases teóricas y conceptuales para el desarrollo de futuras investigaciones, ya que se evidencian muy pocas producciones a nivel nacional en el ámbito de la escritura de cuentos en conjunto con las emociones básicas y la gestión emocional.

1.4. Justificación del Problema

La escritura es fundamental para el desarrollo cognoscitivo, el desenvolvimiento en la vida diaria y el acceso a ámbitos culturales, sociales y educativos. Dicha habilidad permite transmitir y reconfigurar el saber a través del tiempo y realizar un ejercicio de catarsis y reflexión. Por cuanto una mejora en ella incide de manera significativa en la calidad de vida, en las oportunidades frente al mundo académico y laboral y en la relación del sujeto consigo mismo. Sin embargo, estas consideraciones son imposibles

sin el reconocimiento de la influencia del dominio afectivo en el proceso escritural, pues este le permite al hombre entender el mundo, expresarse, gestionar sus emociones, transformar la visión que tiene de sí mismo y motivarse frente a la práctica de la escritura.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) propone unos Estándares Básicos de Educación (2006) para el área de Lenguaje, en donde se reconoce la importancia de que los niños comprendan, produzcan e interpreten textos literarios y no literarios que respondan a sus necesidades comunicativas. Al mismo tiempo se habla de la expresión de la individualidad a través de la lectura de literatura y la escritura:

De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (MEN, 2006, p. 26)

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea esta propuesta que parte de la escritura de cuentos infantiles y toma como insumo las emociones básicas para el fortalecimiento de los procesos de producción textual.

Igualmente, esta investigación pretende dar respuesta a las problemáticas encontradas al interior del aula, en donde se observaron inconvenientes en cuanto a las metodologías y didácticas propuestas para la enseñanza de la escritura, múltiples dificultades entre los estudiantes con respecto al dominio de la producción textual, así como frustración y poca disposición al percibirla como una tarea aburrida y obligatoria. De manera tal que, este proyecto en consonancia con los estándares de educación, reconoce al ser humano desde sus propias experiencias y características particulares, haciendo posible que la individualidad se convierta en una herramienta para la creación

literaria y el fortalecimiento de la escritura. Como consecuencia, es factible que con ello se formen personas sanas, empáticas, comprometidas con su desarrollo personal y con herramientas para incidir positivamente en su contexto.

Finalmente, la pertinencia de este estudio a nivel local y nacional radica en diseñar una herramienta acorde con las condiciones de educación virtual, vivenciadas por la presencia de la pandemia del covid-19. Se trata en concreto de la creación de un blog, entendido como un espacio dinámico en el cual los estudiantes participen de diversas maneras y puedan expresar su propia configuración del mundo. El blog les brinda distintos contenidos y ejercicios para experimentar con la lectura y escritura de cuentos en torno a las emociones básicas, como un medio para fortalecer su producción textual y aprender herramientas para la gestión emocional. A su vez, a nivel internacional, se busca contribuir en los estudios en esta área ya que se evidenció una escasa bibliografía en lengua materna a nivel general sobre el uso de la escritura de cuentos y la gestión emocional.

1.5. Pregunta de Investigación

¿De qué manera una propuesta didáctica soportada en la escritura de cuentos infantiles puede contribuir a fortalecer los procesos de producción escrita de los niños de quinto grado del Instituto Pedagógico Nacional?

1.5.1. Objetivo general

Construir una propuesta didáctica soportada en la escritura de cuentos infantiles, para fortalecer los procesos de producción escrita en los niños de quinto grado del Instituto Pedagógico Nacional.

1.5.2. Objetivos específicos

Reconocer los aportes del uso de las emociones básicas, experimentadas por los niños de quinto grado, como insumo para la escritura de cuentos infantiles.

Desarrollar una propuesta que permita integrar la escritura de cuentos infantiles con las emociones básicas.

Valorar el impacto de la propuesta para el fortalecimiento de la producción escrita en los niños de quinto grado del Instituto Pedagógico Nacional.

2. Capítulo 2: Marco Conceptual

2.1. Antecedentes del Problema

La escritura es una habilidad fundamental para el desarrollo de procesos cognitivos y el aprendizaje. A partir de los seis años, cuando el niño comienza formalmente a aprender el lenguaje escrito cuenta con un abanico de posibilidades que le permiten acceder a toda la información y el conocimiento. Allí llega a descubrir la literatura y puede experimentar goce literario y crear sus propias producciones a partir de lo que experimenta y siente.

Dicho lo anterior, con el propósito de conocer y ampliar la investigación en lo concerniente al uso de la escritura de cuentos en conjunto con la educación emocional para el fortalecimiento del proceso escritor, se revisaron doce trabajos de grado de los niveles de pre-grado y post-grado de universidades tanto privadas como públicas. De estas investigaciones, siete son nacionales: seis son trabajos de pre-grado pertenecientes a la UPN y un trabajo de posgrado de maestría de la Universidad Nacional de Colombia. Respecto a las investigaciones internacionales se revisaron cinco trabajos: tres de

pregrado de la Universidad de la Rioja, una tesis de maestría del Instituto Tecnológico de Monterrey y una tesis doctoral de la Universidad de Murcia.

Estos estudios se desarrollaron en colegios de índole tanto pública como privada, diez de ellos en el nivel de primaria, mientras que dos fueron propuestos en educación secundaria. Ahora bien, las investigaciones revisadas son de diferentes tipos y enfoques, entre los que se encuentran investigación explicativa cualitativa, investigación-acción cualitativa, investigación descriptiva de tipo cualitativo e investigación correlacional de tipo mixto.

A partir de la revisión y análisis de los antecedentes, se recogieron tres tendencias: la primera reúne las investigaciones que identificaron dentro de las prácticas en el aula un desconocimiento del papel de la literatura para abordar la afectividad. Éstas trabajaron con cuentos elegidos con base en los intereses y necesidades de los estudiantes para motivar la lectura y activar el goce lector. En la segunda tendencia se condensan los estudios que identificaron dificultades en la escritura, junto con promoción de didácticas que plantean esta habilidad como un ejercicio de codificación y reducen el protagonismo de la creación e imaginación; dichos trabajos propusieron actividades de sensibilización artística, talleres de escritura basados en lecturas y material audiovisual, al igual que la enseñanza de las fases de la escritura para activar la lluvia de ideas y la planificación de los textos. La tercera tendencia aborda las investigaciones que identificaron desintegración y olvido del componente afectivo al momento de la enseñanza; estas abogaron por la educación emocional, los espacios de reflexión y diálogo y actividades lúdico-artísticas que permitieron tratar de forma escrita, oral y simbólica la emocionalidad de los estudiantes.

En la primera tendencia, las investigaciones propusieron el cuento para motivar la lectura literaria, el goce lector, mejorar la comprensión de los elementos narrativos e

introducir una sensibilización afectiva. Los trabajos agrupados en esta tendencia fueron los realizados por Avendaño (2017), con el cuento de hadas; Fajardo (2019) y García (2018), quienes propusieron el cuento ilustrado. Ocegueda (2019) empleó el cuento infantil, Silva (2019) el cuento costumbrista y Vilà (2016) que abordó también el cuento infantil. Para ello se tuvieron en cuenta los intereses de cada estudiante y su experiencia lectora, eligiendo el material en un balance entre los temas a trabajar de acuerdo a las disposiciones oficiales del currículo, sus gustos, los aspectos que necesitaban fortalecer y la relación con un contenido pensado desde la emoción. Desde lo planteado por García (2018), Ocegueda (2019) y Vilà (2016) la literatura elegida fue abordada, socializada y discutida en clase, buscando generar una reflexión acerca de cuáles son las emociones básicas que experimenta el ser humano, cómo se manifiestan en el cuerpo, en el comportamiento y en las decisiones, y de qué manera se pueden manejar las que son negativas. Al mismo tiempo, en los trabajos de Avendaño (2017), Fajardo (2019) y Silva (2019) se ejemplificaron las propiedades del texto y los elementos narrativos y estructurales desde lo leído en los cuentos, aplicando talleres escriturales y actividades lúdicas que les permitieran a los alumnos despertar su creatividad e imaginación con el fin de dar paso a la creación de cuentos nuevos o modificados.

La segunda tendencia reúne los estudios que propusieron talleres de escritura y actividades de sensibilización artística con el fin de solventar las dificultades en la escritura y activar la creatividad. En esta tendencia se recogen los trabajos de Avendaño (2017), Campos (2017), González (2017), Fajardo (2019) y Silva (2019). Allí se partió del reconocimiento del nivel de escritura en los estudiantes y sus conocimientos sobre la estructura del género narrativo y posteriormente, se plantearon talleres de escritura para corregir de manera procesual los errores identificados en los estudiantes. De esta manera, Avendaño (2017) y González (2017) abogaron por la re-escritura de cuentos

para explicitar la estructura de este género, sus características y los aspectos formales de la lengua. Del mismo modo, propuso la creación de cuentos de tema libre en aras de caracterizar la forma de narrar y capacidad creativa de los estudiantes.

Igualmente, con el fin de enseñar las propiedades del texto y los elementos de la narración, la investigación de Silva (2019), hizo uso de la canción y la poesía para exponer, a través del mapa mental, las relaciones jerárquicas y conceptuales que se deben dar en la producción de un texto, así como el uso de conectores. Por su parte, Campos (2017), incentivó la escritura de un diario desde el cual socializó la creación escrita y sus elementos (sensibilización frente a algún tema, fluidez de ideas, flexibilización en el manejo de ellas y originalidad), junto con las fases de la escritura: pre-escritura, textualización y post-escritura con el fin de realizar un proceso de edición constante. Al mismo tiempo, en González (2017) y Fajardo (2019) se realizaron textos cortos basados en cuentos leídos o en imágenes, pero relacionando diferentes estrategias de activación de la creatividad como los ejercicios propuestos por Gianni Rodari: binomios fantásticos, uso del cómic, creación de guiones teatrales o el diseño de postales a través de las TIC.

En la tercera tendencia se agrupan a las investigaciones que abordaron la educación emocional y las actividades lúdico-artísticas: Álvares (2015), Barba (2015), García (2018), González (2017), Hernández (2017), Ocegueda (2019) y Vilà (2016). Estos trabajos propusieron la educación emocional por medio de diferentes fases que apuntaron a la exploración las dimensiones emocionales. Del mismo modo, planificaron experiencias, herramientas y espacios en el aula para que cada niño pudiera interactuar con sus pares, exponer sus gustos, demostrar sus talentos y habilidades, sus emociones y su mundo interno.

Así, se buscó realizar una aproximación desde el plano conceptual y lúdico sobre las emociones y su reconocimiento, mediante la lectura de cuentos, fichas de comprensión lectora, talleres y asambleas para vincular sus reflexiones y sus experiencias emocionales. Además, los trabajos de Barba (2015), García (2018), González (2017), y Vilà (2016), abordaron la representación teatral de los personajes de los cuentos, dramatizaciones por medio de marionetas y participación en circuitos de texturas con el fin de comprender la relación entre las emociones y el cuerpo y desarrollar las relaciones interpersonales. Por otro lado, en Campos (2017), y Hernández (2017), se buscó que los estudiantes identificaran el impacto de sus palabras sobre otros, aprendieran a perdonar y despertaran sentimientos de empatía y amor. Igualmente, las investigaciones de Álvares (2015), Gonzáles (2017), y Vilà (2016), abordaron ejercicios como dibujo de mandalas, baile, yoga, meditación, juego, actividad física, masajes y aromaterapia que contribuyeron a fortalecer las relaciones entre pares, manejar las emociones negativas y crear un ambiente saludable para la expresión de los sentimientos, el diálogo y la solución de conflictos.

Además, los trabajos de Vilà (2016), y Barba (2015,) propusieron de *El Rincón de las emociones*, espacio en el aula que presentaba la información de lo aprendido en clase sobre las emociones. A este espacio los niños podían acudir cuando necesitaban resguardarse. Con la herramienta del *Emocionómetro* ellos podían identificar y consignar la emoción experimentada en ese instante. Por otro lado, Gonzáles (2017), y Hernández (2017), abordaron guías de autoestima para ser coloreadas, ilustradas, contestadas con los padres y socializadas en clase, también proponían cuestionarios emocionales y la conformación de un grupo de WhatsApp con padres o acudientes para el acompañamiento del proceso de los niños.

En conclusión, de las tendencias evidenciadas a través de los doce trabajos de grado revisados, se recogen un importante número de reflexiones que aportan a esta investigación unas vías de acción y de conceptualización importantes. Respecto a la primera tendencia, resulta evidente que la lectura de cuentos que abordan el tema de la emocionalidad, genera nuevas formas de interacción entre los estudiantes y propicia el respeto y la empatía. A su vez, lo leído es interiorizado y puesto en relación con la subjetividad del alumno, lo cual le permite comunicar sus sentimientos, experiencias y percepciones, hecho que motiva, despierta el goce y la participación activa y genera procesos interpretativos más consistentes. Adicionalmente, la lectura de cuentos le proporciona a los alumnos un modelo desde el cual comprender los aspectos formales del lenguaje, los elementos del cuento y les brinda herramientas creativas para proponer nuevas rutas narrativas. De igual forma, propicia la reflexión en torno a la importancia de abordar un material acorde a la población con la que se trabaja, desde una perspectiva significativa para la construcción del sujeto en sus dimensiones cognitiva y afectiva.

En lo que respecta a la segunda tendencia, las contribuciones que comparte el análisis de los antecedentes, permiten reflexionar acerca de la importancia de la escritura como una habilidad que organiza el pensamiento y consolida el aprendizaje, además de proveer un espacio para que el alumno exprese su propia voz y entienda la importancia de cuestionar el mundo desde una perspectiva crítica. Es de señalar que algunos de los trabajos recogidos en esta tendencia proponen la utilización de un portafolio como manera de verificar el aprendizaje, lo que a su vez le permite al estudiante adquirir confianza al ver el progreso de su proceso. También, gracias a las actividades lúdico-artísticas de sensibilización que hacen aflorar la creatividad e imaginación el alumno disfruta la práctica de la escritura.

Finalmente, la tercera tendencia valida el objetivo de este trabajo al evidenciar la necesidad de abordar el componente afectivo en la escuela ya que esto permite la construcción de relaciones interpersonales sanas y significativas, la aceptación y el reconocimiento de las destrezas y limitaciones personales, capacita a los docentes en la integración de la emocionalidad a los contenidos estudiados y les enseña a los niños a manejar las emociones negativas; todo ello en aras de que incidan positivamente en su contexto y sí mismos. De esta manera los doce trabajos de grado leídos aportan a esta investigación elementos que permiten proponer la escritura de cuentos en torno a las emociones como una estrategia didáctica para fortalecer el proceso escritor en los niños de quinto grado del IPN.

2.2. Marco Conceptual

Esta sección presenta los autores y los conceptos que están en consonancia con las categorías de análisis del presente estudio, las define y explica el punto de partida teórico que se toma como eje para la creación de la propuesta didáctica. Dichas categorías son: escritura, cuento y emoción. Para ello, inicialmente se realiza una aproximación a la escritura y las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación; luego se aborda el cuento infantil y su composición y, finalmente, se plantean los postulados en torno a las emociones básicas y la relación entre la escritura y la expresión de la subjetividad.

2.2.1. La escritura

La escritura es una habilidad fundamental para la reestructuración del pensamiento que permite comunicar mensajes de manera diacrónica y sincrónica, poner en relación los saberes y las intertextualidades con un “otro” figurado o imaginado. Al

tiempo que se configura una herramienta que permite expresar la subjetividad del ser, su afectividad y realizar procesos de reflexión e introspección. Como lo manifiesta Camps (1997):

“El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.” (p. 1).

La escritura demanda un proceso más concienzudo de la utilización y organización de los recursos y normas de la lengua, con el fin de transmitirle un mensaje atemporal a un probable remitente posiblemente desconocido. Como Martínez (2004), expone: “el lenguaje escrito lleva al niño a una actividad más intelectual. Lo lleva a tomar consciencia del proceso mismo del habla.” (p.44). Así mismo, escribir posibilita el aprendizaje de las distintas disciplinas y saberes, brinda herramientas para acceder a diferentes entornos académicos, sociales, económicos y culturales, y le permite al escritor recrear su propio mundo o aquellos imaginarios y/o literarios.

2.2.1.1. Propiedades del texto. Resulta fundamental para esta investigación realizar un acercamiento a las propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión, ya que estas son necesarias para la producción de un texto inteligible y estructurado que comunique a un emisor con un receptor, y permita tanto la transmisión del mensaje para quien fue escrito el texto en sí, como los elementos intertextuales e ideológicos que lo acompañan. Así, para el desarrollo teórico de las propiedades del texto se tienen en cuenta los postulados de Martínez (2004), y Pérez Grajales (2006).

Para comenzar, en el proceso de producción de textos intervienen aspectos que implican la toma de conciencia de ciertos elementos formales como lo son el manejo de

las categorías textuales, lo que motiva la construcción de un escrito, es decir, su intención comunicativa, y también el tema o contenido sobre el que se escribe. Otro elemento importante es el “cómo” se expresa dicho mensaje en términos de la selección y organización del léxico y de las proposiciones, teniendo en cuenta la unidad de sentido global, esto es, la consideración de cuál es el lugar desde el que se parte y para quién se escribe. En suma, estos elementos configuran lo que se entiende como las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión.

-Adecuación: consiste en tomar en consideración las condiciones del contexto de la situación de comunicación y la intención comunicativa con la que se construye el texto. Así, “La adecuación consiste en escoger el nivel de lengua (estándar, popular o regional) según la situación comunicativa y la intención y sostener la especificidad del tema a lo largo del discurso (Pérez Grajales, 2006, p. 38).

-Coherencia: es la propiedad que permite definir el significado de un texto en su totalidad y proveer consistencia, continuidad temática y organización. Está intrínsecamente ligada con la cohesión e involucra la necesidad de reflexionar acerca de la información que se expondrá en el escrito, la estructura o manera en qué será presentada y las relaciones que entrelazarán dicho contenido. La coherencia:

“es la propiedad semántica que asegura la unidad temática que se mantiene en el texto a través de la macroestructura. La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura etc.)” (Pérez Grajales, 2006, p.35).

De esta manera, los aspectos fundamentales en la coherencia son:

-La cantidad de información: en donde se filtran los contenidos decidiendo cuál es la información pertinente de acuerdo al propósito comunicativo y el tipo de texto.

-La calidad de la información: que involucra hacer uso de información certera y acorde con el tipo de texto, expuesta de manera clara, comprensible, completa, ordenada y progresiva.

-La estructuración de la información: lo cual conlleva al desarrollo del contenido de forma lógica y progresiva, manteniendo una interrelación con las demás secciones del texto y aportando como base una introducción, un desarrollo y una conclusión que se adaptan en su estilo a las tipologías textuales. Según esto, se reconoce la coherencia global, local y lineal, es decir la conexión o relación de cada oración con los hechos y con los mundos dentro de los que estos hechos toman lugar, manteniéndolos dentro de la unidad mayor del texto.

-Cohesión: hace parte de la coherencia. En ella se asegura específicamente que existan y sean claras para el lector las relaciones locales y globales que se dan entre las oraciones y los párrafos del texto. Para ello hace uso de recursos lingüísticos que tienen la función de conectar y organizar lo escrito. Como lo define Pérez Grajales (2006): “La cohesión es una cualidad gramatical del discurso, que consiste en la adecuada articulación, ordenamiento y organización de las unidades en secuencia [...]” (p.55). Estas relaciones son posibles gracias a diversos medios gramaticales como las conjunciones, los artículos, los pronombres y los signos de puntuación.

Así mismo, las formas en que se construye la cohesión son:

-La referencia o repetición: “es una relación de tipo semántico entre dos o más términos de un texto. Consiste en la repetición de un mismo elemento significativo en oraciones sucesivas” (Pérez, 2006, p.61). Estos elementos significativos pueden ser tanto referencias léxicas como gramaticales, dentro de las que se encuentran sinónimos, términos que se relacionan desde la familia o categoría a la que pertenecen, sustantivos generalizadores, artículos o deícticos que evocan tanto los elementos ya mencionados

(referencias anafóricas), como los que van a ser introducidos (referencia catafórica) o los referentes por fuera del texto y dentro del contexto inmediato (referencia exofórica).

-La concurrencia: consiste en la utilización de palabras que pertenecen a un mismo campo semántico que pueden asociarse funcionalmente, coordinarse o contrastarse (antónimos).

-La sustitución: implica el reemplazo de un nombre (sustitución nominal), un verbo (sustitución verbal) o una oración (sustitución oracional) por una referencia.

-Los signos de puntuación y el uso de conectores para relacionar las diversas oraciones.

-Las relaciones temporales: consisten en la conexión y desarrollo lógico de referencias temporales (pasado, presente o futuro), junto con las formas verbales correspondientes a cada uno.

-La continuidad temática: “la identificación de la estructuración de los enunciados de un texto en términos de Tema y Rema (o Tópico y Comentario” (Martínez, 2004, p.67). El Tema se entiende como referentes ya dados o información vieja y el Rema como información nueva y complementaria del Tema que será la base para el desarrollo de la macroestructura del texto.

En suma, las propiedades textuales permiten establecer un propósito comunicativo dentro de la escritura, construir un texto, verificar su correcta elaboración, comunicar un mensaje y desarrollar redes cognitivas en donde se organizan e interconectan ideas y conceptos. Por lo anterior, dichas propiedades resultan pertinentes en el desarrollo de esta investigación y contribuyen a crear cuentos que transmitan asertivamente la estética, ideas y afectividades del escritor. Al mismo tiempo, el estudio de estos aspectos fortalece la comprensión lectora (hecho que resulta fundamental si se parte de la lectura para la creación literaria).

2.2.1.2. El cuento. El cuento es un escrito corto construido de forma narrativa en prosa, que se desarrolla en torno a un tema y evoca sucesos y personajes imaginarios, sobrenaturales o metafísicos. Estos elementos construyen una atmósfera y una trama cargada de tensiones y distensiones, las cuales son ejecutados de forma rápida y súbita para causar en el lector interés, atención, suspenso y desconcierto o deslumbramiento. Su final puede desembocar en un desenlace moralizante, educativo, sensibilizador o estéticamente satisfactorio.

Adicionalmente, la estructura del cuento posee tres momentos: exposición, nudo y desenlace. El primero, exposición, hace referencia a la parte inicial o introductoria que presenta a los personajes, el ambiente, el tema y todos los rasgos que sean pertinentes para situar al lector y permitirle la comprensión de la historia. El segundo momento, el nudo, es el lugar en donde aparecen los principales conflictos y se acrecientan de forma progresiva las tensiones y la carga de la atmósfera hasta llegar al clímax. El tercer y último momento es de conclusión en el cual se llevan a fin los sucesos, se resuelve el conflicto planteado y se decide una suerte para los personajes y la historia.

Ahora bien, el cuento infantil se caracteriza por manejar un lenguaje sencillo y finales con tendencia educativa o moralizante. En lo que respecta a los elementos del cuento, Fernández (1988,) manifiesta que está conformado por personajes, campo, ambiente, atmósfera, tono, tiempo, trama y moraleja. Así:

-Personajes: son quienes personalizan los sucesos que toman lugar en el cuento, es decir, son los protagonistas de la narración. A su vez, una vez definidos en su número, toman la posición de personajes principales y secundarios de acuerdo con su caracterización y con el papel que ocupan en la historia. Estos “pueden ser presentados en forma directa o indirecta, según los describa él mismo, o utilizando el recurso del diálogo de los personajes o de sus interlocutores” (Fernández, 1988, p.6). Dichos

personajes están enmarcados dentro de una caracterización que define su conducta, el lenguaje del que hacen uso y su perfil humano o personalidad.

-Campo: se refiere al uso de un léxico y unas estructuras sintácticas acordes con el marco (tradicional, fantástico o infantil), y tema del cuento y con el público para el que esté pensado.

-Ambiente: abarca el espacio físico en el que suceden los acontecimientos y transitan los personajes.

-Tiempo: hace referencia al momento en el que se sitúa la historia (pasado, presente o futuro).

-Atmósfera: debe expresar la sensación, impresión o el estado emocional que predomina en el cuento.

-Tono: corresponde a la actitud del escritor frente a lo que presenta y la manera en la que lo transmite por medio del uso de determinado léxico y adjetivos. Como lo expresa Fernández (1988), en el momento de la lectura “entre el emisor-autor del texto y el receptor del mismo (los niños), media una figura, el narrador o lector que, en muchas ocasiones, y dependiendo de sus habilidades como cuentacuentos, no sólo lee el texto, sino que lo adapta e interpreta y, en ocasiones, hasta lo dramatiza” (p.7) Este hecho fortalece el tono elaborado por el escritor, aunque si la interpretación no refleja su intensidad puede restarle fuerza.

-Trama: es el momento de la narración en el que toman lugar el/los conflicto/s que los personajes atraviesan y que permiten la tensión dramática. Implica la oposición de fuerzas en el que sucede la lucha, la cual puede ser externa (conflicto entre el personaje y el exterior) o internas (él consigo mismo).

-Moraleja: se manifiesta como una enseñanza o carácter educativo dentro del cuento que queda para el lector.

Ahora bien, resulta fundamental señalar que el cuento realiza aportes sustanciales al proceso de formación del estudiante, ya que transmite diferentes enseñanzas que lo preparan para la vida. Igualmente, el niño puede verse identificado con los personajes del cuento y encontrar una relación con los temas y problemas que allí son abordados, relacionados frecuentemente con la vida cotidiana. Siguiendo esta perspectiva, puede añadirse “la sustancia oculta de los cuentos: ese poder de las palabras para dar nombre y existencia a realidades interiores, tantas veces terribles e inciertas, a pesar de la supuesta inocencia que los adultos atribuyen a los tiempos de infancia” (Reyes, 2004). Lo anterior deja entrever los profundos alcances de los cuentos en la subjetividad del ser, al reflejar de forma metafórica algunas de las afectividades y realidades a las que este está expuesto.

Es por lo anterior que al hacer uso del cuento dentro de este proyecto investigativo se pretende no solamente proponer una didáctica para fortalecer la escritura con sus aspectos formales y brindar un espacio para la producción literaria, sino también proveer un espacio en donde sea posible analizar las estrategias y los modelos tomados por los personajes de los cuentos para afrontar los conflictos con el fin de guiar las reflexiones de los estudiantes en torno a sus propias vivencias y emocionalidades. A este respecto, Sandoval (2016), refiere que “los cuentos son un recurso ideal para poder trabajar los sentimientos y las emociones. Se convierten en un vehículo para detectar los pensamientos negativos y potenciar actitudes positivas que nos conduzcan a la felicidad” (p. 175). De la misma manera, gracias al cuento (tanto a su lectura como a su escritura), es posible recrear la fantasía, aproximarse al pensamiento divergente, favorecer la escucha activa, dilucidar constructos para el desarrollo de la personalidad, a la vez que “permite integrar otros aprendizajes, fomenta la motivación, la creatividad, al tiempo que permite el análisis de los contenidos

lingüísticos que encierra el relato.” (Sandoval, 2016, p. 171). Por todo esto, la escritura de cuentos se manifiesta como una práctica enriquecedora e indispensable para la formación humana.

2.2.2. Las emociones

Las emociones son respuestas neurofisiológicas, corporales, cognitivas, comportamentales y afectivas que expresa el sujeto, ante situaciones a las que se ve expuesto y a las que les asigna cierta valoración e importancia. La respuesta corporal al sentir una emoción se revela mediante los gestos y el lenguaje no verbal, mientras sus implicaciones neurofisiológicas determinan otras reacciones adicionales, como, por ejemplo, la producción de hormonas, la sudoración, el dolor de estómago, las ganas de vomitar, el desaliento, etc. A su vez, las emociones activan un componente cognitivo que determina el reconocimiento de ellas mismas, por parte del sujeto y que lo predispone a la acción, mientras surge una implicación anímica o afectiva en él. Esto último hace que ponga en consideración la afectación del estímulo causante de la emoción frente a sus expectativas, creencias y deseos. Así, si hay armonía entre estos elementos se generarán emociones positivas, de lo contrario es posible que surjan emociones negativas, ambiguas o contradictorias en tanto se presenten una o más emociones de cada categoría.

Hay que mencionar que las emociones poseen una división interna. En primer lugar están las emociones básicas, respuestas desarrolladas a través de procesos evolutivos con características universalmente compartidas. En segundo lugar están las emociones secundarias, caracterizadas por ser más complejas e involucrar aspectos particulares de cada individuo como la moral o la personalidad. Las emociones básicas son la felicidad, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y la sorpresa; estas poseen expresiones faciales y corporales compartidas de forma general por los seres humanos,

así como respuestas fisiológicas similares debido a su temprano desarrollo evolutivo en el hombre desde su genética y nacimiento. Adicionalmente, estas están asociadas a ciertas respuestas comportamentales que responden a patrones adaptativos.

Así, “las emociones son un sistema organizado complejo constituido por pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, los cuales surgen de nuestra lucha por la supervivencia y florecen en los esfuerzos por entender el mundo en el que vivimos” (Lazarus, 2000, como se citó en Albaladejo et al., 2014).

Es gracias a dicha función adaptativa que el sujeto establece juicios de valor en relación con lo que cree que ha ocurrido y también frente a sus deseos, expectativas, sus asunciones y constructos como individuo que hace parte de una identidad social en la que se identifica con otras personas, grupos o colectivos. Esta valoración de los hechos, que produce en él determinada emoción, puede ser consciente o inconsciente y hace que la persona le atribuya la causa o responsabilidad de lo sucedido a una cosa, suceso, situación o a otra persona. De igual manera, cuando no es el individuo quien siente, sino el que busca identificar y comprender las emociones en las demás personas; este intenta mirar desde la perspectiva del otro y trasladar sus posibles valoraciones a la situación en concreto,

“a menudo, nuestra comprensión del estado emocional ajeno requiere asimismo que imaginemos no sólo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. Tenemos que imaginarnos, por tanto, lo que el otro cree que ha ocurrido (lo cual no tiene por qué corresponderse con lo que realmente ha ocurrido); tenemos asimismo que situar este supuesto curso de acontecimientos con relación a lo que imaginamos que el otro desea” (Harris, 1989, p. 61).

De modo que, como comentan Albaladejo et al., (2014), al sentir una emoción intervienen los principios de *valencia* y *activación*, en donde la Activación remite a la intensidad con la que el individuo siente una emoción (alta o baja), de acuerdo a la respuesta corporal que manifiesta; mientras la *valencia* indica que “los estados emocionales son experimentados como afectivamente positivos (agradables o placenteros) o negativos (desagradables)” (p. 26). Así, Harris (1989), propone que en el niño dicha valoración se realiza en función de sus creencias, deseos y expectativas, en tanto que en el adulto entrarán además a influenciar sistemas morales y patrones normativos.

A su vez, según Albaladejo et al., (2014), los principios de *valencia* y *activación* determinan si una emoción es asociada como positiva (placentera, agradable), negativa (desagradable, displacentera), o ambigua (positiva o negativa en función de la circunstancia). Esta clasificación responde a la percepción de si la situación experimentada contribuye con los propósitos y motivaciones vitales que se tengan, o si por el contrario no está en consonancia con ellos. A partir de allí se generan los sistemas de aproximación-huida o, lo que es lo mismo, de acercamiento-evitación. Por su parte, el sistema de aproximación nace de las emociones que son percibidas como positivas y facilita la aceptación, la motivación y el movimiento hacia una meta o finalidad; mientras el sistema de alejamiento parte de las emociones negativas e induce al sujeto a retirarse del estímulo provocando una repulsión en el organismo.

Desde la perspectiva de Harris (1989), la capacidad de simular y considerar diversos puntos de vista de lo que otras personas conciben, se entiende como imaginación. La imaginación en la infancia constituye la base para entender la experiencia emocional, en donde el niño contrasta la propia experiencia, sentires y reacciones con las de sus cuidadores. No obstante, la comprensión de la emoción va más

allá de entender la expresión corporal o los síntomas asociadas a ella, que muchas veces se ocultan deliberadamente (hecho que el niño descubre mucho más adelante); más a profundidad, consiste en la ejecución de unos supuestos valorativos basados en la afectación de ciertos hechos sobre las creencias, deseos y principios que se tengan o que otro sujeto posea.

Para finalizar, resulta fundamental comprender que ambas emociones (positivas y negativas) se complementan y son necesarias para el desarrollo y la evolución. Es por ello que las emociones negativas no deben ser consideradas como malas para el hombre, por el contrario, como dicen Albaladejo et al., (2014) “lo que podemos controlar es el comportamiento motivado por la emoción, que puede ser adaptativo o desadaptativo, y ser objeto de aceptación o reprobación social e incluso moral.” (p. 28)

Para reducir la frecuencia con la que aparecen las emociones negativas, o su grado de activación, estas se pueden gestionar mediante diferentes estrategias, entre las que se encuentra la escritura terapéutica. De esta manera, al gestionar una emoción se analiza y se evalúa su causa y los pensamientos que la generan (en relación con las creencias, expectativas, normas o deseos que se tengan); al tiempo que se buscan herramientas para manejarla de forma positiva. Esta comprensión de la emoción, de cómo identificarla y cómo gestionarla, es la base de la autoconciencia emocional y codifica la calidad de las interacciones sociales y de la relación del sujeto consigo mismo.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, en esta propuesta didáctica se propone acceder a la memoria afectiva de las emociones básicas, que ya han experimentado los niños, con el fin de obtener inspiración de ellas para desarrollar la escritura de cuentos. Al mismo tiempo, se pretende proveer un espacio en la escritura que les permita a los estudiantes expresar su voz, sus experiencias emocionales, analizar

las situaciones, creencias y deseos que motivan las emociones en la vida real y los de la vida en el mundo literario y gestionar las emociones negativas.

A manera de reflexión final, es evidente la necesidad de problematizar la educación afectiva en el aula, ya que las emociones influyen en el proceso de aprendizaje. Es fundamental tener en cuenta que el estudiante recibe retroalimentación tanto positiva como negativa, a partir de lo que expresan sus docentes, acudientes y pares, y de las propias valoraciones que realiza el estudiante acerca de su desempeño. Esto influye altamente en su disposición y expectativas en la adquisición de cierto conocimiento o habilidad, como lo es la escritura. Por ello, al ser un tema transversal a todas las áreas del saber, la emoción debe de tener un espacio dentro de la formación académica.

2.2.3. *Escritura y emoción*

La escritura, dependiendo del propósito comunicativo con la que se asuma, revela la posibilidad de expresar el mundo interno del escritor, desde lo que contemplan sus ideas y formas de percibir la realidad hasta lo que compete a sus emociones, memorias, obsesiones y creencias. Escribir desde esta perspectiva es entonces un derramamiento del propio “yo”, que toma como excusa un tema para reflejar la subjetividad con la que se aprehende el mundo.

Es además un intercambio con el otro, en el que el escritor se reconfigura a sí mismo. En palabras de Kohan (2013) “el escritor escribe (actúa) para que el lector interprete y le devuelva algo más de sí mismo” (p.164). Allí se despliega una realidad todavía mucho más amplia en la cual el lector puede ser el mismo escritor, lo que, a su vez, le permite a este entenderse, interpretarse y conocerse a profundidad bajo el análisis de esa subjetividad expresada.

Al crear una historia con un narrador, unos personajes, unos hechos y otros elementos, además de la capacidad inventiva y ficcional, el sujeto puede tomar aspectos de su propia experiencia con el mundo para trasladarlos a su creación.

“Los personajes son voces conocidas, evocadas, imaginarias, que los escritores llevan en su interior o que provienen del exterior. Son también los que observas, los que escuchas, los que odias, los que amas, los lejanos, los cercanos: entre tantas voces sobresale una que pide ser encarnada y escuchada, es la voz del personaje que le cuenta su historia al escritor.” (Kohan, 2013, p.167)

Bien sea que los tome de forma literal o figurada, estos elementos siempre pasan por el tamiz de su interpretación personal de la realidad, por lo que en el espacio narrado no resultan siendo una fiel copia de lo que son o fueron, sino imágenes creadas a partir de lo que el escritor cree que son, de acuerdo con su visión subjetiva de la realidad, esto sumando a lo que la ficción por sí misma le propone en las demandas de crear un espacio alterno que se configure como un mundo secundario con sus propias leyes.

De allí que la escritura narrativa se nutre de los recuerdos del mundo, personalizados bajo la voz de un narrador que retoma parte de las memorias, imágenes, conocimientos y sentimientos de un escritor y los trastoca o reinterpreta al dotarlos de vida propia. Estas historias son consignadas en diferentes formatos que hacen posible su almacenamiento a través del tiempo, el intercambio atemporal con otros lectores, su reutilización para creaciones nuevas y la revisión o análisis de una parte distanciada o desdoblada de ese mundo íntimo del autor.

Así, dicha revisión puede contener fines introspectivos si es el escritor quien se lee a sí mismo en la búsqueda de develar aspectos profundos de su interior. Kohan (2013), entiende la introspección como un paseo por uno mismo en el que “[...] una

palabra te puede llevar hasta el fondo o dejarte a medio camino, pero te pone en marcha” (p.171). Por ello, al plasmar por medio de unos personajes y situaciones parte de la propia perspectiva y afectividad, se genera un distanciamiento que permite revisar estos aspectos como si se observara desde la mirada de una tercera persona.

Lo anterior resulta especialmente pertinente para este proyecto si se piensa en la escritura como un medio que admite la expresión y la gestión de las emociones, en un espacio abierto que le permite al estudiante narrarse, crear mundos alternos sobre los que tiene potestad y que están colmados de aspectos que le son significativos, además de expresar su subjetividad mientras mejora en el manejo del código escrito y encuentra razones que validen el uso de la escritura por fuera de las prácticas que propone la escuela.

3. Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1. Enfoque Investigativo

Este trabajo nació como una investigación-acción de tipo cualitativo, la cual se caracteriza por desarrollarse de manera inductiva, esto es, a partir de la intervención del investigador en un contexto determinado con el fin de darle solución a una problemática encontrada. Desde el mismo contexto se perfilan los fenómenos a estudiar, atendiendo a la naturaleza de la realidad que el investigador observa, los participantes y el ambiente en el que se encuentran. Allí, la comunicación reflexiva de parte de los diferentes actores tiene un papel fundamental en el desarrollo de la investigación, para así definir los conceptos con los que se va a trabajar, la interpretación y el análisis de los datos recogidos. Sin embargo por las condiciones de pandemia no fue posible aplicar la propuesta, por lo que a partir de allí se construye una propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua materna.

En la investigación cualitativa los datos no apuntan a ser generalizados o a producir valores cuantificables, sino a comprender experiencias de determinado contexto en relación con el fenómeno investigado. Según Hernández Sampieri et al. (2014):

“Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes.” (p.364)

Ahora bien, el tipo de muestra empleado para esta investigación fue el muestreo no probabilístico. Sobre este tipo de muestreo, Hernández Sampieri et al. (2014), afirman que, allí la selección de los elementos responde a los objetivos del investigador y a las características del estudio. Igualmente, la clase de muestra que se seleccionó fue una muestra homogénea “[...] en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.388). Así, el tipo de muestreo seleccionado se eligió partiendo de la posibilidad de llevar a cabo las diferentes actividades para las cuales se requerían destrezas en cuanto al manejo de las TICs, determinados conocimientos en lengua materna especialmente en escritura y lectura, y un estadio más avanzado del desarrollo afectivo-emocional. En este sentido, la muestra que se seleccionó, para la fecha de marzo a mayo del 2021, fueron los estudiantes de quinto grado del IPN de Bogotá, cuyas edades oscilan entre los nueve y los once años de edad.

3.2. Matriz Categorical

Tabla 1.

Matriz categorial

MATRIZ CATEGORIAL				
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTOS
ESCRITURA	Propiedades del texto	Coherencia	El texto maneja un equilibrio entre su extensión, calidad y estructuración, de manera que el desarrollo de las ideas lo dota de consistencia, continuidad temática y organización. Utiliza adecuadamente la puntuación y sigue las normas de uso de mayúsculas y puntuación.	Talleres de expresión escrita
		Cohesión	El texto presenta relaciones locales y globales de forma clara, ordenada y lógica, haciendo uso de mecanismos de conexión y puntuación.	
		Adecuación	El texto persigue el objetivo comunicativo establecido y responde a las necesidades expresivas del autor.	

	Cuento infantil	Elementos del cuento	El cuento está escrito de forma narrativa, contiene un tema, un tono, una atmósfera y un campo característicos; que se integran con una trama cargada de tensiones y distensiones en la que personajes imaginarios experimentan sucesos de diferente índole.	Lectura y escritura de cuentos
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Emociones básicas	Discriminación de la emoción	El estudiante, discrimina las emociones básicas a partir de su propia experiencia emocional.	Talleres de sensibilización
		Principio de Valencia-Activación	El estudiante reconoce la influencia de los deseos, motivaciones y creencias, en la configuración de la emoción, la intensidad de la respuesta biológica y en el desarrollo de acciones, ante vivencias de diferente índole.	
		Gestión de la emoción	El estudiante integra y aplica herramientas de gestión de las emociones negativas.	

4. Capítulo: Propuesta de Innovación Pedagógica

4.1. Propuesta de Innovación Pedagógica

La propuesta de innovación pedagógica (ver tabla 3), emerge a partir de la selección de un tema de interés para la investigadora y de las problemáticas encontradas tras la lectura de los antecedentes. Esta revisión mostró la inminente necesidad de abordar la escritura y la emocionalidad ya que se evidenciaron entre los estudiantes múltiples dificultades al momento de producir textos, no sólo en lo relacionado con los

aspectos académicos y formales, sino además en lo que la escritura en el aula les genera a nivel afectivo y emocional. Entre estos sentimientos se ubican la desmotivación, aburrimiento o frustración al encontrar en la escuela una práctica repetitiva de la escritura desconectada de su mundo subjetivo.

Adicionalmente, en la enseñanza/aprendizaje de la producción textual toman lugar ciertas metodologías y didácticas que se centran mayormente en la transcripción del código escrito: como dictados, actividades evaluativas o controles de lectura. Desde allí, el educador y el educando construyen una relación en donde poco toma protagonismo la escritura como un espacio para la exploración de sus intereses y de reflexión en torno a sus necesidades y emociones. De modo que, el educando deviene en un sujeto que recibe y guarda conocimiento desde un rol pasivo en donde su mundo emocional y subjetivo es de alguna forma invisibilizado. Ante tal panorama este proyecto investigativo busca sugerir la escritura como una habilidad que permita posicionar al estudiante desde un rol más activo, en donde movilice su emocionalidad, particularidades e intereses, en aras de fortalecer los procesos de producción textual.

En conjunto con lo anterior, resulta esencial preguntarse y reflexionar qué tipo de sujeto quiere formar la escuela, allí es importante remarcar que desde el modelo de ciudadano que construye la educación tradicional, se forma en esencia un sujeto funcional y competente para la vida laboral, capaz de fragmentarse en las distintas esferas de la vida. En algunas de ellas se le restringe la expresión de sus emociones, se le exige el cumplimiento de obligaciones y se espera que resuelva los conflictos de forma eficaz. También se busca que el educando se ciña a ciertas moralidades o convenciones y que pueda relacionarse empáticamente con el otro para construir sociedad. Sin embargo, la escuela olvida brindarle las herramientas de gestión emocional necesarias para que lleve a cabo dicha fragmentación de manera exitosa.

Ahora bien, desde el Instituto Pedagógico Nacional el modelo de ciudadano que se quiere formar tiene que ver con “sujetos críticos, íntegros, críticos, competentes y reflexivos que puedan comprender y así transformar su propia realidad, reconociendo las diferencias y la pluralidad de opiniones, garantizando además el respeto y el cumplimiento de deberes y derechos, para una sociedad democrática, participativa e incluyente” (IPN, 2019a, p.22). Por lo anterior, persiste la necesidad de recuperar una idea de educación que proponga al sujeto desde una perspectiva holística, en donde se le considere como una totalidad sensible y activa en la que su quehacer es tan importante y determinante como su sentir y su pensar.

Así pues, en primer lugar, en el contexto ocasionado por el Covid-19, todas las propuestas pedagógicas se han visto obligadas a recurrir al empleo de un instrumento que salvaguarde la salud de los educadores y de los educandos: la virtualidad, la cual se traduce en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS). De allí que, con el fin de intentar dar solución a las problemáticas expuestas, esta investigación plantea una propuesta didáctica de innovación e intervención que utiliza como mediación pedagógica las TICS, con la creación de una página web diseñada desde el hosting de Wix. Por este medio se busca brindarles a los estudiantes un espacio en el que puedan aproximarse a la escritura partiendo desde sus intereses, vivencias y desde el acumulado de su experiencia emocional, como suscitador para la producción textual, la creación literaria y la reflexión introspectiva.

Ahora bien, en la construcción de una propuesta de innovación es necesario considerar qué se entiende por innovar, allí Ortega (2012) comenta que:

“La acción de innovar hace referencia a las acciones creativas y de cambio, que realiza la persona al incorporar algo nuevo, en este caso, a los procesos

educativos. Innovación y mejora son dos conceptos que van de la mano y son temas de actualidad en distintos terrenos, incluido el ámbito educativo.” (p.1)

La innovación responde a la introducción de una herramienta o acción que posibilite el cambio y puede contener novedad, siendo también innovadora la transformación en sí misma que sucede sobre la realidad concreta para la que la estrategia está pensada. Dicho cambio debe ser intencionado y proyectado de manera voluntaria por el educador, buscando mejorar la praxis de la docencia y movilizar en los estudiantes unas metas concretas de aprendizaje. Es igualmente importante acotar, como nos comenta Roldan (2013), que el uso de las TICS no debe ser un simple accesorio sobre el que se decante la enseñanza tradicional, en ausencia de metodologías y ambientes de aprendizaje adecuados, sino más bien un camino que proponga vías nuevas, alternativas creativas en que se dé la enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, para la aplicación de la propuesta se realizó un muestreo de tipo no probabilístico que tomó como muestra a los estudiantes de quinto grado del IPN que oscilan entre los nueve y los once años de edad. Tras una primera instancia de observación se concluyó que la población en concreto sostiene encuentros por medio de la plataforma de Microsoft Teams y sigue las mismas dinámicas de clase que en el aula presencial, en las que no se hace uso de otros recursos tecnológicos. Allí el alumno tiene un papel más pasivo, receptivo (de escucha) y su participación decanta en su mayoría en responder a rondas de preguntas sobre los temas estudiados. Ante tal panorama, resulta importante señalar que, si bien las clases virtuales presentan un reto para la educación, estas exigen algo más que una simple decantación de la educación tradicional en la tecnología.

Por ello, en esta propuesta se creó el blog *Escribiendo mis emociones*:

<https://sayuri9602.wixsite.com/cuentosyemociones>, como una herramienta

complementaria a los encuentros que se sostienen sincrónicamente. Cabe anotar que esta propuesta de innovación cambia la dinámica de las sesiones de clase, pues propone un ambiente atractivo para los estudiantes, pensado desde sus posibles intereses y conocimientos en el manejo de recursos tecnológicos, en el que pueden asumir un rol activo y hacer uso de lo recogido a partir de su contexto inmediato y de su realidad intrapersonal como sujetos pensantes y sintientes en la revisión de los contenidos y los distintos talleres de escritura.

En segundo lugar, en lo que se refiere al blog *Escribiendo mis emociones*, es posible acceder a este de forma remota, respondiendo con ello a las demandas que exige actualmente las condiciones de pandemia. Adicionalmente, también es un espacio que puede ser utilizado por fuera de los encuentros sincrónicos, es decir asincrónicamente, por lo que se dispone dentro de él de todas las instrucciones para que los estudiantes puedan navegar de forma autónoma, acceder a los contenidos y escuchar una lista de reproducción de música que les ayude a evocar emociones básicas. A su vez, en respuesta a lo estudiado, los alumnos encuentran en los foros y la sección de comentarios de las diferentes entradas un espacio para participar desde su experiencia, conocimientos y su mundo subjetivo. Además, cuentan con un foro en el que pueden compartir la creación de su propio cuento unido a la colección de cuentos de sus compañeros, todos dispuestos de forma visible en la web para los visitantes de la página.

Como un tercer aspecto y continuando con lo anterior, para el diseño del blog se respondió a una serie de parámetros según los elementos planteados por Moreno (2008), y Roig-Vila (2008), para la construcción de páginas web. El primero de ellos tiene que ver con la accesibilidad y fácil navegación, por lo que se hizo uso del hosting de Wix en el que los estudiantes únicamente deben disponer de acceso a internet y un usuario en

Google para ingresar y ver el contenido del blog, sin discriminación del dispositivo electrónico del que hagan uso. Además, en cuanto a la navegación, el menú del sitio contiene diferentes pestañas, cada una con determinada función (Inicio, Blog, Foro, Página de Miembros, Contacto y Archivos del Sitio), para que el estudiante navegue de acuerdo a sus intenciones (conocer el sitio web, aprender teóricamente los contenidos, interactuar con sus compañeros o adjuntar sus trabajos escritos, comunicarse con el docente o demás miembros, cargar o descargar archivos complementarios a los contenidos y dejar sus comentarios respecto a la página web y la propuesta en sí misma).

Igualmente, para facilitar la navegación se dispone de un menú ubicado dentro de la pestaña llamada *Blog* que permite distribuir y organizar la información relativa a los temas a estudiar y las actividades propuestas. En adición, está a disposición una barra de búsqueda, una serie de hipervínculos de enlace entre las diferentes páginas, junto con materiales complementarios como audios y videos que explican la estructura y dinámica de la página. Análogamente, existen elementos como íconos e imágenes que consolidan la información de forma repetitiva, logrando que el alumno se sienta en un único espacio e identifique cómo acceder a los distintos contenidos.

En lo concerniente al diseño estético, se mantiene un principio de contraste para los textos por lo que el fondo claro permite resaltar letras oscuras, o en su defecto estas se encuentran escritas sobre un subfondo blanco. Así mismo, el tamaño y la tipografía de los textos se adapta a una lectura fácil desde cualquier dispositivo electrónico. Adicionalmente, el contenido curricular se presenta en diferentes formatos, buscando con ello adaptarse a algunos de los diversos estilos cognitivos; igualmente, las imágenes, sonidos y contenido multimedia fueron seleccionados tomando en cuenta la

edad, el curso, los conocimientos previos y los posibles intereses o motivaciones de los alumnos.

De forma similar, un tercer elemento que se tuvo en cuenta para el diseño de la página web hace referencia a la comunicación entre pares y la retroalimentación. Para esto se dispone de un formulario que le permite al estudiante ponerse en contacto con el docente de forma asincrónica y una página de miembros para interactuar con sus compañeros según sus necesidades y ver sus publicaciones dentro de la página. De la misma forma, el blog también cuenta con un chat creado con el fin de proveer retroalimentación de manera privada entre el educador y el educando, pero desde el que el estudiante también puede comunicarse con los miembros del blog y un formulario que recoge opiniones, aportaciones y valoraciones hacia la página web y la propuesta por parte de los usuarios.

A modo de cierre, es de suma importancia señalar que, a pesar de lo mencionado anteriormente, el enfoque pedagógico y didáctico de la presente investigación no se centra en la utilización de las TICS; es por esta razón que no se entra a profundizar en su uso, ni este constituye en sí mismo el espíritu de esta propuesta. Así, el blog *Escribiendo mis emociones* es apenas una herramienta pensada para llegar a los estudiantes durante la época de pandemia que intenta dinamizar los encuentros virtuales sincrónicos que se sostienen entre los docentes y estudiantes. En efecto, más allá de la interacción virtual a través de un blog, se trata de una apuesta por vincular la emocionalidad con la participación activa de cada uno de los estudiantes, proponiéndoles un abordaje creativo de la escritura de ficción en el cual el juego, la emocionalidad y el reconocimiento de las individualidades y particularidades (aspectos claves para la pedagogía Waldorf), sean los insumos fundamentales de la creación narrativa cristalizada en la forma breve del cuento.

4.2. La Pedagogía Waldorf y la Exploración de la Individualidad Emocional

La devastación económica, social y, sobre todo, humana, provocada en Alemania por la primera guerra mundial (1914-1918), llevó a muchos padres y madres de familia a buscar un nuevo sentido de vida en la conformación de una escala de valores que pusiera en el centro al individuo y sus complejidades emocionales y existenciales; una persona capaz de generar empatía con el otro y que comprendiera que su existencia está ligada a la de los demás. Así, en 1919, se fundó en la ciudad de Stuttgart la primera escuela Waldorf en la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria.

La iniciativa nació de Emil y Berta Molt, dueños de la compañía, quienes adecuaron algunos espacios dentro de su empresa para que los hijos de sus trabajadores recibieran clases allí. En este escenario, Rudolf Steiner, creador de la idea pedagógica Waldorf, realizó un seminario de 14 días con los padres y las madres, obreros de la fábrica, en el cual impartió los principios conceptuales de su didáctica. Tal iniciativa supuso un esfuerzo equiparable al cambio que perseguía; ya que los niños pertenecían a distintas clases sociales y demarcaban con tal fuerza estas disparidades económicas, que incluso manifestaban desprecio entre sí. Sin embargo, con tal impulso se buscaba resaltar la valía de cada individuo en aras de conformar una sociedad empática, equitativa y justa. A semejanza de ello, resulta fundamental señalar que la institución donde esta investigación toma lugar: el Instituto Pedagógico Nacional, muestra concordancia con los principios Waldorf. En su misión, se apunta al fortalecimiento del tejido social y la paz impartiendo una formación en empatía, resolución de conflictos y tomando el valor intrínseco de cada ser humano, desde el que puede contribuir de manera importante para la construcción de una sociedad en paz.

Ahora bien, continuando con el desarrollo histórico de la pedagogía Waldorf, al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, el régimen nazi cerró sus escuelas y persiguió a sus educadores. Así hasta que, en 1945, el final del conflicto marcó una nueva etapa en la expansión de las escuelas Waldorf por Europa. Entre 1945 y 1989, su expansión fue aún mayor y llegó a otros continentes aún a pesar de las reservas con que la recibieron los científicos de la educación. De esta manera, hacia 1985, ya existían 306 escuelas Waldorf en 23 países. A esta altura del siglo XXI, la pedagogía Waldorf continúa su expansión por medio de más de 1000 instituciones y 2000 jardines infantiles localizados alrededor del mundo.

La pedagogía Waldorf parte de una premisa: en cada sujeto pervive algo especial que constituye su esencia. Así, la labor de dicha pedagogía es iniciar desde la infancia un proceso en el cual los individuos exploran su universo subjetivo y descubren la esencia que los hace valiosos para el mundo. Por esta vía, en cuanto el sujeto se conoce y se estima a sí mismo en relación con el mundo, puede conocer y estimar al otro y al mundo mismo. Esto es aplicable no solamente posicionando la mirada en el educando, sino también en el educador quien por cierto será la llama inicial que contagie a los demás (sus alumnos).

Igualmente, en Waldorf se propende por la exploración de tres dimensiones inherentes al ser humano: *hacer-sentir-pensar* y con ello un desarrollo educativo holístico en la enseñanza-aprendizaje. Aunque se trata de un proceso que parte del *hacer*, lleva al *sentir* y por último al *pensar*, las tres dimensiones se producen de forma simultánea en el aprendizaje. Por consiguiente, el sujeto en formación parte de una acción propia o ajena (el sujeto *hace* un objeto o examina un objeto hecho), esta acción le provoca una emoción (el sujeto *siente*, experimenta la emoción que le produce el objeto), y luego de formularse numerosos interrogantes sobre éste intenta responderlos, terminando así por

formarse una idea o un concepto de dicho objeto (el sujeto *piensa*). En este sentido, la labor del educador actúa en dos vías, la de provocador (quien propone el objeto que el sujeto desea conocer y el ambiente más apropiado para lograrlo), y la de acompañante del suceso cognitivo.

A partir de este punto es de suma importancia resaltar lo que nos menciona Garcés (2018):

“[...] en la pedagogía no se trata de hallar la fórmula exacta para solucionar cada situación, lo que sigue es lo que corresponde a padres y maestros, esto es, mirar cada caso y cada individualidad, tratar de profundizar en el conocimiento de su naturaleza como ser humano y tratar de hacer el mejor uso de dichas herramientas.” (p.51)

Visto de esta manera, en Waldorf se desarrolla un proceso dirigido de forma activa tanto por el docente como por el propio alumno, en el que se propicia un espacio para explorar, conocer y analizar al mundo y al individuo en sus dimensiones físicas, emocionales y cognitivas, buscando que ambos sujetos (educando y educador) encuentren su valor intrínseco y diferencial como seres humanos.

Ahora bien, para acercarnos a la didáctica propuesta por la pedagogía Waldorf es indispensable referirnos a otro de sus presupuestos fundamentales: la división en septenios de las etapas de formación del ser humano. Para esta pedagogía, el primer septenio (0 a 7 años), está determinado por la premisa: “el mundo es bueno”; el segundo (7 a 14 años) por la afirmación: “el mundo es bello” y el tercero (14 a 21 años) por el postulado: “el mundo es verdadero”. De este modo, las didácticas implementadas en cada septenio varían de acuerdo a las premisas que las definen. De acuerdo con lo anterior, el proceso de formación durante el segundo septenio (7 a 14 años), en el cual se inscribe el grupo objeto de esta propuesta, está determinado por la belleza como concepción del mundo, asumiendo la belleza como armonía.

En efecto, la pedagogía Waldorf (Richter, 2000, como se citó en Garcés, 2018), sugiere que en esta etapa los sentimientos de los niños cobran especial valor y protagonismo, por lo que se busca implicarlos en la enseñanza-aprendizaje con el fin de que se sientan identificados con los temas abordados. Además “es imposible dejar de lado lo siguiente: el arte y la música juegan un importante papel cuando hay que hacer participar los sentimientos del niño” (Garcés, 2018, p.51).

Por esta razón, en esta etapa formativa, la pedagogía Waldorf propone el arte como didáctica. Cabe anotar que, a diferencia de la educación tradicional en donde el arte es un conocimiento fragmentario y, en muchos casos, ornamental, la pedagogía Waldorf lo instaure como un elemento transversal a los procesos cognitivos; en especial durante el segundo septenio. Allí, le ayuda al sujeto a expresar y reconocer sus sentimientos, a moldear una sensibilidad en equilibrio, a realizar en ocasiones una catarsis o mirar su emocionalidad desde un punto más objetivo y como fuera de sí mismo, lo que a su vez convierte el arte en una herramienta holística, clave para la formación del sujeto íntegro. Así pues, retomando la relación de las tres dimensiones humanas *hacer-sentir-pensar* propuestas por Waldorf como un proceso integral, el arte se convierte en una forma ideal para el descubrimiento sensible y emocional del mundo por parte del individuo en formación. Es en este sentido en el cual este proyecto *Escribiendo mis emociones* se articula con la línea pedagógica y didáctica de Waldorf. Aquí el texto escrito (literario-narrativo específicamente), tanto en el ejercicio lector como en la producción creativa del mismo, se convierte en el objeto propuesto por el educador para que el sujeto se entregue a la exploración, el descubrimiento y la expresión de las emociones que le despierta el mundo. Es importante resaltar que, en esta propuesta, como se explicará más adelante, la exploración del texto escrito incluye actividades complementarias de carácter plástico, audiovisual, musical y corporal; actividades formuladas en

consecuencia con las edades de los niños y las niñas a las cuales se dirigen y de acuerdo a la premisa que acompaña este septenio.

4.3. Propuesta de Intervención a través de la Didáctica Waldorf del Arte, la Narración y la Exploración de la Emocionalidad.

La propuesta de innovación e intervención pedagógica (ver tabla 2) se organizó en tres fases: *Reconociendo las emociones básicas*, *Proyectando mis emociones a través de la escritura* y *Creando cuentos*. La primera fase consta de dos sesiones y tiene como propósito sensibilizar a los estudiantes en el reconocimiento de las emociones básicas y del cuento. Para ello, en el blog *Escribiendo mis emociones* en las unidades número uno y dos, se propone la descripción de las seis emociones básicas, de acuerdo con los conceptos propuestos por Albaladejo et al., (2014) y Harris (1989); acompañando la explicación dada con elementos audiovisuales para ilustrar y complementar la información. Dentro de dichas entradas se mantiene una dinámica de interacción con los estudiantes, por medio de una serie de preguntas en la sección de los comentarios y los foros acerca de sus reflexiones y emociones. Esto permite hacer un diagnóstico de la escritura e identificar sus destrezas y dificultades en cuanto al manejo del código escrito, mientras se les brinda a los alumnos un espacio de participación más organizado y equitativo en el que todos pueden compartir sus experiencias.

Además, dentro de esta fase también se aborda lectura de tres cuentos que buscan ilustrar las emociones básicas, y desde los cuales se estudian los componentes teóricos del cuento, su estructura y los elementos que lo componen; esto de acuerdo con lo que comenta Fernández (1988). Así pues, en la selección de dichos cuentos se tomaron en cuenta las recomendaciones del Banco del Libro (2001) respecto a las características que deben poseer según la edad de los estudiantes y las habilidades que

allí se están consolidando. Por tanto, se sugiere revisar la disposición y presentación de la información en relación con el tamaño de la letra, la distribución texto y de las imágenes y la calidad de los contenidos y de las ilustraciones. Igualmente, se propone evaluar la historia en términos creativos y narrativos, tanto en el uso de vocabulario, estructuras sintácticas específicas, en la complejidad de las relaciones que se dan entre las ideas, así como en la verosimilitud de lo narrado (sin banalizar la experiencia del niño).

Adicionalmente, atendiendo a la didáctica propuesta por Waldorf, se hizo uso de la música, particularmente de la audición musical, con la reproducción de una lista compuesta por trece piezas musicales. Lo que se busca lograr mediante este ejercicio es evocar en los estudiantes las emociones básicas, activar su participación y parte de sus conocimientos previos sobre ellas, además de proponer en la música una herramienta para la expresión de las emociones.

Al respecto, al hablar de la relación entre música y emociones es importante considerar que a pesar de que se ha llegado a conocer que la música no tiene un circuito cerebral propio, como comenta Mosquera (2013), sí existe una fuerte implicación, en las zonas del cerebro en donde las emociones son procesadas: la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo y el tálamo. De allí que, al escuchar música puedan evidenciarse respuestas como contagio emocional, descarga de sentimientos, producción de neurotransmisores como la oxitocina o la dopamina, activación de recuerdos y memorias con fuertes conexiones emocionales, predisposición al movimiento; o afectación en funciones superiores como el aprendizaje y el razonamiento.

Por otro lado, Mosquera (2013) también comenta que “al parecer existe un paralelismo entre los elementos estructurales de la música y las personas en cuanto a cómo somos: el ritmo relacionado con la parte corporal, la melodía con la parte afectiva

y la armonía con la vida intelectual y de relación” (p.36). En este sentido, resulta evidente que al escuchar música se producen reacciones afectivas y se traen a colación las particularidades de los sujetos. Sin embargo, no necesariamente la emoción en la música debe de ser sentida ya que pueden surgir emociones percibidas, las cuales nacen en el momento en que se identifica el mensaje de la canción y se identifica también la emoción en concreto, pudiendo llegar a interiorizarla.

Aunque sin lugar a dudas las respuestas emocionales no son las mismas para todos y dependen de las experiencias individuales de cada uno; “desde la época del Barroco se ha descrito en Europa que las claves mayores y los tiempos rápidos causan alegría, que las claves menores y los tiempos lentos producen tristeza o que la disonancia produce ansiedad y miedo” (Díaz, 2010). Es por ello por lo que, en la selección de la lista de reproducción que se dispone dentro del blog, se incluyeron obras maestras de compositores e intérpretes como Bach o Chopin, de acuerdo con lo sugerido por los estudios mencionados en lo que respecta a música clásica, así como canciones del inventario popular con dichas características, algunas de ellas instrumentales y otras en idiomas como español, inglés o japonés (acompañadas cada una con su respectiva traducción).

Así mismo, las piezas del inventario popular que fueron elegidas se acompañaron con videos tomados de películas infantiles famosas y ampliamente conocidas, puesto que se ha evidenciado que las imágenes acompañadas de música evocan en los individuos respuestas cognitivas de la percepción de la emoción, experimentando fuertes sensaciones y experiencias (Baumgartner et al., 2005, como se citó en Mosquera 2013). Dicho esto, es fundamental recalcar que, en la página web creada, estas canciones están almacenadas en una lista de reproducción que es accesible para el alumno en el momento en el que necesite valerse de ellas para evocar

determinadas emociones y expresarlas; actividad que, más allá de ser un simple ejercicio de audición musical que sucede dentro de una sesión, es una herramienta disponible para el alumno que le permite recordar, inspirarse y/o reflexionar.

Por otro lado, la segunda fase titulada *Proyectando mis emociones a través de la escritura* comprende las unidades tres y cuatro, en donde se pretende abordar con mayor profundidad los elementos del cuento para reconstruirlos por escrito en la creación de cada historia, siempre desde el eje de las emociones básicas. De este modo, se proponen tres referentes sobre los que se configuran los contenidos: el primero de ellos retoma el estudio teórico del cuento y sus componentes, el cual se apoya en algunos talleres de escritura. El segundo propone la lectura y la discusión de cuentos en los que se profundiza sobre las emociones básicas como pilar fundamental para la narración. El tercero involucra actividades lúdicas con el fin de aprender algunas herramientas para gestionar de forma positiva las emociones con valencia negativa.

En relación con el primer referente, se dispone de una serie de presentaciones animadas o videos explicativos sobre dos temas importantes para la producción textual y la creación literaria: uno de ellos tiene que ver con las propiedades textuales como las plantean Martínez (2004), y Pérez Grajales (2006), mientras el otro se refiere a los elementos del cuento a partir de los conceptos descritos por Fernández (1988). Por esta vía, se busca que los estudiantes fortalezcan su escritura y puedan crear procesualmente los componentes de la narración, para integrarlos en un cuento en la última fase. Con esta finalidad, se trabaja a partir de la revisión de estrategias para experimentar con la lengua escrita y activar la creatividad, estrategias nacidas de algunos de los juegos propuestos por Rodari (1999).

Sin embargo, como la temática de esta unidad son las emociones y la experiencia subjetiva y afectiva de cada ser humano, las actividades escriturales propuestas se

unieron con lo que Kohan (2013), plantea como escritura terapéutica e introspectiva. Será preciso anotar que ambos autores trabajan con la misma estructura y modo para jugar con la lengua, con la diferencia de que la escritura terapéutica toma al propio sujeto, su mundo interior y sus vivencias como tema para la construcción de los binomios fantásticos, la caracterización de los elementos de la narración y la historia en sí misma. Luego, resulta de suma importancia señalar que estas dinámicas de juego y exploración responden de alguna forma a la pedagogía Waldorf, en donde el sentir, la narración y el juego son los medios para descubrir y entender al hombre en relación con el mundo.

Ahora bien, para el segundo referente se propone la lectura y discusión de cuentos en los que se involucra, en cada uno de ellos, experiencias con una carga emotiva fuerte, en la que una o dos de las emociones básicas dirigen la narración. Estos cuentos fungen de guía para ejemplificar la estructura y los elementos abordados en el primer referente, al tiempo que sirven para identificar en el empleo de las propiedades textuales. Sin embargo, el interés no es únicamente analizar los aspectos de la escritura en relación con la creación literaria; se pretende también que los estudiantes contrasten lo leído con su propia experiencia de vida y puedan obtener reflexiones acerca de su realidad inmediata.

Al respecto, Cárdenas et al. (2005), comentan que “parte del poder formativo de la literatura está en formar en la totalidad, es decir, integralmente al hombre en sus conexiones con el mundo, consigo mismo y con los demás” (p.14). Lo anterior hace referencia a que la literatura deja impresiones sobre las distintas esferas de la vida de un ser humano y moviliza sus sentimientos. Paralelamente, Harris (1989), mencionaba la imaginación como esa herramienta de la cual se vale el infante para reconocer la emoción y analizar cómo opera dicha afectividad sobre su percepción, su accionar y su

sentir. Luego, es precisamente la imaginación la que también le permite al estudiante identificarse no solo con otro ser humano, sino con un ser ficcional, propio de una narración, con el que interactúa.

Así, el niño se reconoce dentro de ciertos elementos de la narración que le son similares a los de su cotidianidad y encuentra emociones cercanas a las suyas que le despiertan empatía. De allí que la narración, en su condición de verosimilitud, revive en el lector el sentir que transmiten los personajes, por lo que surgen reflexiones que le permiten volver la mirada sobre sí mismo, explorar sus emociones y analizar las posibles causas y consecuencias de estas. “Además, la literatura es educativa en sí misma en cuanto lo que se narra es la transformación, la deformación o formación de un sujeto que ante la experiencia con algún elemento significativo no vuelve a ser el mismo” (Cárdenas et al. 2005). Allí es donde el tercer referente de esta fase toma lugar, ya que busca proponer mediante materiales o actividades lúdicas algunas estrategias para gestionar las emociones que se despiertan con la transformación que vivencia el sujeto tras la experiencia lectora y gracias a la intervención del arte, el juego y la corporalidad que propone la pedagogía Waldorf con ejercicios como ilustración, rompecabezas o yoga.

Finalmente, la última fase *Creando cuentos* comprende las unidades cinco y seis y tiene como propósito retomar los elementos contruidos en la fase anterior para escribir la versión final del cuento. Allí se estudiarán los componentes que le proporcionan una voz y un ambiente a la narración, pero los esfuerzos se concentrarán principalmente en la escritura y la edición del cuento creado. Es importante señalar que los borradores del escrito contendrán las correcciones realizadas por la docente, pero también se brindará un espacio para que estos sean corregidos entre los mismos estudiantes. Al respecto, Cárdenas et al (2005) comenta que:

“me parece importante que, dentro del proceso, el escritor se enfrente con sus pares y con otros lectores, si es posible, desconocidos. Los grandes maestros no son validados solo por los expertos; un escritor se hace grande cuando el lector común y corriente puede acceder a su escritura.” (p.92)

En virtud de lo anterior, el blog *Escribiendo mis emociones* le permite al docente realizar retroalimentaciones privadas vía chat, mientras los estudiantes también pueden comunicarse entre sí por el mismo medio. Así mismo, los usuarios cuentan con la opción de reaccionar a las publicaciones de sus compañeros con un corazón y escribirle comentarios adjuntando emojis, imágenes o contenido audiovisual, entre otros. Esto dinamiza el proceso de evaluación y corrección y facilita el intercambio de ideas y emociones.

Además, una vez el cuento esté listo este se subirá al foro *Nuestros cuentos*, desde donde los alumnos podrán compartir sus escritos con familiares o amigos únicamente enviando el link del blog. Por supuesto al estar en la red los escritos también quedarán visibles para otros visitantes de la página, quienes al convertirse en miembros podrán comentar los cuentos creados.

De esta manera, mediante las actividades presentadas, el ideal es despertar la motivación hacia la escritura, brindándoles un espacio a los educandos en donde sus saberes, experiencias y sentimientos sean ser el centro para crear historias y afinar su producción escrita. Con esto se busca afianzar la confianza sobre sus capacidades, encontrar goce en la práctica de la escritura y asumir esta habilidad como un proceso abierto que les permita, mediante la producción textual, transmutar las experiencias negativas.

4.3.1. Cronograma

El cronograma presenta el desarrollo de la propuesta didáctica, que consta de seis sesiones estructuradas en tres fases, las cuales tomarán lugar entre los meses de marzo del 2021 a mayo del 2021.

Tabla 2.

Cronograma para el desarrollo de las actividades propuestas en la unidad didáctica

Fases	Marzo del 2021	Abril del 2021	Mayo del 2021
1: Reconociendo las emociones básicas.	X		
2: Proyectando mis emociones a través de la escritura de cuentos.		X	
3: Creando cuentos			X

5. Organización y Análisis de Datos

5.1 Organización y Análisis de Datos

Para esta investigación, se realizó un muestreo de tipo no probabilístico homogéneo con los 26 estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional de grado quinto. Específicamente del curso 504; los cuales oscilan entre los nueve y los once años de edad. Los datos recogidos se analizarán de acuerdo a las fases presentadas en la

propuesta de innovación pedagógica, que fueron obtenidos tras la aplicación de la investigación durante los meses de marzo y abril del 2021. Lamentablemente, por cuestiones de tiempo, únicamente pudo ser aplicada la fase de sensibilización:

Reconociendo las emociones básicas; por lo que queda pendiente el estudio de las fases de práctica y profundización, hecho que redunda en que no sea posible dimensionar totalmente los alcances de este proyecto investigativo.

5.1.1 Fase de sensibilización: Reconociendo las emociones básicas

Esta fase comprende las sesiones número uno dos y tres y propone el acercamiento al cuento y a las emociones básicas. De este modo, en la primera sesión se aborda la categoría de “emociones básicas” desarrollada en la matriz categorial, concretamente respecto a las subcategorías de “discriminación de la emoción”, “principio de valencia-activación” y “gestión emocional”. Así, la sesión número 1, la cual tuvo una duración de una hora y media, inicia con la presentación del blog *Escribiendo mis emociones* para luego continuar con la caracterización de las seis emociones básicas a partir de lo que Harris (1989) comenta. Para esto, se hizo uso de una presentación elaborada a través de Genially que recoge y resume las primeras seis entradas que propone el blog al respecto a las emociones básicas. Adicionalmente, durante la explicación se plantearon preguntas hacia los estudiantes en relación con lo que Albadalejo (2014) propone, por medio de una serie de situaciones hipotéticas de la vida cotidiana en las que se buscaba estudiar el principio de valencia-activación; en el que un mismo suceso puede tener una valoración positiva o negativa según sean las creencias, deseos y perspectivas del sujeto que siente. Luego de ello se trabajó a partir de un ejercicio de audición musical en el que se proyectaron los videos de seis canciones del inventario popular, seleccionadas de acuerdo con lo sugerido por Mosquera (2013), en donde a partir de los tonos y los tiempos se genera determinada

respuesta emocional, casi de forma generalizada. Para esta actividad los estudiantes debían escuchar la canción y comentar qué emoción les producía, cómo reconocían el tipo de emoción y qué papel tenía el video para generar dicha emoción. Finalmente, se retomó el libro del plan lector “Sami el saíno y la búsqueda de las dos verdades” con el fin de identificar las emociones básicas en el personaje principal y los sucesos que se relacionan con este sentir.

Entre los resultados obtenidos (ver anexo 3), los estudiantes participaron activamente en la caracterización de las emociones comentando los gestos asociados a cada una y agregando como ejemplo situaciones de su vida privada en la que las habían experimentado. Sin embargo, no se mencionó nada acerca de las respuestas neurofisiológicas asociadas a cada una, como tampoco hubo acotaciones sobre la implicación afectiva al sentir determinada emoción. Ahora bien, los alumnos continuaron participando activamente respondiendo a la ronda de preguntas; en las que debían asignarle una emoción y una valoración a ciertas situaciones hipotéticas de la vida cotidiana. Allí, inicialmente los estudiantes respondieron de forma unánime a la emoción que correspondía de manera más obvia con la respuesta esperada ante tal situación; demostrando poca reflexión en torno al principio de valencia-activación.

Así que, luego de hacer hincapié sobre la incidencia de las creencias, deseos, expectativas, necesidades y perspectivas del sujeto que vive la situación hipotética, sobre la valoración de la misma; los niños tuvieron en cuenta otras posibles emociones. Del mismo modo, aportaron un punto de vista diferente desde vivencias de su propia experiencia personal, las cuales demostraron que es fundamental no desligar las particularidades del sujeto y su subjetividad, de lo experimentado en ciertos sucesos; ya que estos tienen connotaciones diferentes sobre las emociones de cada ser.

Posteriormente, en el ejercicio de audición musical los alumnos comentaron las emociones a las que asociaban las canciones, de manera tal que correspondió con lo expuesto por Mosquera (2013) sobre la influencia de ciertos tonos y tiempos en la evocación de emociones concretas. Al respecto, de los videos seleccionados hubo una respuesta bastante dispar en la que para unos estudiantes estos fungieron como un apoyo a la emoción, mientras a otros los distrajo o no les generó emoción alguna. Sin embargo, dado que no fue posible hacer uso de la página sino únicamente proyectar el contenido, se generaron algunos inconvenientes con la reproducción de los videos para el ejercicio de audición musical, por lo que resulta pertinente anotar que para un mejor desarrollo de esta actividad es necesario poder hacer uso de la herramienta diseñada tal cual como fue pensada.

Aquí resulta de especial importancia señalar una conclusión a la que llegó la investigadora tras la aplicación de este ejercicio, que arroja información adicional sobre el principio de valencia-activación; ya que si bien desde este principio se habla de la conformación de emociones asociadas como positivas o negativas; como lo reflejaron los estudiantes existen también emociones negativas que generan al mismo tiempo placer; lo que las dota de un carácter ambiguo y genera una tendencia a intentar encontrar experiencias que las produzcan. Por otro lado, para la actividad final relacionada con el libro del plan lector, los educandos escucharon de manera atenta los distintos capítulos estudiados.

Dicho lo anterior, el análisis de los resultados arrojó la pertinencia de abordar el eje de la emocionalidad a esta propuesta, ya que efectivamente la temática de las emociones funge como activador de la participación entre los estudiantes, quienes respondieron de forma voluntaria las preguntas y ejercicios propuestos, reflejando un deseo intenso de compartir sus conocimientos, vivencias y emociones. Incluso, debido a

lo extenso del intercambio de ideas, no se logró abordar la lectura del cuento “El pájaro del alma”, ni el ejercicio diagnóstico de escritura; que también se tenían previstos para esta sesión. Igualmente, también es fundamental remarcar que los contenidos dentro del blog deben ser resumidos para facilitar su revisión y dinamizar los contenidos. Además, los niños demostraron gusto, interés y disposición frente al tema, al punto que llegó a hablarse de asuntos bastantes sensibles e íntimos como los momentos vividos más felices, eventos particulares y sorprendidos o situaciones en extremo tristes como el fallecimiento reciente de seres queridos, lo que puso en evidencia la necesidad de abordar estrategias de gestión emocional.

Ahora bien, la sesión número dos tuvo una duración de cuarenta minutos y en ella se realizó el ejercicio diagnóstico de escritura de la sesión pasada que estaba pendiente por desarrollar. Aquí, se buscaba que los estudiantes construyeran un relato a partir de la serie ilustrada “La excursión de 503”. Para ello, se relataron los sucesos ilustrados en la historieta y posteriormente se explicó el ejercicio a realizar. En él, los alumnos debían elegir a uno de los personajes presentados en la narración en conjunto con una de las emociones básicas y un suceso de una lista de eventos de carácter fantástico, con el fin de que a partir de ellos escribieran una nueva historia. Luego de narrar la ilustración y explicar el taller de escritura, los alumnos tomaron 15 minutos para discutir experiencias relacionadas con la temática de la ilustración. Finalmente se inició con la escritura del relato. Sin embargo, los estudiantes no tuvieron tiempo suficiente para escribir sus relatos, por lo que el ejercicio debía terminarse en casa de forma autónoma.

Para esta sesión (ver anexo 4), los alumnos demostraron estar atentos al tema y su participación fue igual de alta que en la sesión anterior; allí comentaron vivencias personales en relación con los sucesos contados en la ilustración y contrastaron las

emociones propuestas para el ejercicio de escritura considerando las emociones que ellos habían experimentado. Dicha cercanía con las experiencias de la historieta, en conjunto con los detalles fantásticos propuestos en el taller de escritura, despertó motivación entre los estudiantes para realizar el ejercicio de producción textual. Sin embargo, solamente seis alumnos enviaron el resultado final, entre los que se encontraron dificultades serias con el manejo de los signos de puntuación, la ortografía, las propiedades textuales, el dominio de la estructura de esta tipología textual y limitada creatividad en el desarrollo de las narraciones. Lo anterior evidencia que lo encontrado en la caracterización de la población, nacido tras la lectura de antecedentes, efectivamente responde a las problemáticas encontradas en el aula.

En la tercera sesión (ver anexo 5), se estudió el cuento y los principales elementos que lo componen: el tema sobre el que se estructura la historia, el hilo narrativo y los personajes. Posteriormente se contrastó esta información con la lectura de un cuento sobre las emociones básicas titulado “El monstruo de colores”. A partir de la experiencia lectora se trajeron a colación las características de las emociones vistas en la sesión número uno y se comentó la asociación de ciertos colores a las emociones básicas. Allí, la participación y disposición fue considerablemente alta; de acuerdo con lo discutido posteriormente con la docente titular, quien expresó que alumnos que no participan regularmente en la clase tomaron la palabra en esta sesión, demostrando interés en el tema.

Dentro de esta participación resultó bastante interesante que los niños relacionaron el principio de valencia-activación con la caracterización de los personajes del cuento. Se comentó que, si los personajes hubiesen tenido otras creencias y percepciones respecto a los demás personajes y a los sucesos, la historia habría tomado un rumbo diferente. Además, sustentaron lo dicho con ejemplos. Por otro lado, luego de

leer la historia un porcentaje significativo de los estudiantes manifestaron que practican la creación de narraciones de forma autónoma. Estos estudiantes actualmente están escribiendo relatos cortos o libros ilustrados como parte de un proyecto personal o como un regalo para sus hermanos menores. Esto ratifica nuevamente la caracterización de la población en donde se comenta que escriben relatos de forma autónoma, por gusto y para ser leídos por otras personas.

Los elementos que representan el potencial y la innovación de la presente propuesta, abordan dimensiones que trascienden metas académicas curriculares y construyen una serie de habilidades personales y sociales. Para empezar, se presenta un trabajo que considera la escritura como una habilidad, pero también como una herramienta para la gestión emocional. Es decir que se trasciende de la producción textual como una tarea para la evaluación y se le dota con un fin más significativo para el educando y para el proceso formativo en sí mismo.

Adicionalmente, se parte de situaciones hipotéticas de la vida cotidiana. Esto permite que los estudiantes tengan un acercamiento previo a diferentes escenarios en común vistos por fuera del aula; los cuales son usados a su vez para la creación literaria. Del mismo modo, gracias a ello es posible abordar parte de su subjetividad, sus experiencias, gustos o intereses. Es así como el estudiante se mantiene en constante inmersión dentro sus contextos posibles con las herramientas que se le entregan en la propuesta. Al mismo tiempo, la escritura y creación literaria se ven como un proceso en el que los estudiantes pueden llegar a una comprensión más profunda, no solamente sobre la escritura misma, también sobre las emociones básicas; formando una conciencia tanto individual como colectiva de las mismas.

Por otro lado, se propone un uso diferente de la música, la ilustración y el juego para un trabajo en el aula a nivel emocional y no meramente como estrategia

mnemotécnica o didáctica. Además, estas distintas herramientas llevan el proceso a un grado donde se presentan experiencias individuales, personalizadas bajo un mismo esquema; es decir que funcionan como un puente entre las emociones más comunes y aquellas que varían en cada sujeto. Finalmente, al abordar la escritura en conjunto con las emociones esto funge como un estimulante de aprendizaje natural. Este fenómeno se da en la medida que los estudiantes encuentran motivación dentro de su propio ser emocional para aprender y conocerse, mas no de un modelo conductista tradicional cuyo refuerzo positivo busca ese incentivo. Consecuentemente, se construye un balance entre gusto y metas de aprendizaje.

Las limitantes encontradas son de medio, ya que no es preciso seguir un proceso emocional a través de un canal virtual, además de que esto restringe la interacción entre pares; lo que es un gran apoyo para la gestión de las emociones y para desarrollar procesos de empatía. Entonces se concluye que, para el trabajo de las emociones desde la música, la propuesta exige un encuentro en aula como menester para llevar de mejor manera el proceso.

6. Conclusiones

Retomando la pregunta de investigación y parte de los objetivos, en efecto fue posible elaborar una propuesta didáctica para fortalecer los procesos de producción escrita en los niños de quinto grado del Instituto Pedagógico Nacional. En esta propuesta se integró la creación literaria con las emociones básicas, encontrando la escritura terapéutica como un elemento mediador que permitió transpolar el componente afectivo a la producción textual. Aunque no fue posible aplicar la propuesta en su totalidad y con ello que cada estudiante practicara la escritura y construyera su cuento;

evidentemente, el mundo subjetivo de cada estudiante, es decir lo que comprende sus saberes, experiencias y emociones, fungió como un elemento activador de la participación en clase, generando interés, gusto y una disposición más positiva hacia la misma.

Por otro lado, tras el diseño de la propuesta y la aplicación de la primera fase, se recogió una reflexión que, si bien se aleja de los objetivos planteados, es importante remarcar pues revela conclusiones pertinentes para el quehacer docente. Así, es preciso abordar en la escuela el componente afectivo de forma profunda y concienzuda; esto debido a que la emocionalidad hace parte de las dimensiones del ser humano, por cuanto el trabajo en gestión emocional permite la formación de sujetos íntegros, sanos y empáticos que consoliden sociedades en paz y tengan herramientas para enfrentar los distintos retos que las distintas esferas del mundo demandan. Además, se evidenció que al abordar la emocionalidad se integra de forma activa a los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje y esto genera una disposición positiva de su parte; al tomar en cuenta sus vivencias, percepciones y sentires en la construcción de conocimiento. De esta manera, existe la posibilidad de construir aprendizaje significativo y se propone una vía para fomentar la práctica de la escritura y subsanar la relación que el estudiante tiene con ella y con su propia performance en este campo.

Para finalizar, la construcción de esta propuesta fue significativa para la investigadora, ya que le permitió estudiar más a profundidad los contenidos, mejorar su propia producción textual e integrar herramientas para la gestión emocional; al punto de comprobar de primera mano cómo es posible realizar un proceso de catarsis al transformar memorias dolorosas en inspiración y fuente para la creación literaria. Por otro lado, el diseño de la propuesta de innovación le permitió integrar conocimientos en el manejo de recursos tecnológicos y a su vez compartir sus gustos e inclinaciones en el

diseño de la herramienta elaborada. Además, la utilización del arte dentro de las sesiones planeadas, la llevó a expresar sus propias emociones contenidas e igualmente fue gratificante poder ayudar a los estudiantes que manifestaron tener una carga emocional que los hacía sentirse mal; proponiéndoles vías nuevas para sanar su sentir, especialmente en estos tiempos tan difíciles y retadores que vivimos actualmente.

7. Referencias Bibliográficas

- Albaladejo, N., Algarra, L., Almendros, I., Barba, M., Bellod, S., Brotons, A., Caballero, M., Caruana, A., Cuenca, P., Delgado, B., Elejaga, A., Fuster, M., García, F., Gomis, N., González, C., Inglés, C., López, S., López, M., Martín, J.,... Vincent, M. (2014). *Educación emocional de 8 a 12 años. Cultivando emociones 2*. Generalitat Valenciana.
- Álvares, L. (2015). *Diario de emociones: programa de educación emocional para el aula de primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de la Rioja] Repositorio institucional- Universidad de la Rioja.
- Avendaño, A. (2017). *La re-escritura de cuentos, escritura creativa y sensibilización artística* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Banco del libro (2001). *¿Cómo elegir un buen libro para niños?* Gerencia de Información, Documentación y Estudios.
- Barba, N. (2015). *Propuesta de intervención para trabajar la inteligencia emocional en educación infantil* [Tesis de pregrado, Universidad de la Rioja] Repositorio institucional- Universidad de la Rioja.
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] Repositorio institucional- Universidad de Murcia.

- Beltrán, L. (2018). *Lectura y cognición* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Campos, S. (2017) *Diario personal, oportunidad para fortalecer la producción escrita en las estudiantes de séptimo grado* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 24-33.
- Cárdenas, A., Vásquez, F., Ojeda, A., Álvarez, A., Rodas, J., Piedrahíta, F., Vargas, L., Motato, H., Gómez, W., Giraldo, A., Henao, R., González, S., Gómez, D., García, J., Jarrín, H. y Aragón, G. (2005). *La didáctica de la literatura-Estado de la discusión en Colombia-*. Universidad del Valle.
- Carrillo, Mariana; Padilla, Jaime; Rosero, Tatiana; Villagómez y María Sol. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-38.
- Díaz, J. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(2), 543-551.

- Fajardo, L. (2019). *Ideas ilustradas: mejorando la producción escrita a través del cuento ilustrado* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Garcés, A. (2018). *La enseñanza de la literatura en las experiencias de formación de la Pedagogía Waldorf* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Colombia.
- García, E. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua* [Tesis de pregrado, Universidad de Alicante] Repositorio institucional- Universidad de Alicante.
- García, L. (2019). *Club de lectura: para una autonomía sobre la lectura y la escritura* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio institucional- Pontificia Universidad Javeriana.
- García, S. (2018). *Cuentos para sentir: una experiencia emocional en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, M. (2017). *Creación de inferencias, desde el Aprendizaje Significativo, para la comprensión lectora* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, J. (2018). *La percepción emocional como habilidad: identificación en la creación de cuentos infantiles en estudiantes de quinto grado del colegio técnico Tomas Rueda Vargas en el 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital

Francisco José de Caldas] Repositorio institucional- Universidad Distrital

Francisco José de Caldas.

González, M. (2017). *Estrategias emocionales que favorecen la superación de dificultades en el proceso lecto-escritor* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, J. (2017). *En lo audiovisual: me veo, te veo...me escribo* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones*. Alianza Editorial Psicología Minor.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Instituto Pedagógico Nacional. (2019a). *Manual de convivencia*.

<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/Manual%20de%20convivencia.pdf>

Instituto Pedagógico Nacional. (2019b). *Proyecto Educativo Institucional*.

<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%2010%2006%202020.pdf>

Kohan, S. (2013). *La escritura terapéutica. Claves para escribir la vida y la creación literaria*. Alba editorial.

Martínez, M. (2004) *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos por Competencias*.

Colombia. URL https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Molano, A. (2020). *Estrategias de autorregulación en el proceso de escritura de textos narrativos* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]

Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, A. (2008). Diseño de páginas web educativas en centros educativos.

Universidad de Granada, 1-55.

https://www.researchgate.net/publication/326211078_Disenio_de_paginas_web_educativas

Mosquera, D., Quejada, E., Murillo, V. y Serna, M. (2018) *La escritura de cuentos en el aula: Una estrategia para el desarrollo de relaciones empáticas entre estudiantes* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio institucional- Universidad de Antioquia.

Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión.

Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, 1(2), 34-38.

Ocegueda, L. (2019). *Efecto de la inteligencia emocional en el proceso de*

lectoescritura en alumnos de educación básica [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey] Repositorio institucional-Tecnológico de Monterrey.

Ortega, C. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. *Perfiles Educativos*, 36(144), 214-218.

Pérez Grajales, H. (2012) *Introducción al estudio de la narrativa: cómo desarrollar la competencia literaria*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Reyes, Y. (2004). *La sustancia oculta de los cuentos. Charla para los maestros, con ocasión del lanzamiento de Cuentos para siempre de la colección “Libro al Viento”, del Instituto Distrital de Cultura y Turismo*. Espantapájaros
<https://espantapajaros.com/2014/07/la-sustancia-oculta-de-los-cuentos/>

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Panamericana Editorial.

Roig-vila, R. (2008). *Diseño de páginas web desde una perspectiva didáctica*. Universidad de Alicante, 1-13.
<https://www.researchgate.net/publication/278006270>

Roldán, N. (2013). *Innovaciones pedagógicas y TIC: retos para una sola educación*. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 39, 1-2.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co>

Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como fortaleza pedagógica: diseño, aplicación y evaluación de un programa para Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] Repositorio institucional- Universidad de Murcia.

Silva, L. (2019). *Fortalecimiento de los procesos de escritura a través de las narraciones costumbristas* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

- Torres, I., Padilla, V. y Córdón, S. (2013). *Procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la biblioteca comunitaria las acacias a partir del cuento* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Vilà, C. (2016). *Propuesta de intervención para trabajar la inteligencia emocional a través de los cuentos en educación infantil* [Tesis de pregrado, Universidad de la Rioja] Repositorio institucional- Universidad de la Rioja.
- Vargas, L. (2020). *La minificción: una herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] Repositorio institucional- Universidad Nacional de Colombia.
- Waldorf 100. (2020). *Así empezó todo: La historia de la Waldorfschule*.
<https://www.waldorf-100.org/es/pedagogia-waldorf/historia/>

Anexo 1. Encuesta



Las preguntas que vienen a continuación buscan recolectar información para un proyecto de investigación. Por favor responde todas las preguntas, tu ayuda es muy importante.

Edad: _____ Grado: _____

1. ¿En qué barrio vives? _____

2. ¿Quiénes son los integrantes de tu familia?

3. Marca con una X en el cuadro de acuerdo a tu respuesta.

¿Qué estudios tiene tu papá?

Primaria	Secundaria	Técnico/Tecnólogo	Universidad	Posgrado	Ninguno
☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Qué estudios tiene tu mamá?

Primaria	Secundaria	Técnico/Tecnólogo	Universidad	Posgrado	Ninguno
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. ¿En qué trabajan tus padres?

5. Marca con una X en el cuadrado según tu respuesta.

¿Cuánto leen tus padres?

	Todos los días	Varios días a la semana	Algunos días del mes	Nunca
Papá	☐	☐	☐	☐
Mamá	☐	☐	☐	☐

6. Marca con una X en el cuadro según tu respuesta. Puedes marcar con X varios cuadros.

¿Qué actividades te gusta realizar en tu tiempo libre?

Leer	☐	Ver películas o televisión	☐
Escribir	☐	Dibujar, pintar o manualidades	☐
Escuchar música	☐	Practicar algún deporte	☐
Jugar videojuegos	☐		

7. Selecciona con un círculo tu respuesta.

¿Cómo te sientes en la escuela?



¿Por qué? _____

8. ¿Cuáles materias del colegio te gustan?

❖ _____
 ❖ _____
 ❖ _____

9. ¿Cuáles materias no te gustan? ¿Por qué?

10. Marca con una X en el cuadro según tu respuesta.

¿Con qué puntaje calificas la materia de Español/ Lengua Castellana?

Me encanta	Me gusta	Está bien	No me gusta	No es de mi agrado
1	2	3	4	5

¿Por qué?

11. Responde encerrando en un círculo tu respuesta.

¿Cómo calificas tu desempeño en la materia de Español?

a. Excelente b. Bueno c. Regular d. Malo e. Pésimo

¿Por qué? _____

12. Responde encerrando en un círculo tu respuesta.

Para ti que es más difícil:

- a. leer
- b. escribir

¿Por qué?

13. Responde marcando con una X en el cuadro según tu respuesta.

¿Con qué frecuencia practicas estas actividades en tu tiempo libre?

	Todos los días	Algunos días de la semana	Algunos días del mes	Nunca
Leer				
Escribir				

14. ¿Cuál es tu libro favorito?

15. ¿Qué sientes cuando lees?

16. ¿Te has sentido identificado con algún libro? Describe tu experiencia

17. Encierra en un círculo tu respuesta.

¿Alguna vez has escrito un diario?

- a. Sí
- b. No

Describe tu experiencia

18. ¿Cómo te describes a ti mismo?

- ❖
 - ❖
 - ❖
 - ❖
-
-
-
-

Anexo 2. Prueba Diagnóstica



- ❖ Describe lo que aprendiste después de leer el cuento ¿Puedes relacionarlo con otra historia que hayas leído? ¿Cuál y por qué?

- ❖ ¿Qué emoción crees que sintió cada personaje en cada situación? Escribe la emoción enfrente de cada oración y explica por qué.

-La princesa pedía deseos en el pozo que no se cumplieran. _____

porque _____

-Evangelina recogió las pelotas que le trajo la rana del fondo del pozo.

_____ porque _____

-Evangelina abrió la puerta de su casa y vio a la rana que venía a cenar.

_____ porque _____

-La princesa estaba cenando con la rana y con su familia

_____ porque _____

-Evangelina y la rana caminaron por la selva y vieron animales exóticos.

_____ porque _____

- ❖ ¿Qué harías tú si fueras la princesa Evangelina para encontrar una habilidad en la que seas bueno?

- ❖ Organiza las siguientes oraciones para reconstruir el cuento. Escribe el número del 1 al 6 según el orden de la historia.

___ Evangelina abrió la puerta de su casa y encontró a la rana que había venido a cenar con ella.

___ Evangelina no tenía ninguna habilidad, era torpe, no era elegante y era muy distinta a sus hermanas.

___ La rana se convirtió en un príncipe e invitó a la princesa a su reino.

___ Las pelotas con las que practicaba Evangelina cayeron al pozo.

___ La princesa y la rana se fueron a la selva a conocer animales extraños y diferentes.

___ Evangelina pasaba horas en el pozo pidiendo deseos para acabar con sus tristezas y pidiendo una cura para su torpeza.

- ❖ Las siguientes palabras se encuentran en el cuento, únelas con su significado utilizando flechas.

Zoóloga	Lugar donde guardan y prestan libros, con mesas para sentarse a leer
Pozo	Persona torpe que no es muy inteligente
Exótico	Acción que una persona se compromete a hacer
Atolondrada	Persona que estudia los animales
Peligro de extinción	Lugar donde se puede sacar agua del suelo
Biblioteca	Raro, poco común, diferente
Anfibio	Que está en riesgo de desaparecer del planeta
Promesa	Animal que puede vivir en la tierra y en el agua

Peligro de extinción	Lugar donde se puede sacar agua del suelo
Biblioteca	Raro, poco común, diferente
Anfibio	Que está en riesgo de desaparecer del planeta
Promesa	Animal que puede vivir en la tierra y en el agua

- ❖ ¿Qué elementos te llamaron la atención del cuento “La princesa Evangelina y la rana”? Has un listado de esos elementos.

✓ _____

✓ _____

✓ _____

✓ _____

✓ _____

- ❖ Crea un cuento nuevo y diferente utilizando los elementos que seleccionaste en la lista.

Anexo 3. Diario de campo de la sesión 1

SESIÓN NÚMERO	1	
FECHA	25 DE MARZO 2021	
DURACIÓN	9-10:30	
OBSERVACIONES	CATEGORIAS DE INVESTIGACIÓN	IMPRESIONES
La sesión inició con la presentación de la página web “Escribiendo mis emociones”; lo cual tomó los primeros 10 minutos de la clase. Primeramente, se les explicó a los estudiantes cómo acceder a la página y qué tipo de cuenta necesitaban para ello. Se navegó a través de los principales elementos de la página: el blog, el foro y a la lista de reproducción. Así, se enseñaron las distintas unidades dentro del blog, cada foro con su respectivo propósito, las vías para contactarse con el docente o con los demás miembros del sitio y el espacio para descargar archivos complementarios a las unidades. Luego de la presentación del sitio web, en un lapso de 5 minutos, se les preguntó a los niños qué conocían acerca de las emociones	Discriminación de la emoción	Los estudiantes no pudieron hacer uso directo de la página web (ingresando con sus propios usuarios), ya que la docente titular manifestó que no era conveniente que ingresaran a un link por fuera de la reunión de Teams. Esto debido a que argumentó que ingresar a otro link los podía distraer y generar inconvenientes con los padres de familia. De allí que se decidió proyectar la página para presentarla y tomar de allí el contenido y material para las sesiones. En lo que respecta a la ronda inicial de preguntas, si bien los estudiantes manifiestan conocer los nombres y los gestos asociados a las emociones básicas, no demuestran conocimientos previos con relación

Anexo 4. Diario de campo de la sesión 2

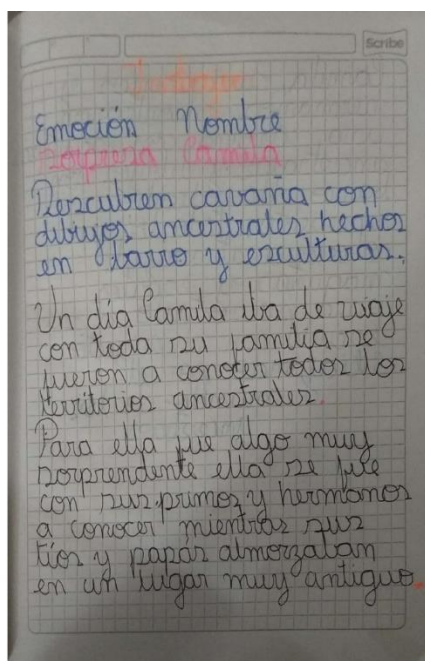
SESIÓN NÚMERO	2	
FECHA	13 DE ABRIL 2021	
DURACIÓN	11:50-12:30	
OBSERVACIONES	CATEGORIAS DE INVESTIGACIÓN	IMPRESIONES
Para esta sesión se dispuso de 40 minutos. Inició con la narración de la serie ilustrada “La excursión de 503”; lo cual tomó los primeros diez minutos. Luego, los estudiantes participaron comentando experiencias que habían tenido, relacionadas con los sucesos comentados en la ilustración. Finalmente, se procedió a escribir un relato corto en el que debían elegir a uno de los personajes de la historieta, una de las emociones básicas y uno de los seis sucesos propuestos, como desencadenantes para la creación de una narración nueva.	Cuento infantil Principio de valencia-activación Propiedades del texto	Los estudiantes se mostraron motivados frente a la actividad. Luego de la lectura de la historieta, comentaron experiencias personales que tuvieron, relacionadas con los sucesos que proponía la ilustración. Igualmente, contrastaron sus emociones de esos momentos con las presentadas en el ejercicio de escritura. Aquí se encontraron numerosas divergencias en lo evocado con las situaciones hipotéticas propuestas y un análisis más a profundidad de las implicaciones del principio de valencia-activación. Ya que la docente titular dispuso de los primeros 40 minutos, para finalizar con un ejercicio pendiente, la intervención tuvo apenas una duración de 40 minutos. Esto evidentemente afectó el desarrollo de la sesión, puesto que los estudiantes no lograron concluir con la creación de la narración. De manera tal que el ejercicio debía ser terminado de forma autónoma. Sin embargo, apenas seis alumnos enviaron su historia a través del correo. A partir de los ejercicios enviados, se encontraron dificultades serias con el manejo de los signos de puntuación, la ortografía, las propiedades textuales, el dominio de la estructura del cuento y creatividad limitada.

Anexo 5. Diario de campo de la sesión 3 (falta elaborarlo)

SESIÓN NÚMERO	3	
FECHA	27 DE MARZO 2021	
DURACIÓN	11:45-12:30	
OBSERVACIONES	CATEGORIAS DE INVESTIGACIÓN	IMPRESIONES

En esta sesión se estudió, por medio de una presentación, el cuento y sus elementos: el tema, el hilo narrativo y los personajes. Luego, se realizó la lectura de un cuento sobre las emociones básicas titulado “El monstruo de colores”. A partir de la experiencia lectora se estudiaron las características de las emociones vistas en la primera sesión y se comentó la relación de las emociones básicas con determinados colores.	Cuento infantil Discriminación de la emoción	Según expresó la docente titular la participación, disposición e interés de los estudiantes fue bastante alta; incluyendo a alumnos que no participan regularmente en la clase. Allí, los alumnos relacionaron el principio de valencia-activación con la descripción de los personajes del cuento. Los estudiantes agregaron que si los personajes hubiesen tenido otras creencias y percepciones, con relación a los otros personajes y sucesos, la historia habría tomado un desenlace diferente. Lo que refleja un análisis profundo tanto de los contenidos acerca del cuento vistos durante la clase, como de lo estudiado en torno a las emociones. Por otro lado, los estudiantes comentaron que actualmente están escribiendo relatos cortos o libros ilustrados por gusto o como un regalo para sus hermanos menores. Esto remarca en evidentemente hay un disfrute del género narrativo y una motivación para mejorar en la escritura de historias, relatos y cuentos.
--	---	---

Anexo 6. Ejercicio diagnóstico de escritura



Camila, sus primos y
 hermanos encontraron
 una caverna con esculturas
 ancestrales y dibujos con
 barro, ella decidió
 representar todo lo que
 conoció a través de
 maquetas y escritos
 para presentarlo en su
 escuela con el proyecto
 viajando por el
 mundo de los
 ancestros



ESCRITO POR: ISABELLA ROMERO
 GÓMEZ.

CURSO: 504

FECHA : TUESDAY, APRIL 13TH
 2021 (MARTES 13 DE ABRIL)

MIS DIBUJOS:



EXCURSIÓN DE 503

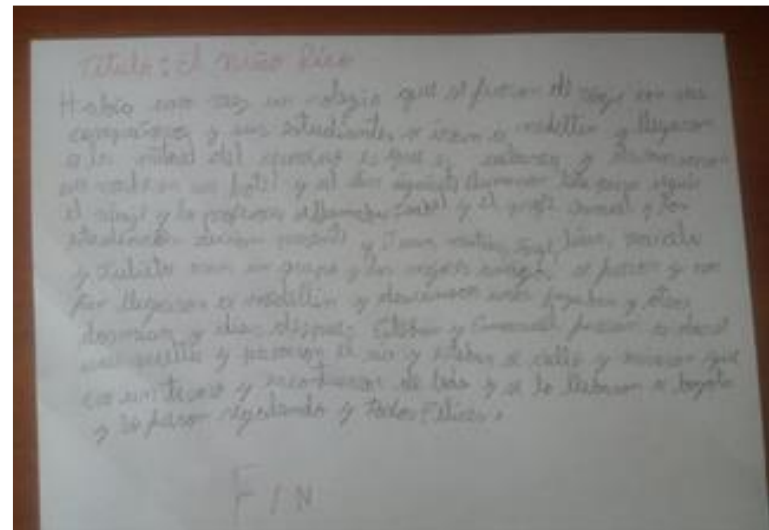
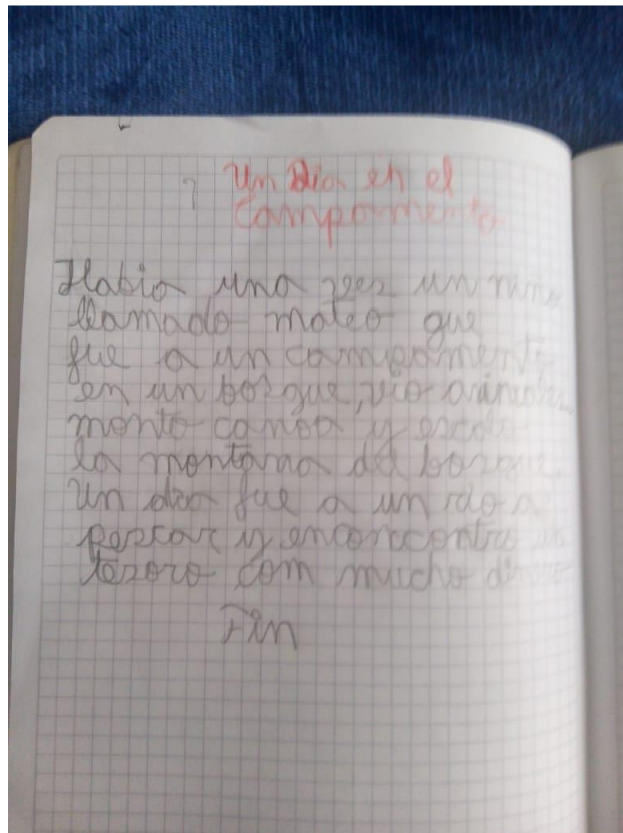
EN UNA EXCURSIÓN DE GRADO QUINTO, FUERON UNOS NIÑOS DEL CURSO 503 PORQUE SE HABÍAN PORTADO BIEN EN EL CURSO HABÍAN 32 ESTUDIANTES .ERA UN POCO LARGO EL VIAJE ASÍ QUE SERGIO SE MAREO , PERO SIGUIERON ADELANTE 3 HORAS DESPUÉS LLEGARON , ERA MUY FRIO Y NO HABÍA SOL LA PROFESORA LES DIJO QUE IBAN A HACER UNA CAMINATA DE 1 HORA; YA EN MEDIO DEL BOSQUE SE PERDIERON DOS NIÑOS DIEGO Y FELIPE PERO ENCONTRARON: UNA SERPIENTE, UN CHULO, Y MÁS ANIMALES SALVAJES CASI SE DESMALLAN , MIENTRAS QUE LOS NIÑOS QUE NO SE PERDIERON TUVIERON QUE PASAR POR UN CABLE Y HACER KAYAK

ALGUNOS NO PUDIERON SUS PADRES DIJERON QUE ERA MUY PELIGROSO E INSEGURO DESPUÉS EN EL KAYAK TODOS SE ENCONTRARON, YA ERA DE NOCHE, COMIERON MASMELOS Y CONTARON HISTORIAS DE TERROR Y DE LO QUE LES HABÍA PASADO 2 HORAS DESPUÉS TODOS SE DURMIERON SERGIO Y MATEO DURMIERON EN LA MISMA CARPA SERGIO NO DURMIÓ POR QUE TENÍA MIEDO Y HABÍAN MUCHOS BICHOS NO SE HABÍA ECHADO REPELENTE, PERO MATEO NO SINTIÓ NADA ÉL VIVÍA FUERA DE LA CIUDAD PARA EL ERA COMO SU CASA

SERGIO SE DURMIÓ POCO A POCO Y CUANDO SE LEVANTO ESTABA PICADO TENIA MAS O MENOS 43 PICADAS SERGIO MIRO A MATEO PERO ÉL ESTABA PRÁCTICAMENTE 0 PICADO Y EN EL 5 SUEÑO A

SERGIO LE DIO TANTA RABIA QUE CUANDO SE DURMIÓ TENIA UNA ARAÑA GIGANTE A SU LADO .SERGIO SE LEVANTO DE UN SALTO Y DESPERTÓ A TODA EL CAMPAMENTO TODOS SE PREOCUPARON Y RESULTO QUE SOLO ERA UNA ARAÑA PERO ANDREA DIJO QUE NO ERA LA ARAÑITA ERA LA MEGA ARAÑA ASÍ QUE SI HABÍA RAZÓN , DESPUÉS FUERON A DAR OTRA CAMINATA DE DESPEDIDA A LA RESERVA Y FELIPE SE ENCONTRÓ UN TESORO BAJO EL RÍO Y DIO PROPINA A TODOS ASTA A LA ARAÑA .TODOS SE ENCONTRARON CON SUS PADRES Y TODOS SE FUERON A SUS CASAS

Y COLORÍN COLORADO ESTA
HISTORIA SE ACABO.



Mientras Mateo dormía a su alrededor volaban muchos pero muchos mosquitos y él no se daba cuenta de los mosquitos encima de él.

1 La excursión de 503
 2 Todo el grupo de 503 estaba tan juicioso
 3 que se gano un viaje a un campamento, en el
 4 que uno de los niños se sintió mal y le dio vómito,
 5 después al campamento y comenzaron a hacer el recorrido
 6 y algunos niños se perdieron en el bosque fueron due.
 7 En el río buscaron comida y estando en ello, se
 8 encontraron un tucú, el cual era una semilla que
 9 al plantarla crecía rápido y sus frutos eran
 10 marmelos, eso era por los niños indígenas.
 11 Después caminando hasta encontrar el campamento, al ver
 12 a sus amigos estuvieron muy contentos lo único
 13 que les preocupaba era que habían muchos
 14 mosquitos los cuales se paraban en la comida y en
 15 todos partes, los niños los tenían lejos y al mismo

1 tiempo miedo de ver tucúes.
 2 Al otro día alistaron sus cosas y se dirigieron a
 3 surcos donde los esperaba sus padres.

Tabla 3.*Unidad didáctica*

FASE DE SENSIBILIZACIÓN: <i>Reconociendo las emociones básicas</i>				
SESIÓN 1:				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo estimado
Emoción y emociones básicas Albaladejo et al., (2014) Harris, (1989)	-Evocar las emociones básicas por medio de la audición musical.	-Presentación de la página web “Escribiendo mis emociones” y actividad introductoria de audición musical, con la lista de reproducción que se dispone en la sección de inicio.	-Lista de reproducción en la sección de inicio del blog <i>Escribiendo mis emociones</i> .	15 minutos
	-Identificar las características generales de las emociones básicas.	-Revisión del Blog, unidad número 1: sensibilización sobre las seis emociones básicas.	-Unidad número 1 de la sección del blog de <i>Escribiendo mis emociones</i> , entradas de la 1.1 a la 1.6.	30 minutos
	-Discriminar las emociones básicas a través de la experiencia lectora.	-Lectura del cuento “El pájaro del alma” de Mijal Snunit y participación en el foro “Experiencia Lectora” sección “El pájaro del alma”: -¿Cómo describes al pájaro del alma? -¿En qué situaciones lo escuchaste recientemente?	-Unidad número 1: entradas 1.7 y 1.8. -Cuento “El pájaro del alma” de Mijal Snunit en PDF o narración tomada de Youtube https://www.youtube.com/watch?v=1BwWhbmMgSc&feature=emb_err_woyt	20 minutos
Cuento y emoción Sandoval, (2016) Didáctica de la literatura Cárdenas et al. (2005)				

Propiedades del texto Martínez, (2004) y Pérez Grajales, (2006)	-Examinar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con la producción textual, el género narrativo y la creatividad.	-Creación de un relato a partir de la serie ilustrada “La excursión de 503” y tomando en cuenta una emoción básica.	-Unidad número 1: entrada 1.9 “La excursión de 503” y sección de comentarios.	25 minutos
SESIÓN 2:				
Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
Elementos del cuento. Fernández, (1988)	-Identificar de forma general los elementos que conforman el cuento.	-Presentación sobre la estructura del cuento, el hilo narrativo, los personajes y el tema del cuento.	-Unidad 2: entrada 2.1 con presentación en Genially sobre la estructura del cuento.	15 minutos
Emociones básicas. Albaladejo et al., (2014) Harris, (1989)	-Contrastar los elementos teóricos del cuento por medio de la experiencia lectora. -Definir las emociones básicas por medio de la experiencia lectora. -Discriminar los elementos del cuento.	-Lectura del cuento “El monstruo de colores” de Anna Llenas e identificación de los elementos principales del cuento.	-Unidad 2: entrada 2.2 con cuento pop-up en PDF “El monstruo de colores” de Anna Llenas.	15 minutos
Elementos del cuento. Fernández, (1988)	-Reconocer el esquema del cuento y los aspectos necesarios para su elaboración.	-Juego en Kahoot para evaluar algunos aspectos sobre el cuento.	-Unidad 2: entrada 2.3 con juego en Kahoot	10 minutos
Cuento y emoción Sandoval, (2016)	-Reconstruir el esquema de un cuento.	-Revisión del esquema del cuento y orientación para la construcción de una historia. -Podcast del cuento “El regalo perfecto” de Gillian Shields y Gary Blythe.	-Unidad 2: entrada 2.4 con esquema realizado usando Creately. -Unidad 2: entrada 2.5 con podcast del cuento “El regalo perfecto” de Gillian Shields y Gary	15 minutos 15 minutos

Escritura y subjetividad Kohan, (2013)	-Crear el esquema de su propio cuento.	-Taller de escritura; creación del esquema del cuento.	Blythe, realizado con Audacity y OpenShot. -Unidad 2: entrada 2.6.	20 minutos
---	--	--	---	------------

FASE DE PROFUNDIZACIÓN: *Proyectando mis emociones a través de la escritura*

SESIÓN 3:

Conceptos Y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
Elementos del cuento. Fernández, (1988)	-Distinguir los aspectos propios de los personajes en el cuento.	-Presentación sobre los personajes en el cuento.	-Unidad 3: entrada 3.1 con presentación de Genially sobre los tipos de personaje en el cuento.	15 minutos
Cuento y emoción Sandoval, (2016) Didáctica de la literatura Cárdenas et al. (2005)	-Reconocer dentro de un cuento a los personajes y la forma en la que son presentados.	-Lectura del cuento “La niña del parche en la ciudad de los colores olvidados” de Silvia Guirado; y actividad lúdica: utilizando la misma estrategia que presenta el cuento, elaborar un dibujo y mensaje especial para una persona querida que esté triste.	-Unidad 3: entrada 3.2 con el cuento “La niña del parche en la ciudad de los colores olvidados” de Silvia Guirado. -Lápiz, colores y papel	20 minutos
Emociones Albaladejo et al., (2014) Harris, (1989)	-Distinguir herramientas para la gestión emocional.	-Revisión de material didáctico con estrategias para gestionar la tristeza.	-Unidad 3: entrada 3.3 con rompecabezas hecho con Puzzle.org.	15 minutos
Escritura y subjetividad Kohan, (2013)	-Examinar la creación de personajes.	-Revisión del ejemplo de mi personaje.	-Unidad 3: entrada 3.4.	10 minutos

Propiedades del texto Martínez, (2004) y Pérez Grajales, (2006)	-Crear al personaje protagonista para su cuento.	-Creación de un personaje. Descripción de sus características e ilustración digital, collage o dibujo del personaje.	-Unidad 3: entrada 3.5. Como recurso adicional se utiliza la página Avachara.	30 minutos
SESIÓN 4:				
Conceptos Y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
Propiedades del texto Martínez, (2004) y Pérez Grajales, (2006)	-Diferenciar las propiedades del texto y su función en la escritura.	-Revisar el video de las propiedades del texto.	-Unidad 4: entrada 4.1 con video elaborado con Openshot.	10 minutos
	-Analizar las propiedades textuales dentro del cuento.	-Leer el cuento “El peinado de la tía Chofi” de Vivian Mansour Manzur y responder una guía para identificar los mecanismos de coherencia y cohesión.	-Unidad 4: entrada 4.2 PDF del cuento “El peinado de la tía Chofi” de Vivian Mansour Manzur. -Guía con ejercicios prácticos.	15 minutos
Escritura y subjetividad Kohan, (2013) Cuento y emoción Sandoval, (2016)	-Crear un cuento aplicando los elementos estudiados.	Actividad de escritura: relatar un suceso vivido de fuerte impacto emocional. Reconstruirlo en conjunto con las palabras del esquema, por medio del ejercicio de trama fantástica.	Unidad 4: entrada 4.3 y foro “Tu cuento”.	20 minutos
Elementos del cuento Fernández, (1988)	-Definir los tipos de narradores en el cuento.	-Presentación sobre los tipos de narradores.	-Unidad 4: entrada 4.4 con presentación en Genially.	10 minutos
	-Diferenciar los distintos tipos de	-Unidad 4: entrada 4.3 con narración del	-Unidad 4 entrada 4.5 con video	20 minutos

Didáctica de la literatura Cárdenas et al. (2005)	narradores en el cuento.	cuento “Romper el cerdito” de Etgar Keret y David Polonsky, en formato de video elaborado con Openshot. Luego de escuchar la narración los estudiantes escribirán una parte del relato utilizando un narrador diferente.	realizado con Openshot, narrando el cuento “Romper el cerdito” de Etgar Keret y David Polonsky.	
Emociones Albaladejo et al., (2014)	-Detectar herramientas para la gestión emocional.	-Revisión de infografía con estrategias para gestionar el miedo.	-Unidad 4, entrada 4.6 con Infografía elaborada con Genially.	10 minutos
Harris, (1989)	-Definir los tipos de narradores en el cuento.	-Juego en Quizizz sobre los tipos de narradores.	-Unidad 4, entrada 4.7 juego en Quizizz	10 minutos

FASE DE EVALUACIÓN: *Creando cuentos*

SESIÓN 5:

Conceptos y autores trabajados	Objetivos de la sesión	Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
Elementos del cuento. Fernández, (1988)	-Estudiar el tono y atmósfera dentro del cuento.	-Presentación del tono y atmósfera y ejemplificación con la reproducción del video “La sorpresa del gallo” de Béatrice Rodríguez.	-Presentación de Genially -Video realizado con Openshot del cuento “La sorpresa del gallo”.	15 minutos
Cuento y emoción Sandoval, (2016)	-Reconocer el tono y atmosfera dentro del cuento.	-Lectura del cuento “Un mojado miedo verde” de Graciela Falbo y taller de escritura sobre el tono y atmósfera.		15 minutos
Escritura y subjetividad Kohan, (2013)	-Revisar la redacción del cuento.	-Actividad de escritura: corrección	-Foro “Nuestro cuento”	30 minutos

Emociones básicas Albaladejo et al., (2014) Harris, (1989) Gestión de las emociones. Albaladejo et al., (2014)	-Discriminar estrategias para manejar positivamente las emociones negativas.	individual y colaborativa del texto elaborado. -Revisión del video del emocionario: la ira y del material didáctico con ejercicios de yoga para niños.	-Unidad 5: entrada 5.4 con video del emocionario sobre la ira https://vimeo.com/319697954 , videocuento “La calma de León” y presentación sobre el yoga, realizada con Genially.	30 minutos
SESIÓN 6:				
OBJETIVOS DE LA SESIÓN:				
Conceptos abordados		Actividades	Recursos y plataformas digitales	Tiempo
Escritura y subjetividad Kohan, (2013) Didáctica de la literatura Cárdenas et al. (2005)	-Precisar sus conocimientos sobre las emociones básicas. -Leer los cuentos elaborados por todos los estudiantes.	-Ejercicio de escritura en Foro: las emociones básicas. -Lectura de los cuentos elaborados.	-Unidad 6: entrada 6.1 para el foro “Tus emociones”. -Unidad 6: entrada 6.2 para el foro “Tu cuento” con los cuentos elaborados por los estudiantes.	30 minutos 40 minutos
Emoción, emociones Albaladejo et al., (2014) Harris, (1989)	-Valorar el impacto de la propuesta para la gestión de las emociones y el fortalecimiento de la escritura.	-Comentarios entorno la valoración de la propuesta y los sentimientos evocados tras la aplicación de la misma.	-Unidad 6: entrada 6.3 para la encuesta de valoración ubicada en la sección de archivos de la página.	20 minutos