

Corporrelato: Propuesta de innovación para la cualificación de narrativas escritas

Presentado por

Nicoll Vanessa Valencia Osorio

Asesora

María del Rosario Cardona Sánchez

Propuesta innovadora para obtener el título en Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con
énfasis en inglés y francés

Línea de español

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidad

Licenciatura en español y lenguas extranjeras

Bogotá D.C.

2023

Página de Aceptación

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

A mis tres madres que son mi espina dorsal

Luz Marina, Ana María y Milena

A mis acompañantes eternos Jeffrey, Arya y Horus

Al barrio que me enseñó a Luchar: Potosí, Ciudad Bolívar

Deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a:

Mi familia: Mamá, padrastro, abuela, tía, tío, porque sus esfuerzos han sido mis raíces, ustedes me enseñaron los caminos y me permitieron decidir, por sus palabras de aliento que me han dado fuerzas, por sus inmensos sacrificios para brindarme cuanto sus manos pudieran recoger.

Mis hermanas y hermanos: Gaby, Mariana, Santi, Pipe. Porque por ustedes quiero hacer del mundo un lugar más bonito, porque ustedes me hacen una persona mejor.

Mi amor infinito: Jeffrey. Porque sin tu compañía, sin tu apoyo, sin tus perspectivas, sin tus detalles motivacionales nunca habría logrado terminar de recorrer este camino. Te admiro y te amo por ser hojas de un árbol en las espirales del viento.

Mis bebés: Arya y Horus. Las mejores decisiones de mi vida.

Anny y a sus ángulos de mirada, por ser un ejemplo para mí como persona y como académica. Recuerdo tus audios largos que siempre fueron como un vaso de agua en un desierto de dudas,

Las estudiantes de 804 que dieron lo mejor de ellas, por saludarme con entusiasmo cada mañana, por darme otra razón para soñar un mundo más bonito.

Fake, Fresita, Nikki, La Falla, Mora Azul, Ella (pseudónimos) por permitirme evidenciar sus hermosas palabras plasmadas en corprelatos, por permitirme plasmar un poquito de su voz en este trabajo.

Las muñecas de Gestores de Paz Potosí, porque con sus abrazos me enseñaron que las muñecas son mucho más sabias e inquietas que los adultos que dan vueltas diarias como cual reloj de muñeca.

A la profesora Alexa Beltrán por permitir desempeñar una práctica dignificante, por permitirme aprender a ella y por darme su apoyo cuando fue más que necesario.

Tabla de contenido

| | Página |
|--|--------|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 7 |
| Introducción | 8 |
| 1. Rostro de la innovación | 9 |
| 1.1. Contextualización de la población | 9 |
| 1.2. Problema de investigación | 11 |
| 1.3. Objetivos | 13 |
| 1.3.1. <i>Objetivo general</i> | 13 |
| 1.3.2. <i>Objetivos específicos</i> | 13 |
| 2. Corazón de la innovación | 15 |
| 2.1. Antecedentes de innovación | 15 |
| 2.1.1. <i>Antecedentes locales</i> | 15 |
| 2.1.2. <i>Antecedentes nacionales</i> | 17 |
| 2.1.3. <i>Antecedentes internacionales</i> | 18 |
| 2.2. Marco conceptual | 20 |
| 2.3. Marco teórico | 27 |
| 2.3.1. <i>Educación socioemocional</i> | 27 |
| 2.3.2. <i>Pedagogía constructivista</i> | 32 |
| 3. Entrañas de la innovación | 34 |
| 3.1. Enfoque metodológico | 34 |
| 3.2. Enfoque de innovación educativa | 35 |
| 3.3. Tipo de diseño | 37 |
| 3.4. Fases de la innovación | 39 |
| 3.4.1. <i>Fase de observación y diseño</i> | 39 |
| 3.4.2. <i>Fase de implementación</i> | 40 |
| 3.4.3. <i>Fase de análisis de resultados</i> | 40 |
| 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 40 |
| 3.5.1. <i>Anotaciones o notas de campo</i> | 40 |
| 3.5.2. <i>Observación participante</i> | 41 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.5.3. | <i>Prueba diagnóstica</i> | 42 |
| 3.6. | Técnicas e instrumentos de aval exploratorio | 42 |
| 3.6.1. | <i>Prueba piloto</i> | 42 |
| 3.6.2. | <i>Triangulación de datos</i> | 43 |
| 3.7. | Cronograma | 43 |
| 4. | Cuerpo de la innovación educativa | 45 |
| 4.1. | Wanöpo: Museo, corporrelato y emociones | 45 |
| 5. | Piernas de la innovación educativa | 64 |
| 5.1. | Desarrollo de la prueba piloto | 64 |
| 5.2. | Triangulación de datos | 66 |
| 5.3. | Discusión de los resultados | 70 |
| 6. | Recomendaciones e investigaciones futuras | 74 |
| 7. | Referencias | 76 |
| 8. | Anexos | 82 |

Tabla de figuras

| | | |
|----|--|----|
| 1. | Figura 1: Interrelación de las habilidades comunicativas | 25 |
| 2. | Figura 2: Estructura curso Wanöpo | 46 |
| 3. | Figura 3: <i>Fingerprint identity</i> | 63 |

Tabla de anexos

| | | |
|----|---|----|
| 1. | Anexo 1: Prueba diagnóstica | 82 |
| 2. | Anexo 2: Ejercicio de escritura | 82 |
| 3. | Anexo 3: Prejuicios en torno a los tipos de cuerpo | 83 |
| 4. | Anexo 4: Primer acercamiento a la escritura de una emoción | 83 |
| 5. | Anexo 5: Corpografías | 84 |
| 6. | Anexo 6: Corporrelatos en torno a la desesperación | 84 |
| 7. | Anexo 7: Anotaciones de campo | 87 |
| 8. | Anexo 8: Opiniones de las estudiantes frente a la prueba piloto | 88 |

Resumen

La presente propuesta de innovación busca diseñar y validar la propuesta denominada *Wanöpo: Museo, corporrelato y emociones*, la cual busca responder a la pregunta de investigación ¿de qué manera el corporrelato permite desarrollar de forma integrada las competencias socioemocionales y lingüísticas incidiendo en la cualificación de las narrativas escritas? Esta propuesta se desarrolló con las estudiantes del curso 804 (707)¹ de la institución educativa Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, perteneciente a la localidad 18 Rafael Uribe Uribe. Esta propuesta busca cualificar las narrativas escritas mediante el desarrollo integrado entre las competencias lingüísticas y las competencias socioemocionales a través de la creación de corporrelatos y corpografías.

Palabras clave: Corporrelato, escritura narrativa, educación socioemocional.

Abstract

This innovation proposal seeks to design and validate the proposal called *Wanöpo: Museo, corporrelato y emociones*, which arises to answer the research question: How do the storycorps allow the integrated development of socio-emotional and linguistic competences, influencing the qualification of written narratives? This proposal was developed with the students of course 804 (707) of the educational institution Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, belonging to the locality 18 Rafael Uribe Uribe. This proposal seeks to qualify and develop written narratives by integrating linguistic and social-emotional competences by creating story corps and corpographies.

Key words: Story corps, narrative writing, socio-emotional education.

¹ Se debe tener presente que el trabajo de grado se desarrolla en dos semestres académicos, por lo cual, durante el segundo semestre de 2022 las estudiantes pertenecen a séptimo grado, pero el primer semestre de 2023 las estudiantes estarán en octavo grado.

Introducción

La escritura es una de las habilidades más complejas a nivel estructural y comunicativo, esto dado a que no nace en la humanidad de forma innata, como sí pasa con la oralidad, pues es un proceso aprendido. Así mismo, en la sociedad actual, la escritura es de vital importancia, pues no sería posible explicar esta sin la escritura, ya que lo escrito parece estar directamente relacionado con la formación de organizaciones sociales complejas y con el desarrollo de disciplinas vertebradoras de la civilización actual (Cassany, 1999). Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido en todos los estándares educacionales a la escritura como un imperativo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta habilidad, incluso, se enseña desde los primeros años escolares y debería ir cualificándose cada vez más al transcurrir cada nivel educativo.

De esta manera, dado que la comunicación se sirve de las intenciones comunicativas y las experiencias de vida para ejercer su objetivo principal, en esta propuesta se busca privilegiar el uso del cuerpo y de las emociones como lugar de encuentro de vivencias que han sido ignoradas históricamente por la educación para generar un desarrollo de la intención comunicativa que incentive y afane a las estudiantes por comunicar aquello que ha sido silenciado. Es así como el *corporrelato* surge a modo de una nueva voz que invita a las estudiantes a expresar, a conocer el cuerpo que habitan y que, en este proceso, las estudiantes se sirvan del afán por comunicar para aprender las herramientas que las ayudarán a lograrlo desde la escritura.

Finalmente, este trabajo se ha venido preocupando por desarrollar una propuesta innovadora que permita a los estudiantes no detenerse en torno al desarrollo de la escritura, es este caso, de la escritura narrativa según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional para los cursos séptimo y octavo; y que, durante el transcurso del camino exploren esta nueva voz, que ya conocían, pero no habían usado, denominada: ESCRITURA.

1. Rostro de la innovación

Desde la perspectiva de la construcción del *corporrelato* en el que se enmarca esta propuesta de innovación, el presente capítulo se constituye como el rostro del trabajo, pues es aquello que se ve en primera instancia y, en el imaginario popular, se constituye la primera presentación del sujeto. Así, en este capítulo el lector/a puede encontrar un acercamiento hacia la población con la que se realiza este trabajo y su contexto inmediato; además del planteamiento del problema que se materializa en la construcción de una pregunta de investigación y los objetivos de este trabajo.

1.1. Contextualización de la población

La presente propuesta de innovación se desarrolla con las estudiantes del curso 707 de la institución educativa Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (en adelante el Liceo) que se localiza en el barrio San José Sur, localidad Rafael Uribe Uribe, exactamente sobre la avenida Caracas 23 N° 54 sur. Aunque este colegio en la actualidad es una institución educativa distrital de carácter formal, el colegio tiene un recorrido histórico de más de 100 años, pues fue fundado el 5 de octubre de 1916 por Monseñor Diego Garzón, párroco de Las Cruces y, por ende, tiene profundos cambios en la filosofía institucional (García, s.f.).

En el pasado, el colegio inicialmente adoptó el nombre de *Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios* cuya “orientación inicial buscó la preparación de la mujer para las labores de hogar” (García, s.f.). Años después, el *Sindicato* sufre varias modificaciones y en un edificio ubicado en la calle 15 con carrera 15 comenzó a funcionar, esta vez, la *Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para Señoritas*. En el año 1941 la escuela fue trasladada al lugar que ocupa en la actualidad y a partir del año 1958 “el colegio adopta el nombre de *Liceo Femenino de Cundinamarca* (...) y mediante el decreto 778 del 18 de junio de 1960 se le adiciona a su nombre *Mercedes Nariño*” (García, s.f.).

Posteriormente, en el año 2001 se anuncia el cierre de los colegios *Liceo Femenino de Cundinamarca* y *Silveria Espinosa*, ya que el 97% de las seis mil estudiantes de estos colegios vivían en Bogotá, por lo que, según el gobierno de Cundinamarca, debían asistir a planteles distritales y no departamentales (El Tiempo, 2001). Este anuncio fue rechazado por la comunidad educativa de ambos colegios y durante cuatro meses de tomas y protestas, ambos planteles educativos recibieron autorización, por parte de la plenaria del Congreso, para ser transferidos al Distrito de Bogotá. Hecho considerado un hito histórico para las jóvenes que eran estudiantes activas en el momento de la defensa del colegio.

Con toda esta carga histórica, en la actualidad el colegio manifiesta, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que sus principios de acción parten de tres ámbitos: **Del epistemológico** (del conocer) en el que el ser humano es un ente activo cuyas acciones dependen de los procesos internos que él/ella ha elaborado a partir de su relación con el entorno, **del pedagógico** (del hacer) en el que el acto pedagógico tiene como finalidad ser un ejercicio de libertad, equidad, justicia, respeto y solidaridad para propender por el respeto por la vida, el desarrollo de la cultura y la no violencia; y **del filosófico** (del ser) en el que el ser humano refleja lo que piensa a través de sus acciones (PEI, 2022).

En este punto, los cambios de filosofía de la institución son evidentes y congruentes con el carácter histórico que la ha acompañado por más de 100 años, pues, mientras en sus inicios propendía por una mujer que aprendiera a servir únicamente en la esfera del hogar, en la actualidad,

Su misión está inspirada en el pensamiento liberador que promueve la formación integral de la mujer en la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad, que les permita plena participación con calidad y calidez en todas las esferas de la vida, mediante procesos de cooperación en la enseñanza-aprendizaje con

base en las competencias educativas orientadas a desarrollar su proyecto de vida para participar activa y eficazmente en todos los ámbitos de nuestra sociedad (García, s.f.).

En el marco de todos los cambios que ha padecido el colegio, una de las pocas cosas que se han mantenido en el tiempo, además de las instalaciones físicas de la institución que ahora son patrimonio cultural del Estado, es su carácter plenamente femenino en las jornadas diurnas. El presente trabajo se desarrolla con el curso 707 (durante el primer semestre académico) y el curso 804 (durante el segundo semestre), cursos al que pertenecen 40 estudiantes ubicadas en los estratos socioeconómicos 3 (36.8%) y 2 (26.3%) y con edades que oscilan entre los 12 y 14 años. Las jóvenes provienen de distintas localidades hacia el sur de la ciudad, la mayoría de ellas de la localidad de Usme. Adicionalmente, las jóvenes manifiestan, en su mayoría, que el último nivel de estudio alcanzado por sus padres es el universitario y que los mismos poseen hábitos lectores ocasionales consumiendo, usualmente, medios de comunicación.

Finalmente, esta constituye una mirada de las múltiples circunstancias, tensiones y cambios a las que están expuestas las estudiantes del Liceo, más específicamente, las estudiantes del curso 804 (707) con quienes se llevará a cabo la investigación, y que repercute en ellas a nivel emocional, histórico y social; y que hace parte indudable de sus universos de significado que se reflejan en su accionar tanto en el aula, como en la institución, como en los distintos entornos en donde habitan.

1.2. Problema de investigación

Ahora, ¿cómo se relaciona todo esto con la presente investigación? Las estudiantes del curso 804 (707) provienen de entornos muy distintos, estratos socioeconómicos diversos, ideas del mundo que se reestructuran constantemente y formas de habitar el aula que parecen iguales, esto debido a la disciplina de los cuerpos, pero que en realidad son muy distintas. Durante el periodo de observación

y participación en las sesiones, se evidencia mediante el diálogo que los cuerpos de las adolescentes están llenos de prejuicios y estigmas sociales que ellas mismas reproducen, esto, posteriormente se valida a partir de la prueba diagnóstica. Adicionalmente, en los textos narrativos que las estudiantes desarrollaban en el aula durante la fase de observación, se hace presente una necesidad y una insistencia por narrar acontecimientos difíciles, tristes, existenciales o felices y emocionantes; pues, aunque la instrucción dada por la docente titular sea “escribir un relato con la temática del respeto por la vida”, los escritos entregados por las estudiantes se relacionan con diversidad de temáticas que van desde la búsqueda de identidad, el bullying y el acoso escolar, llegando al abuso sexual y pensamientos suicidas; todo esto, debido al entorno en que habitan y que expresan al interior del ambiente escolar.

Todo lo anteriormente descrito es evidencia, más allá de una problemática de seguir instrucciones, de que, aunque los intereses de la institución o de la asignatura vayan de acuerdo con los lineamientos curriculares, las estudiantes requieren y piden de forma indirecta ser escuchadas, acompañadas y guiadas desde las distintas formas en que habitan el espacio de clase, pues se observa que la escuela, en este caso el Liceo, aparece como espacio de desaprensión, es decir, de falta de miramiento respecto a dichas peticiones.

Así mismo, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias (EBC en adelante) del área de lenguaje, las estudiantes al finalizar grado séptimo deberían producir textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y el establecimiento de nexos intertextuales y extratextuales (MEN, 2006 p. 36). Todo eso relacionado con la producción de textos narrativos a partir de planes textuales, organización de secuencias lógicas; y aspectos como la coherencia y la cohesión. Sin embargo, durante las constantes revisiones de los textos escritos por las estudiantes, ha sido evidente que las estudiantes nunca

realizan planes textuales, se establecen escasas unidades temáticas, el uso de conectores es restringido, presencia del dequeísmo y múltiples redundancias (ver anexo 2).

Así, respondiendo a una necesidad que las estudiantes expresan silenciosamente cuando llegan llorando inconsolablemente al salón, cuando narran sus historias de intento de suicidio en diversos textos escolares, cuando cuentan experiencias de acoso escolar, etc., la presente propuesta propone al *corporrelato* como una metodología que permitirá combinar el interés de las estudiantes, su necesidad por comunicar y aquello establecido en los EBC para incidir en la cualificación de las narrativas escritas. De esta manera, la pregunta que se constituye como el corazón de este trabajo investigativo es: ***¿de qué manera el corporrelato permite desarrollar de forma integrada las competencias socioemocionales y lingüísticas incidiendo en la cualificación de las narrativas escritas?***

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Establecer al corporrelato como una estrategia metodológica innovadora para la cualificación de las narrativas escritas y el desarrollo socioemocional de las estudiantes de 804² del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los indicadores de aprendizaje que orientan el diseño de la propuesta de innovación.

² Dado que el colegio tuvo que hacer modificaciones en distintos grados y terminaron cerrándose varios cursos, el trabajo de investigación comenzó siendo desarrollado con estudiantes del curso 707; sin embargo, para el segundo semestre académico el trabajo terminó siendo desarrollado con las estudiantes de grado 804, en donde quedaban algunas de las estudiantes con las que se había iniciado la práctica en el semestre inmediatamente anterior.

- Crear y estructurar la propuesta metodológica que favorezca la integración entre las competencias socioemocionales como las lingüísticas.
- Determinar y validar el carácter innovador de la propuesta didáctica a través de una etapa de validación por medio de prueba piloto.

2. Corazón de la innovación

Este apartado le permitirá al lector/a adentrarse al corazón de esta propuesta, pues aquí se abarca lo concerniente a los antecedentes o aquello que estuvo antes de lo que ahora se construye, también el marco conceptual en donde se aprecia en donde se respalda aquello que se menciona en adelante y; finalmente, el marco teórico, que da cuenta de las teorías que amparan la propuesta de innovación y su artefacto, así que es hora de adentrarse en cada una de las cavidades del corazón.

2.1. Antecedentes de innovación

En adelante se presentarán los resultados que surgen de la recopilación y revisión de cinco trabajos de investigación y tres artículos de investigación. Este rastreo se realizó en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Universidad de Antioquia, Universidad de Manizales, Universidad de Toulouse, Universidad de Chile y Universidad de Buenos Aires.

2.1.1. Antecedentes locales

Para este apartado, fueron revisados tres trabajos de investigación: Una tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN en adelante), una tesis de pregrado de la UPN y una tesis de pregrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estas se presentan a continuación:

Para el caso de la investigación titulada *Narrativas corporales: Estrategias discursivas que deviene cuerpo docente* (Robles, 2021), se toma al cuerpo como el centro de la investigación, pues el interés de la investigadora es develar ¿a través de qué estrategias discursivas se deviene cuerpo docente mujer, a partir de la dimensión performativa para visibilizar el proceso performativo que instaura corporalidades en los escenarios educativos? En este caso, se parte de un cuerpo oprimido por un “pensamiento hegemónico occidental moderno, con elementos de machismo, de patriarcado, de una

sexualidad heterosexual en la que se moldea y se construye desde la norma y las leyes los sujetos que la habitan, en este caso, docentes y estudiantes” (Robles, 2021, p. 13). Finalmente, la metodología usada fue la creación de narrativas que serían indagadas por medio de entrevistas y el posterior análisis en clave de tres categorías: cuerpo, género y escuela.

Desde la facultad de Educación Física de la UPN, se presenta el trabajo titulado *Estereotipos de género. Una mirada reflexiva desde la educación física* (Castro, García y González, 2021). La presente busca indagar cómo los estereotipos de género influyen la vida tanto de hombres como mujeres. El cuerpo se toma como inmerso en un contexto patriarcal, que normaliza roles, comportamientos y actitudes según el sistema binario de género. La aproximación metodológica que proponen para develar esta investigación desemboca en tres unidades: “(1) la relación conmigo mismo y con los demás, (2) participación e identidad y (3) construyendo caminos de igualdad” (p. 49). A partir de estas unidades se elaboró, como resultado final, una historia de vida en la que se dio cuenta cómo se construyó como hombre o mujer, esto debido a que el trabajo toma como narrativa corporal a “una estrategia que busca expresar la experiencia donde resulta fundamental hacer un reconocimiento de cómo los seres humanos se comprenden a sí mismo en la relación con los otros y lo otro” (p. 71).

El tercer trabajo investigativo titulado *El cuerpo como configuración simbólica y subjetiva en la infancia y juventud: En busca de narrativas corporales* (Alvarado, 2015), tiene como pregunta central “¿Qué problemáticas han surgido en la actualidad frente a la construcción simbólica de cuerpo en las subjetividades infantiles y juveniles?” (p. 32). Para responder a esta pregunta, la investigadora analiza la construcción simbólica de los cuerpos mediante dos películas de Barbie, la metodología utilizada fue el análisis de contenido que permitió develar las condiciones de producción de dichas narrativas y su posterior análisis. Finalmente, la investigadora desarrolla algunas unidades didácticas con niñas de 4to grado para explorar la corporalidad y el conocimiento con el otro.

De este rastreo correspondiente a los antecedentes locales, queda en evidencia un gran vacío correspondiente al estudio del *corporrelato* como metodología tanto de investigación como de educación. Adicionalmente, el antecedente metodológico más reconocido corresponde al uso de la narrativa corporal, sin embargo, son dos metodologías muy distantes la una de la otra, pues, aunque ambas tienden al estudio de la narrativa, los enfoques desde donde se construye son distantes, mientras que el *corporrelato* tiene el enfoque principal en la experiencia del cuerpo propio, la narrativa corporal posee su enfoque en el cuerpo del otro/a en relación con el mío.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Para el caso de los antecedentes nacionales, los documentos revisados fueron un artículo de investigación de la revista de la Universidad de Antioquia y una tesis de maestría de la Universidad de Manizales, las cuales se presentan a continuación:

El primer trabajo es un artículo titulado *Narrativa corporal: Una experiencia vivida a través de la danza* (Castañeda y Gallo, 2018), este hace una aproximación a “los aspectos concernientes a la configuración de una narrativa que aquí denominamos corporal, por estar asistida ‘por’ y ‘desde’ el cuerpo vivido y que se lee a través de una experiencia vivida con la práctica corporal artística: la danza” (p. 1). Para analizar dichas configuraciones desde la práctica corporal, se recurre a la biografía como metodología para que las personas participantes puedan crear su propia narración entretejiendo preguntas y respuestas de su propia reflexión, posteriormente se respaldaron estas narrativas por medio de entrevistas y el establecimiento de diálogos. Finalmente, el análisis de aquello recabado se da a partir del estudio del tiempo narrado, los significados atribuidos, el establecimiento de horizontes, etc.

El segundo antecedente nacional, corresponde a un trabajo de maestría de la Universidad de Manizales titulada *Narrando el cuerpo: Una alternativa para resignificar las experiencias de los niños y niñas en el*

contexto del conflicto armado (Luna, Ospina y Echavarría, 2012). Para este trabajo investigativo, el cuerpo es entendido como aquel que queda en medio de la guerra, siendo un cuerpo disciplinado por la violencia. Las investigadoras pretenden, por medio de esta investigación, “lograr una aproximación a la relación entre conflicto armado y cuerpo, teniendo en cuenta las afectaciones simbólicas que la violencia causa en niños, niñas y jóvenes que habitan en contextos de guerra” (p. 32). Para esto, proponen una metodología basada en el uso de talleres reflexivos, la entrevista narrativa, conversatorios y juegos que permitan un acercamiento al cuerpo y a los acontecimientos, trágicos casi siempre, vividos.

Para concluir con la lectura de estos antecedentes nacionales, y tomando como referente los locales también, es visible que en la metodología siempre está incluida la entrevista (desde distintos métodos) en algunos la entrevista narrativa, los diálogos, la entrevista semiestructurada, etc. Así mismo, en ambos casos se estudia la corporalidad, aunque esta vez desde una perspectiva más centralizada en la experiencia del cuerpo propio en conjunción con el contexto circundante. Igualmente es importante resaltar que ambas investigaciones, por medio de la categoría de narrativa corporal, se van acercando más a la noción del *corporrelato* tomando la narrativa corporal como metodología de investigación de otras categorías; sin embargo, hasta el momento, no se encuentra al *corporrelato* como categoría central de análisis.

2.1.3. Antecedentes internacionales

Para efectos de los antecedentes internacionales, los trabajos revisados fueron una tesis doctoral de la Universidad de Toulouse y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y un artículo de investigación de la Universidad de Chile, a continuación, sus presentaciones:

La tesis doctoral titulada *Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes* (Villalba, 2021) procedente de la Universidad de Toulouse y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas,

propone realizar un proceso de “investigación-creación narrativa, para proponer comprensiones del cuerpo docente a partir de la creación de relatos breves de experiencias vividas en la profesión: Corporrelatos” (p. 6). Es de esta investigación que nace por primera vez el término que es categoría central de la presente investigación, adicionalmente, se enruta a partir de la metodología investigación-creación “por un lado, ve cualidades, interpreta su significado (...). Por el otro, es la hazaña mágica y misteriosa a través de la cual el contenido de nuestra conciencia se hace público” (p. 93). Así, esta investigación da como resultado dos vías de análisis: el paradigmático (que busca categorías, agrupaciones conceptuales, tonos, etc) y uno narrativo (que busca conjunción de voces, elementos distintivos, singularidad, coherencia, etc).

El segundo documento corresponde a un artículo resultado de investigación, perteneciente a la Universidad de Chile, titulado *Corporalidades y narrativas docentes: Un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores* (Arévalo et al. 2016). Este artículo “presenta un dispositivo metodológico narrativo-corporal, el cual pretende aproximarse a las subjetividades de un grupo de docente del sistema escolar chileno” (p. 223). La metodología utilizada fue el dispositivo *denominado taller de narrativas y corporalidad docente*, en este, se narran historias relacionadas con el sistema escolar, pero se estudian y analizan aquellos significados e interpretaciones relacionadas con el cuerpo en aquel contexto.

El último artículo en este grupo de antecedentes proviene de la Universidad de Buenos Aires, titulado *Narrativas del cuerpo. Experiencia cotidiana y género en personas que viven con VIH* (Grimberg, 2003). Este se presenta como un estudio etnográfico que “implementa técnicas combinadas de entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de narrativas biográficas” (p. 79). El objetivo de la investigación fue develar los problemas de género en la experiencia cotidiana de vivir con VIH desde dos categorías centrales: la construcción social y la hegemonía.

Para cerrar este apartado es indispensable mencionar el trabajo de Villalba (2021) como antecedente y como marco conceptual del término *corporrelato* pues fue él, en el marco de su investigación doctoral quien propuso y desarrolló esta categoría y su correspondiente metodología de análisis. Este trabajo en el componente analítico propende por la búsqueda de aspectos concernientes al cuerpo del educador, pero también privilegia el análisis de componente relacionados con las competencias narrativas. Adicionalmente, los otros trabajos investigativos consultados, demuestran que hay un vacío tanto nacional como internacional en los estudios de las experiencias del cuerpo en un entorno contextual delimitado. Finalmente, las metodologías presentadas como antecedentes del *corporrelato* y el *corporrelato* en sí mismo, son métodos usados para investigar otras categorías, sin embargo, no han sido usados para ser analizados, propuesta que se desarrolla en el presente trabajo.

2.2. Marco conceptual

En este apartado, se presentarán aquellos conceptos que son la columna vertebral de esta propuesta de investigación, pues, le permitirá a usted como lector comprender cuales son los significados de los términos que se presentan de aquí en adelante y, le permitirá también, por qué no, dilucidar la importancia de las emociones, de la educación socioemocional y del *corporrelato* en el contexto de la formación en el que también aparece la escritura narrativa:

Puedo dudar de todo, menos de que soy un cuerpo que siente, actúa y piensa entre y con otros cuerpos. Y que a partir de mi propia corporeidad interpreto al Mundo, equivocándome a menudo en este intento por la errónea apreciación del cuerpo que soy.

Rico Bovio

El desarrollo de la conciencia en el ser humano le ha permitido preguntarse constantemente, entre otras muchas cosas, cómo aprende. Para responder esta pregunta, primero se debe hablar de lo que es el aprendizaje, por lo que hay *grosso modo* dos acepciones de este término: (1) como cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia y (2) como cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia (Ormrod, 2005). Para conocer de fondo cómo se aprende, casi siempre hay que remitirse al cerebro, sus regiones, sus conexiones neuronales, sus funciones y su intercomunicación; sin embargo, no se hace mucho énfasis con respecto a lo aprehensible que hay antes del aprender.

Aquí el cuerpo entra a hablar de su mayor función: El sentir, pues es el sentir el que permite al ser humano aprehender la realidad para generar una apertura cognoscitiva, pues como lo expresa Rico Bovio (1998):

Nuestro cuerpo es en última instancia la base de todas las referencias cognoscitivas. Los órganos sensoriales, con sus peculiares umbrales de respuesta a los estímulos externos o internos, diferentes a los de otras especies zoológicas, nos ofrecen una primera imagen selectiva de lo existente (p. 23).

En este sentido, como lo afirma Villalba (2021) el cuerpo está ligado a la conciencia, por lo que se podría decir que la conciencia es corporal, sin olvidar, que esta es también social, pues, así como las palabras se han ido modificando a lo largo de su camino por las sociedades, igualmente la conciencia se va modificando en su constante relación con el entorno. Pues, “el entorno es el gran espejo donde nos reflejamos y medimos y por una reciprocidad dinámica nos aplicamos mutuamente categorías y problemas extraídos de ambos extremos” (Rico, 1998, p. 21).

Sin embargo, la conciencia no se compone únicamente por la recepción de información del exterior, pues esta también posee un componente reflexivo, este se desarrolla por medio del sistema

lingüístico mediante el cual “los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos” (MEN³, 2006, p. 19). De allí, se puede inferir que la conciencia reflexiva o autoconciencia es la responsable de múltiples y a menudo contradictorias interpretaciones del cuerpo y del entorno (Rico, 1998). Pues, “el hombre no sabe seguir sus impulsos congénitos sin pensarlos, o lo que es lo mismo, sin sopesarlos, en un proceso de detección, examen e interpretación” (Rico, 1998, p. 27).

En este punto, se dibuja un relacionamiento entre aquello que se entiende como la conciencia reflexiva con la significación del mundo, es decir, la creación de la realidad mediante el lenguaje, pues Bruner (1991) planteaba que “los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye un telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar” (p. 75). Así, los significados del mundo surgían a partir de negociaciones de sentidos que se daban mediante el uso del lenguaje en un entorno social.

Esta relación se sugiere en la medida en que Rico (1998) planteaba, en ese momento, que se esperaba que el avance de las investigaciones semiológicas confirmara la tesis de que los cambios en el léxico y en la estructura de las lenguas han acompañado la evolución de las ideas y de las prácticas humanas, como es el caso del término *cuerpo* que, históricamente, a partir de los estudios del Antiguo y Nuevo Testamento, el pueblo judío no hacía separaciones entre las partes física y «química» del cuerpo, pero cuando se introduce el vocablo griego *soma* aparece el concepto «espíritu» como contraposición del cuerpo.

Igualmente, Bruner (1991) planteaba

³ Ministerio de Educación Nacional

... una concepción de la creación cultural del significado, según la cual se trataría de un sistema que se ocupa no solo del sentido y de la referencia sino también de las «condiciones de felicidad», es decir, las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la «realidad» (p. 75).

Es decir, que la vida en sociedad implica, entre muchas otras cosas las creaciones de sentido / significado que se van negociando durante el transcurrir de la vida en sociedad, así “este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano” (Bruner, 1991, p. 75). Proceso en el que, como se expresa anteriormente, la narrativa es de suma importancia, pues el poder narrativo no solo marca lo que es culturalmente canónico, sino que también da cuenta de las desviaciones de la propia cultura.

Adicionalmente, dicho proceso reflexivo se hace a través de la creación de una trama narrativa y este es el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en-el-mundo (Ricoeur, 1995). Pues el ser humano tiene capacidades y necesidades que necesitan ser suplidas y que resultan ser la base de estas narrativas. Según Rico las necesidades y las capacidades humanas se pueden observar o estudiar en tres (3) niveles de la corporeidad: biogénico, sociogénico y noogénico (Rico Bovio, 1998, p.61). Entendiendo por biogénicas las necesidades básicas de subsistencia energético-orgánico del individuo (respirar, alimentarse); las sociogénicas se relacionan con la vida social y sus necesidades de coparticipación, comunicación, entre otras; y las noogénicas, se relacionan con el crecimiento y realización plena de cada persona.

Así, estas necesidades se convierten en narrativas que hacen, si así lo amerita el caso, un ejercicio de introspección “que está sujeta a los mismos procesos de selectividad y construcción que

cualquier otro tipo de memoria. La introspección está sujeta al proceso de esquematización «de arriba a abajo» como la memoria misma” (Bruner, 1991, p. 101). Por esto, “no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta” (Barthes, 1977, p. 2).

De esta manera, es como se incluye la escritura en todo este proceso, pues además de desarrollar nuevas capacidades intelectuales por medio de esta, la escritura permite volver sobre lo escrito (analizarlo, interpretarlo, manipularlo), mientras que en la oralidad “al no poder «guardar» o «grabar» la información transmitida el hablante desarrolla notables capacidades mnemotécnicas” (Cassany, 1999, p. 44); además, exige una escucha de manera unidireccional, de allí que hayan nacido disciplinas como la historia después del surgimiento de la escritura.

Es así como según Cassany (1999)

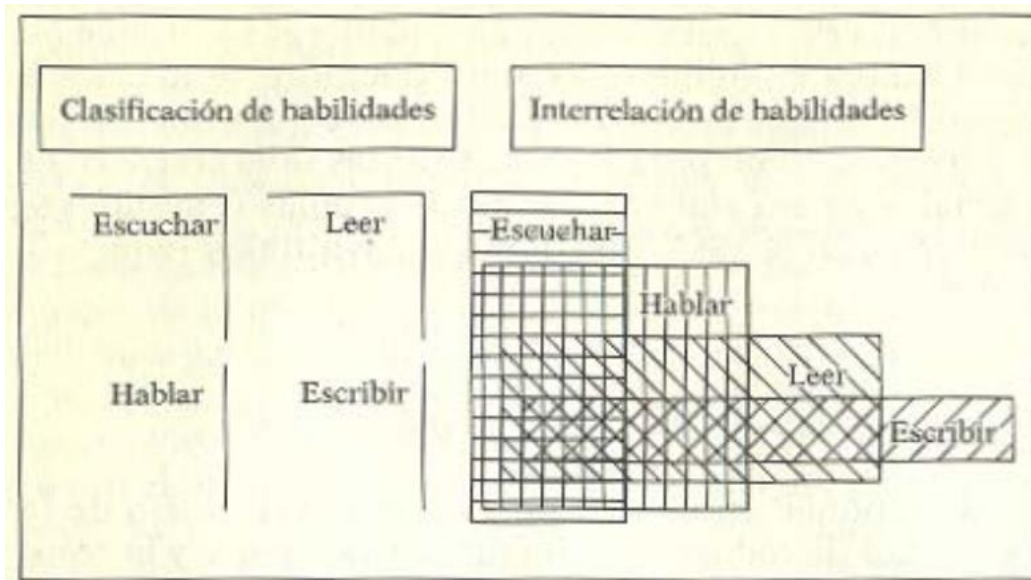
el escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas (p. 41-42).

De esta manera, es posible comprender a la escritura como un artefacto poderoso y de los más complejos a nivel lingüístico, pues contrario al imaginario común en el que “la organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en criterios dicotómicos (receptivas/productivas y orales/escritas) transmite la falsa idea de que se trata de destrezas discretas

e independientes” (Cassany, 1999, p. 39). Muy por el contrario, si se analiza la escritura desde el proceso su proceso tácito, la escritura requiere de la integración de las cuatro habilidades en grados distintos, tal como se presenta en la **Figura 1**:

Figura 1

Interrelación de las habilidades comunicativas



Nota. La figura representa cómo se integran las habilidades comunicativas y cuál es su grado de implicación para dar como resultado la escritura. Tomado de Cassany (1999, p. 40).

En este sentido, así como se han separado las habilidades de producción de las habilidades de recepción; así se ha separado la mente del cuerpo y en los estudios sobre los procesos de aprendizaje, igualmente se han separado estos dos entes en la escuela que, desde sus corrientes pedagógicas más tradicionales, se ha preocupado por la mente, mientras que socialmente el cuerpo se ha disciplinado mediante “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2002, p. 126).

Por esto, se dice que sobre el cuerpo se han impuesto históricamente diversas cargas que lo encadenan, lo silencian y lo desdibujan; pues “el cuerpo es aquello de que se hace caso omiso, lo que se calla, y es, sin embargo, aquello que ella es; la conciencia, inclusive, no es nada más que el cuerpo; el resto es nada y silencio”. (Rico Bovio, 1998, p. 40). Por ello, el *corporrelato* aparece como una propuesta de liberación, de enunciación y de verbalizar aquello que ha sido silenciado desde un contexto educativo tanto para el lenguaje como para la vida.

El *corporrelato* se basa en la creación de narrativas sobre el cuerpo, “la narrativa, entonces, es asumida como un modo de comprender la experiencia humana -núcleo de análisis-, dado que expresamos, interpretamos y valoramos las acciones y los comportamientos humanos de manera narrativa” (Villalba, 2021, p. 104). Esta nueva metodología, desarrollada en el marco de una tesis doctoral, afirma que el *corporrelato* reivindica, en la biografía, la construcción de conocimiento de utilidad en el campo de la educación, pues “comprende las experiencias vividas por los sujetos en la vida cotidiana para dar cuenta de los significados que construyen la vida social en las instituciones humanas” (Villalba, 2021, p. 104). Adicionalmente, el *corporrelato* crea nuevos sentidos, pues este da cuenta del sujeto que narra en primera persona y de sus acciones deja entrever una identidad narrativa (Villalba, 2021).

Finalmente, el *corporrelato* aparte de ser una propuesta investigativa y personal, tiene una gran incidencia en lo que respecta a la escritura narrativa, pues el relato, “está compuesto por una trama argumental, una secuencia temporal, una situación y personajes” (Villalba, 2021, p. 104); lo cual habla de la cantidad de competencias narrativas que se tejen a la hora del acto creativo que es la composición del *corporrelato*. Así, esta estrategia metodológica devela no solo un potencial investigativo en el campo de la hermenéutica desde su enfoque interpretativo, sino, además, un

componente creativo que permite ser usado como estrategia efectiva para la cualificación de la composición creativa escrita.

2.3. Marco teórico

En este apartado se presentan aquellas teorías que fundamentan la creación de la propuesta de innovación. Aquí se hallarán dos apartados, uno en el que se expone la educación socioemocional desde donde se desarrollarán las competencias socioemocionales y otro en el que se expone la pedagogía constructivista como marco de acción para la implementación de la propuesta.

2.3.1. Educación socioemocional

También < se ama > a los que elogian las cosas buenas que uno tiene, sobre todo < si > entre ellas < hay > algunas que uno teme no tener.

Aristóteles

La emoción es parte constitutiva de la humanidad, usualmente se le atribuye su incidencia en la parte irracional del ser humano, aunque hacia la actualidad se le ha venido dotando de cualidades racionales que parten de la autorregulación y el autorreconocimiento. La definición de emoción tiene múltiples acepciones y es una noción de la cual los filósofos se han ocupado ampliamente a lo largo de la historia. “Desde la Antigüedad, las pasiones o emociones se consideraron como lazos que unen al hombre con lo que está fuera de él: con las cosas, con el mundo, con los demás seres humanos e, incluso, con la misma divinidad” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 14-15). Aquello que se puede denominar la naturaleza de las emociones se concibe hasta la actualidad en el marco de un debate filosófico, pero que ha tenido alcances e incidencia a nivel educativo, a continuación, se presentarán algunos acercamientos a lo que se considera como *pathos*, pasión, afecto, que son algunos de los términos usados a lo largo de la historia antes de la constitución de la palabra «emoción».

En primera instancia, “en el Mundo Antiguo, las pasiones humanas, del griego *pathos*, un cúmulo de estados corporales que se padecen sin intervención de la voluntad, constituyen uno de los temas predilectos de las tragedias griegas” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 16). Pues, los personajes de estas historias son guiados por sentimientos de ira, odio, amor, venganza, culpabilidad, que los arrinconan a experimentar situaciones fuera de cualquier asomo de razón, situaciones reprochables y que, incluso, atentan contra la moral (Pinedo y Yáñez, 2018). Así, esta perspectiva en la antigüedad suscita una discusión que alarga el debate filosófico hasta la actualidad; dicho debate se centra en la relación entre las emociones y la razón. Todo esto, puesto que la emoción o el *pathos* se ha asociado con la irreverencia y la rebeldía que están fuera de todo control intelectual, situación que llevó a los filósofos de la antigüedad a “considerar las emociones como movimientos irracionales del alma o ajenos a la obediencia de la razón” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 17). Pues pareciera que la experiencia humana carece de dominio sobre la emocionalidad.

Desde esta perspectiva, Aristóteles (1994), plantea que “las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer” (p. 310). Sin embargo, aunque el juicio del hombre se afecte por las emociones, para Aristóteles, las anteriormente mencionadas no son instintos animales cegados, “sino partes inteligentes y perceptivas de la personalidad, estrechamente relacionadas con determinadas ideas que tenemos acerca de los acontecimientos que vemos (modos de contemplar el mundo)” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 18). Lo cual se denomina: la dimensión evaluativa de las emociones (Deigh, 1994); la cual es esencial para comprender las emociones desde la aproximación cognoscitiva.

Hasta el momento se han mencionado acepciones de corte racional e irracional respecto a las emociones, lo cual indica que estas

[las emociones] pueden calificarse adecuadamente de racionales o irracionales, y también de verdaderas o falsas según el carácter de las creencias que constituyen su base o fundamento. Si las emociones están ligadas a cierta forma como yo interpreto el mundo, entonces el cambio de creencias puede traer un cambio en las emociones (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 22).

De tal forma que, lo anterior tiene relación directa con aquello que Aristóteles comprendía como «formas de consciencia dirigida hacia un objeto», pues la comprensión que se tiene de un objeto es fundamental en la forma de consciencia que se le dirige; si es, por ejemplo, empatía o, por el contrario, desdén (Pinedo y Yáñez, 2018).

Respecto a lo anterior, Aristóteles (1994) manifiesta que en cada pasión se deben distinguir tres aspectos: en qué estado se encuentra aquel que siente la emoción (repercusión en su corporalidad), con respecto a quién o qué se percibe la emoción y por qué asuntos. Así, “cuando hacemos esto, caracterizamos el objeto tal como lo ve la persona que siente la emoción, (...) mi cólera depende del modo como yo te veo y veo lo que has hecho, no del modo como tú eres realmente o de lo que tú realmente has hecho” (Nussbaum, 2003, p. 113). De allí que las emociones incidan ampliamente en la comprensión moral, pues si una acción x es comprendida como irrespetuosa, la emoción que surgirá será relacionada con la ira, pues dicha acción va en contra de un «comportamiento virtuoso» (Nussbaum, 2003).

Así, es la presente propuesta se busca entender la emoción desde la corriente de pensamiento de Goleman (1995), quien propone que “todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática que nos ha dotado la evolución” (p. 14). Así, la emoción sería un sinónimo de acción y el actuar es siempre una fuente de aprendizajes, como lo menciona Goleman (1995): “todos tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que

siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir una vida mental” (p.16). Goleman adicionalmente propone que esta dicotomía corresponde a la que popularmente existe entre el corazón y la cabeza, pues “saber que algo es cierto en «nuestro corazón» pertenece a un orden de convicción distinto” (p. 16); pero igualmente válido.

Adicionalmente, Goleman expone que “las conexiones entre la amígdala y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos” (p. 30). Así mismo, esta misma relación “explicaría el motivo por el cual la emoción es algo fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitirnos simplemente pensar con claridad” (p. 30). De esta manera, se presenta la importancia de la educación socioemocional, pues esta permite una mayor congruencia y relacionamiento entre la mente racional y la mente emocional; permite la claridad en el pensamiento y el control de impulsos desmedidos que mejorarían la calidad ética del vivir.

Así, el presente trabajo de investigación se enmarca en el proceso de la educación socioemocional que tiene como propósito “el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros” (Álvarez, 2020, p. 388). Procesos que tienen relevancia en el marco de la vida social, el desarrollo personal y la interacción interpersonal.

En el marco de la educación colombiana, la Ley General de Educación N° 115 (1994) contempla la educación dentro de “un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Artículo 5). Sin embargo, algunos de estos procesos se solapan con otros, pues las realidades educativas y sociales son diversas y

múltiples en cada contexto. Al interior de cada realidad educativa, se ha venido reconociendo cada vez más el rol de importancia que tiene la regulación emocional en la medida en que un estudiante estable desde la emoción tiene una mayor disposición positiva frente al aprendizaje, pues según Goleman (1995)

gracias a la neurociencia, se sabe que en el aprendizaje intervienen estructuras cerebrales como el hipocampo el cual se estimula ante experiencias agradables registrando en la memoria de largo plazo dichos aprendizajes; por el contrario, ante emociones o experiencias negativas, la estructura cerebral que se activa en modo de alerta es la amígdala, preparando una reacción de confrontación o huida (Álvarez, 2020, p. 393).

Por ende, cuando hablamos de educación socioemocional, un aliado indispensable es la autorregulación emocional entendida “como un método de control que busca comprobar que la experiencia emocional de las personas se ajusta a sus propias metas objetivas (Bonano, 2001, citado por Aramendi, 2016, p. 21). De esta manera, la regulación, debe ser entendida desde la acepción de control y equilibrio, pues suele mal interpretarse como la evasión o negación de un sentir, situación que se distancia del objetivo principal de la educación socioemocional.

Así, “la educación socioemocional pese a ser reconocida como innovación educativa al tratar sobre las expresiones de las emociones, no resulta un tema nuevo” (Álvarez, 2020, p. 389). Sin embargo, gracias a vastas investigaciones científicas como “la realizada por John Hattie, profesor e investigador de la Universidad de Melbourne, quien durante quince años llevó a cabo 1200 meta-análisis sobre los factores que mayor influencia tienen sobre el aprendizaje” (Álvarez, 2020, p. 393); se destaca la relevancia de trabajar el componente socioemocional en el ámbito educativo y social pues estimula actitudes futuras de autonomía, toma de decisiones, creación identitaria, entre otras.

Por ende, finalmente, la educación socioemocional *per se* no es una innovación educativa, dicha innovación educativa viene dada por lo que se hace con la educación socioemocional en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2. Pedagogía constructivista

Cuando se habla de enseñanza, se debe hablar indudablemente, de modelos pedagógicos, puesto estos son, según Bernal (2004, citado por Castro, Pinto, Siachoque, 2019): “Las representaciones de las corrientes pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario” (p.117). En específico, Bernal define “el modelo es un instrumento analítico para describir, organizar y entender la multiplicidad, la diversidad, contingencias y estructuras que presenta una corriente pedagógica” (p. 117).

Para efectos de esta investigación, el modelo pedagógico que mejor corresponde con el horizonte de la innovación es la pedagogía constructivista. Pues, “el constructivismo es un término que se refiere a la idea de que las personas construyen ideas sobre el funcionamiento del mundo y, pedagógicamente construyen sus aprendizajes activamente, creando nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados” (Romero, 2009, p. 4). En este sentido, el constructivismo constituye el marco de referencia pedagógico de la propuesta de innovación que se presentará en adelante.

Ahora, en cuanto a algunos de los fundamentos del modelo constructivista, uno de ellos es que “se considera al alumno como centro de la enseñanza y como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, al tiempo que se toma como objetivo prioritario el potenciar sus capacidades de pensamiento y aprendizaje” (Romero, 2009, p. 5). Adicionalmente, desde el rol activo del estudiante en la construcción del conocimiento, “el profesor actúa de guía y de mediador entre el

niño y la cultura, y de esa mediación depende en gran parte el aprendizaje que se realiza” (Romero, 2009, p. 5).

Profundizando en las corrientes de pensamiento de Vygotski (2009) y Bruner (1963), el primero desarrolla un concepto ampliamente reconocido como la *zona de desarrollo próximo* que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (2009, p. 133). Esto, resulta de gran relevancia en esta propuesta de innovación dado que la propuesta esta estructuralmente diseñada de forma que las estudiantes estén constantemente construyendo los aprendizajes entre ellas y con su maestra.

Por otro lado, Bruner (1963) para explicar el proceso del *currículum en espiral* indica que “hay ciertos órdenes de presentación de cosas e ideas en toda materia que son más susceptibles que otros de conducir al estudiante a la idea principal” (p.128). Este proceso descrito anteriormente, es también una de las fuentes más importantes para el diseño de la estructura del curso, puesto que el aprendizaje se va complejizando en la medida en que se avanza y el conocimiento nuevo siempre se ancla al conocimiento anterior. Así lo menciona Bruner cuando se cuestiona “¿es el caso, por ejemplo, de que sea mejor dar al niño pequeño primeramente una serie mínima de hechos y luego alentarle a deducir la serie más completa de implicaciones de este conocimiento?” (p.78).

Finalmente, este modelo resulta ser el más cercano con aquello que representa el marco en el que se ciñe la propuesta de innovación puesto que el aprendizaje se desarrolla de forma activa, los estudiantes serán responsables de su aprendizaje, el profesor/a tiene un rol activo como artífice de las experiencias de aprendizaje; características que comienzan a indicar principios de optimización en el aula.

3. Entrañas de la innovación

En el presente apartado, el lector/a puede encontrar la descripción y argumentación en lo referente a este trabajo, el enfoque de innovación educativa; así mismo el tipo de diseño metodológico y las técnicas e instrumentos de recolección de datos y de aval exploratorio. Este enfoque es central para crear un artefacto metodológico que permita cualificar la experiencia educativa en torno a las narraciones escritas bajo el pretexto de la creación de relatos del cuerpo (*corporrelatos*), temática que es poco explorada en la clase de español y de la cual se evidencia una necesidad por parte de las estudiantes de ser tratada. Finalmente, se presentarán las fases de investigación y el cronograma de actividades a tener presentes en el marco de este trabajo.

3.1. Enfoque metodológico

Partiendo de la definición de investigación como “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Baptista, Fernández y Hernández-Sampieri, 2014, p. 4); es esencial para la investigación ahondar en el enfoque metodológico que la guía. Teniendo en cuenta la diversidad de corrientes de pensamiento existentes y que la noción de «enfoque» suscita un ángulo de mirada, el presente trabajo de innovación no pretende analizar una problemática desde el fundamento epistemológico positivista que plantea que la realidad es cuantificable, medible y exacta; y que puede ser entendida a partir de leyes universales.

Respecto a lo anterior, este trabajo de investigación se enmarca a partir de un enfoque cualitativo en el que se concibe que “existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es «relativo»” (Baptista, Fernández y Hernández-Sampieri, 2014, p. 10). Adicionalmente, el enfoque cualitativo sigue un

modelo más rizomático, pues “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien «circular» en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Baptista, Fernández y Hernández-Sampieri, 2014, p. 9).

3.2. Enfoque de innovación educativa

En el apartado precedente, se argumentó la naturaleza del enfoque cualitativo que es necesario en la presente propuesta de innovación, aludiendo a la circularidad y a la interpretación y reinterpretación que son cualidades del proceso indagatorio cualitativo (Baptista, Fernández y Hernández-Sampieri, 2014). Partiendo de estas concepciones, este trabajo converge en una modalidad denominada «innovación educativa», que es, según la UNESCO (2016)

un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción (p.3).

En este sentido, el enfoque cualitativo de la presente investigación está en consonancia con el enfoque de innovación educativa, pues ambos convergen en procesos de interpretación, de reflexión e intervención rigurosos y sistémicos que buscan la solución a una problemática, en este caso, educativa.

En Colombia, la necesidad por generar innovación educativa se puede evidenciar en distintos documentos públicos tales como el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022: Pacto por Colombia, pacto por la Equidad; el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026: El Camino hacia la

calidad y la equidad; el Conpes 3975 Política Nacional para la transformación digital e inteligencia artificial de noviembre de 2019; y el Conpes 3988 Tecnologías para aprender: Política Nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales (MEN, s.f.). Esta necesidad, se puede deducir, que nace “como una respuesta de la institución educativa ante la transformación constante de la sociedad, la rápida obsolescencia del conocimiento y los problemas asociados a la educación superior” (González y Cruzat, 2019, p. 105). Así, el enfoque de la innovación educativa se puede establecer como relevante para la creación de alternativas metodológicas que vayan de acuerdo con la rapidez de los cambios sociales y con las nuevas corrientes de pensamiento y praxis.

Debido a la necesidad latente de la innovación educativa en el contexto colombiano, este enfoque se encuentra en constante debate; pues mientras para algunos es la “implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza” (López y Heredia, 2017, citados por González y Cruzat, 2019, p. 107); para otros, la innovación “no solo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos” (Moreno, 2000, citada por González y Cruzat, 2019, p. 107). Lo cual permite deducir que la innovación educativa no comienza en un punto cero, sino que es más bien la reconstrucción de elementos teóricos, metodológicos y didácticos reorganizados para lograr efectos diversos en la población educativa.

En suma, se puede concluir que a partir de la revisión realizada respecto el significado de innovación educativa, las diferentes aproximaciones más que buscar el fraccionamiento o la división de cualidades de dicho enfoque; buscan robustecer lo concerniente a sus rasgos característicos. Por esto, se entiende la innovación educativa como “un proceso intencionado y permanente al interior

de la institución educativa, que pretende provocar transformaciones e impactos reales y positivos sobre: los aprendizajes de los estudiantes, el entorno y cultura institucional y la sociedad” (Jeréz y Silva, 2017, citados por González y Cruzat, 2019, p. 107). Se evidencia que la presente propuesta de investigación resulta ser constitutivo de dicho enfoque, pues esta propuesta metodológica propende por alejarse de la pedagogía tradicional para dar un salto cualitativo hacia la búsqueda de nuevos métodos y temáticas, enmudecidas históricamente, tales como la corporalidad y la emoción, para generar cualificación en el aprendizaje y una apertura hacia lo socioemocional desde un enfoque cualitativo e innovador.

3.3. Tipo de diseño

They tell stories to share their lives with others and to provide their personal accounts about classrooms, schools, educational issues, and the settings in which they work. When people tell stories to researchers, they feel listened to, and their information brings researchers closer to the actual practice of education.

Jhon Creswell

Contar historias es parte natural de la vida social. Cada persona en el mundo ha atravesado por diferentes experiencias, sentidos, sentires y pensamientos que hacen de su vida única y un sujeto/objeto de aprendizaje. Partiendo de esta naturalidad y cercanía que presenta el relatar, dicho proceso no podría quedarse fuera de los tipos de investigación, pues las experiencias de vida contadas también son fuentes de información, pues estas se enmarcan en convenciones sociales, problemas de época, discursos de época, entre otros. Así, nacen los diseños narrativos de investigación.

Según Baptista, Fernández y Hernández-Sampieri (2014) “los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran

pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p. 487). Ya que el eje fundamental de un diseño narrativo es la narración o el relato, este tipo de investigaciones deben ser implementados cuando se tienen personas dispuestas a contar sus historias y el investigador/a quiere reportar sus historias (Creswell, p. 2012). Situación que es evidenciada en el Liceo, pues como ya se mencionó unos capítulos atrás, las estudiantes manifiestan de forma indirecta el deseo por narrar experiencias propias desde ejercicios escritos.

Por otro lado, tomando en consideración los agentes educativos que intervienen en el presente trabajo de investigación, es necesario comprender las implicaciones que tiene un trabajo de innovación con diseño narrativo en ellos. En primera instancia, desde el lado del rol docente, de acuerdo con Creswell (2012):

Al realizar estudios narrativos, los investigadores establecen un vínculo estrecho con los participantes. Esto puede ayudar a reducir la percepción común de los profesionales en el campo de que la investigación es distinta de la práctica y tiene poca aplicación directa (p. 502).

De manera que, este tipo de diseños permite hacer converger en un solo punto la práctica y la investigación educativa, además de utilizar un recurso tan natural como la narración para generar indagación en el aula.

Así mismo, desde la perspectiva de los participantes de un estudio con este diseño (los estudiantes, en este caso), el “compartir sus historias puede hacerles sentir que sus historias son importantes y que se les escucha. Cuando cuentan una historia, les ayuda a comprender los temas que necesitan procesar” (Creswell, 2012, p. 502). Lo cual sugiere que por medio de la narración se

pueden llevar a cabo procesos de confrontación con situaciones de la vida para poder tramitar dichos procesos que lo necesitan.

En segunda instancia, “la investigación narrativa es una categoría general para una variedad de prácticas de investigación. Para las personas que planifican un estudio narrativo, cada tipo de narración proporciona una estructura para realizar el estudio y referencias listas sobre cómo llevar a cabo el proyecto” (Creswell, 2012, p. 503). De manera que son relevantes aspectos como determinar quién escribe la historia, es decir, si es biográfica o autobiográfica; si se narra la historia de vida completa o múltiples episodios de la experiencia de vida de un sujeto y la caracterización del sujeto que narra la historia (un/a profesor/a, estudiantes, administrativos, personal de servicios generales, etc). Así, para efectos de la presente propuesta, las características del diseño narrativo son de corte autobiográfico, episódico, en donde el relato es construido por las estudiantes de grado séptimo.

3.4. Fases de la propuesta de innovación

Esta propuesta de innovación se desarrolla en tres fases principales, la primera corresponde a la fase de observación y diseño; la segunda corresponde a la fase de intervención, finalmente, la tercera presenta el análisis de resultados correspondiente a la fase de intervención, sobre estas se ahondan a continuación:

3.4.1. Fase de observación y diseño

En esta primera fase, por medio de la prueba diagnóstica se determina el nivel de las habilidades de escritura (de acuerdo con los EBC) que las estudiantes han desarrollado hasta el momento de la presentación de dicha prueba; adicionalmente, el conocimiento que tienen respecto a los elementos estructurales de un texto narrativo e identificar las primeras ideas que las estudiantes relacionan

respecto a un tipo de cuerpo en particular (ver anexo 2 y 3). A partir de ese primer acercamiento, se inicia el diseño de la propuesta de innovación (ver capítulo 4), pues la observación y los resultados de la prueba diagnóstica permiten guiar el trabajo del diseño para que este, responda a las necesidades tanto de las estudiantes como del Ministerio de Educación a través de los EBC.

3.4.2. Fase de implementación

En esta fase se parte del hecho de que la investigadora ya ha hecho intervención anteriormente con las estudiantes, pero sobre temáticas relacionadas directamente con la clase de proyecto lector.

Posteriormente, se desarrolla la prueba piloto, además de obtener información relevante a partir de las participaciones de las estudiantes.

3.4.3. Fase de análisis de resultados

Finalmente, el presente proyecto analizará los resultados por medio de la triangulación de datos ya que de la recolección emergen diferentes fuentes de información. Adicionalmente, se presentan las nuevas posibilidades de investigación y las recomendaciones a partir de los hallazgos.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Anotaciones o notas de campo

Una de las técnicas más usadas para esta propuesta son las anotaciones de campo, cuya funcionalidad se centra en ayudar contra «la mala memoria», señalando lo importante; estas anotaciones contienen impresiones iniciales y las que se tienen durante la estancia en el campo (Baptista, Fernández y Hernández-Sampieri, 2014). Teniendo en cuenta estas características, se debe tener en cuenta que ante la diversidad referente al tipo de anotaciones; este trabajo usa, más específicamente, las anotaciones interpretativas.

Estas últimas son; según Creswell (2012) “registran los pensamientos personales que tienen los investigadores que se relacionan con sus percepciones, corazonadas o ideas generales o temas que surgen durante la observación (p. ej., qué sentido le dio al sitio, a las personas y a la situación)” (p. 217). Esto, con la finalidad de retener información importante del contexto que permitiera contextualizar la población, sus formas de pensar y su contexto social a fin de determinar las posibilidades de uso de la herramienta metodológica.

Respecto a la función de esta técnica en la presente propuesta, esta permite documentar en escrito la experiencia de la observante, bien sean los pensamientos, detalles que aparentan ser mínimos, ideas durante la experiencia, etc. Al ser una propuesta que se desarrolla desde el diseño narrativo, privilegiar la experiencia y la narración desde las anotaciones es fundamental para entender las necesidades de las estudiantes y responder a estas mediante la propuesta de innovación.

3.5.2. Observación participante

En esta investigación se usa la observación con rol participante en tanto, según Creswell (2012), “es un papel de observación que adoptan los investigadores cuando toman parte en las actividades del entorno que observan. Como participante, usted asume el papel de un observador «interno» que participa realmente en las actividades del lugar del estudio” (p. 214). Incluso cuando esta herramienta envuelve verdaderamente al investigador en el sitio de estudio, también podría representar un espacio de extrema dificultad, pues, en primer lugar; tomar notas mientras se participa requiere de dos actividades distintas, pues una tiende a ensimismarse y la otra a expansionarse; por lo que, posiblemente se pueda tomar notas hasta después de haber dejado el lugar de la investigación (Creswell, 2012).

En este sentido, la observación participante, permite igualmente contribuir a direccionar la conversación y las participaciones que se obtienen de las estudiantes hacia entornos en los que se

quiera profundizar y que sean de mayor relevancia para la propuesta, aun así, la forma de orientar las participaciones no debe ser de forma autoritaria e impuesta, sino tranquila e igualmente de forma participativa.

3.5.3. Prueba diagnóstica

Para aproximarse a lo que es una prueba diagnóstica, como instrumento, primero se debe tener en cuenta el significado de «diagnosticar», este último término “significa formular hipótesis” (MEP⁴, 2013, p. 5). Para este efecto, en el campo educativo una prueba diagnóstica “detecta el estado inicial de los estudiantes en las áreas de desarrollo humano: cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz con el fin de facilitar, con base en la información que de ella se deriva, la aplicación de las estrategias pedagógicas correspondientes” (MEP, 2013, p. 5).

Es así que este instrumento, permite evidenciar hasta qué punto las estudiantes reconocen y utilizan las habilidades que, según los EBC, deberían tener desarrolladas hasta finales de grado séptimo, al final de la propuesta estos resultados podrán ser comparados con el resultado final para generar un balance de la validez de la propuesta.

3.6. Técnicas e instrumentos de análisis

3.6.1. Prueba piloto

En la presente propuesta de innovación la prueba piloto “sirve para crear aproximaciones reales de los proyectos de investigación antes de establecer la prueba final” (Mayorga, Virgen, Martínez y Salazar, 2020, p. 69). En adición, uno de sus principales objetivos es “mejorar la validez y confiabilidad de los procedimientos y disminuye los posibles sesgos y errores en la obtención de los

⁴ Siglas para Ministerio de Educación Pública

datos que pueden orientar a mejorar la metodología previamente planteada” (Mayorga, Virgen, Martínez y Salazar, 2020, p. 69). Así, esta propuesta reconoce la importancia de la prueba piloto a fin de tener las aproximaciones más realistas de la innovación educativa.

3.6.2. *Triangulación de datos*

La triangulación es un método de análisis de los resultados que hace parte de la investigación cualitativa, busca corroborar evidencia de diferentes individuos, tipos de datos o métodos de recopilación de datos en descripciones y temas en investigación cualitativa (Creswell, 2012). “Así, el investigador examina cada fuente de información y encuentra evidencia para apoyar un tema. Esto asegura que el estudio será preciso porque la información se basa en múltiples fuentes de información, personas o procesos” (Creswell, 2012, p.259).

Así, realizar la revisión y analizar los datos de fuentes como la prueba diagnóstica, diarios de campo que contienen las participaciones de las estudiantes y el corporrelato final, permitiría validar la eficacia de la propuesta de innovación en entornos educativos.

3.7. Cronograma

| ACTIVIDADES | MESES AÑO 2022 | | | | | |
|---|----------------|--------|------------|---------|-----------|-----------|
| | JULIO | AGOSTO | SEPTIEMBRE | OCTUBRE | NOVIEMBRE | DICIEMBRE |
| Escritura de apartados teóricos de la propuesta de innovación | X | X | X | X | X | |
| Observación y diseño de la innovación educativa | | | X | X | X | X |

| ACTIVIDADES | MESES AÑO 2023 | | | |
|---|----------------|---------|-------|-------|
| | ENERO | FEBRERO | MARZO | ABRIL |
| Aplicación prueba piloto | | X | X | |
| Escritura de los resultados de la propuesta de innovación | | | X | X |
| Entrega de la propuesta escrita - trabajo de grado | | | | X |

4. Cuerpo de la innovación educativa

4.1. Wanöpo: Museo, corporrelato y emociones

Wanöpo es el nombre del curso de esta propuesta de innovación, esta palabra viene de la lengua Harakbut y significa «centro de las emociones», “y es que para la cultura harakbut, las emociones y la energía se encuentran en un punto céntrico en la parte media de la espalda” (Núñez, Panizo y Verástegui, 2015, p. 8). Sin embargo, este curso busca explorar las emociones a través del cuerpo; y definir desde lo sensorial y propio, qué emociones se sienten, dónde, cómo y por qué, esto, para configurar el centro de emociones de cada estudiante mediante un mapa corporal que será la materia prima para exhortar este autoconocimiento a partir de la escritura de narrativas. Este curso nace de la simbiosis de dos tipos de competencias: por un lado, las competencias de la lengua; y por otro, las competencias socioemocionales, puesto que “ante la compleja, confusa y discordante experiencia humana, que hace brumosa la comprensión del cuerpo-que-somos, el relato permite estructurarla como un «evento narrado»: pasar de *ser-cuerpo-en-el-mundo* a *ser-cuerpo-en-el-relato*” (Villalba, 2021, p. 113). Así, el corporrelato cumple una doble función, doblemente importante en los procesos de aprendizaje en la escuela.

Este curso se divide en cuatro módulos, los cuales se explican a través de la **Figura 2**, allí se presentan los cuatro módulos en el que una competencia socioemocional converge con una competencia de la lengua. La figura se constituye a partir de cuatro flechas, a medida que se avanza, una flecha va conteniendo a la otra, esto debido a que cada par de competencias no finalizan y se olvidan; por el contrario, cada par de competencias deben ir viéndose reflejadas con el pasar de los módulos; siendo el objetivo al final, tener una producción escrita con los parámetros requeridos en los EBC, pues estos presentan como logros el poder elaborar un plan textual, producir una primera

versión del escrito, tener en cuenta aspectos de coherencia (relaciones lógicas, unidades temáticas, consecutividad) y cohesión (conectores, pronombres, puntuación), (MEN, 2006).

Figura 2

Estructura curso Wanöpo



Nota. Creación propia, (2023).

Al iniciar el curso, se destinaron dos sesiones para la preparación y aclaración de expectativas en torno a lo que serán los siguientes cuatro módulos. Así mismo, para cerrar el curso, se destinaron otras dos sesiones que cumplen la función de finalizar el curso a partir de las reflexiones que deseen compartir las estudiantes, recoger una retroalimentación que funcione para mejorar el curso y terminar de perfilar detalles que tal vez no hayan quedado claros.

En este punto, comienza para el lector, la descripción del esquema del curso:

Las dos primeras sesiones se denominan **Preparación Emocional:**

1. Sesión 1: Para abrir la clase, se le presentará a las estudiantes unas diapositivas sobre el significado de la palabra indígena **Wanöpo**, en estas diapositivas estará la palabra indígena y la imagen; y se les dirá que la imagen representa el significado de la palabra, entonces ¿cuál creerían que es el significado de Wanöpo? Luego de recolectar algunas opiniones, se les presentará el significado de esta palabra, el cual es “centro de las emociones” y se les brindará la expectativa sobre que en este curso crearemos nuestro propio centro de emociones y, adicionalmente, que no somos las primeras personas en intentarlo.

Luego, como actividad central, se presentará el video que explica las emociones en la película Inside Out (Intensamente) y allí evidenciaremos que, para los creadores de la película, el centro de las emociones está en la cabeza. De igual manera, se explicará que, para nosotras en el salón de clase, crearemos en el cuerpo nuestro centro de emociones. Para esto, cada estudiante tomará una hoja y por un lado escribirá el nombre de una parte de cuerpo que no le guste, por el otro lado escribirá una parte que sí le guste; sin embargo, nadie sabrá cuál parte corresponde a cuál.

Con el objetivo de ir incitando la escritura, nos sentaremos en círculo e iremos rotando las hojas, cada estudiante escribirá por ambos lados por qué esa parte del cuerpo es importante y por qué les gusta.

Cuando ya todas las estudiantes se hayan pasado las hojas, comenzaremos una discusión teniendo en cuenta las respuestas entregadas, ¿por qué no nos gustan algunas partes del cuerpo?, ¿por qué nos debería gustar? Y como trabajo para la próxima clase, las estudiantes buscarán qué es un corporrelato.

2. Sesión dos: Se iniciará la clase usando los palitos de participación, estos tienen los nombres de las estudiantes y se usarán para llamarlas al azar y preguntarles qué encontraron sobre lo

que es un corporrelato. Luego, se ampliará un poco más la explicación y se les preguntará cuál creen que es la relación entre todos los temas que hemos visto, esto, para llegar al punto de presentar este curso denominado Wanöpo en el que trataremos temas de emociones y escritura.

Posteriormente, en la actividad central, se propondrá un debate en torno a las preguntas ¿hay emociones buenas y malas?, ¿por qué hay emociones buenas y malas? En este punto, la profesora irá tomando notas en el tablero de forma simultánea a la discusión para luego explicar que no hay tal cosa como emociones en opuestos contradictorios, allí se abordará que las emociones, en realidad, se clasifican entre placenteras o displacenteras, pero que todas tienen una funcionalidad, para aproximarse a la función de las emociones, se les pedirá a las estudiantes realizar una lectura en casa de un blog denominado “¿Cuál es la función de las emociones?” (“Psimammoliti”, 2022).

Para cerrar la sesión, se les pedirá a las estudiantes hacer una representación gráfica de las seis emociones principales: alegría, tristeza, desagrado, temor, furia y amor. Esto con el fin de comprender que ninguna representación es igual, ya que las emociones son de quien las siente. Se pegarán estos dibujos en las paredes del salón, esto para generar la apropiación de un espacio seguro para compartir las emociones y, finalmente, se les pedirá que recorran los muros para que aprecien los trabajos de sus compañeras.

Posteriormente, en este viaje por el relatar las emociones, las estudiantes se adentrarán en el módulo 1 denominado **Mi cuerpo como emocionario**, este módulo se constituye por cuatro sesiones que desarrollarán de la siguiente manera:

1. Sesión uno: Para iniciar esta sesión se abrirá el espacio con un juego denominado “Estatuas emocionales” (“Educación 3.0”, 2023) en el cual, las estudiantes caminarán por el espacio del aula a diferentes velocidades y alturas, esto dependiendo de la

instrucción; luego, se mencionará una emoción a partir de la siguiente estructura “1, 2, 3 alegre”, todas las estudiantes deberán seguir la instrucción haciendo una demostración de la emoción mencionada. Posteriormente, se descongelarán a todas las estudiantes, excepto a un par de ellas. Se preguntará rápidamente, ¿qué postura adquiere el cuerpo en esta emoción?, ¿cómo aparecen factores como la gesticulación, la respiración? Se harán dos o tres rondas de este juego y se continuará con la actividad central.

Para la actividad central, se les preguntará qué creen que es una emoción cuyas repuestas deberán girar en torno a lo leído en el blog y su conocimiento previo; posteriormente, se abordará el libro *Emocionario* (Núñez y Romero, 2013); leyendo la definición que se da de la emoción y la función de las emociones que provee el mismo. Se elegirán cuatro emociones del libro se leerán y se preguntará en qué momentos de la vida se puede identificar esta emoción, esto para ir adentrándose en las narrativas de las estudiantes en torno a las emociones. Luego, para cerrar la actividad central, cada estudiante elegirá una emoción de las que no fueron abordadas y que están presentes en el libro; y creará una explicación de la emoción a modo de cartel en el que se exprese su función y cómo identificarla.

Finalmente, se les pedirá a las estudiantes pensar en un lugar del colegio para pegar su cartel la próxima clase y se les solicitará que escriban 5 oraciones sobre lo abordado en clase y se compartirán para cerrar la sesión.

2. Sesión dos: En esta sesión, se verá un cortometraje denominado “Si pudieras cambiar una parte de tu cuerpo, ¿cuál sería?” (Compunet Amigo, 2014) y a partir de este se les pedirá a las estudiantes escribir en el cuaderno dos oraciones de las que encuentren en el video.

Posteriormente se pedirán dos oraciones para escribirlas en el tablero y poder hacerle

preguntas a esa oración, las preguntas podrían ser ¿cuál es la acción?, ¿quién ejecuta la acción? ¿qué parte complementa todo el significado?

Se explicará por medio del tablero las oraciones simples y compuestas por medio de ejemplos relacionados con las emociones y con el cuerpo. Luego, se propondrá jugar tingo – tingo – tango, haciendo una pequeña modificación, la persona elegida durante el juego, deberá dar un ejemplo de una oración simple y una compuesta o responder a una pregunta exploratoria sobre algún detalle de la explicación.

Finalmente, cada estudiante tendrá pegada a su espalda una parte de una oración, la cual pertenecerá a un párrafo de la carta “Mi Cuerpo” (Pérez, 2018). Las participantes tendrán que formar entre ellas el párrafo completo sin quitarse los papeles de la espalda. Posteriormente se les preguntará qué estrategia siguieron para lograr realizar la actividad. Para cerrar esta actividad, se explicará por medio de una imagen dividida en 6 cuadros rectangulares que cada cuadro es una oración simple en el texto y a medida que se agrega un cuadro más, la imagen se va complementando y las oraciones se van volviendo complejas.

3. Sesión tres: Para iniciar esta sesión, se hará la lectura de dos de los relatos ganadores del concurso *Medellín en 100 palabras*: “La faja” (Montoya, 2022) y “El monstruo de mi cuarto” (López, 2022). Posterior a la lectura, en un momento de escuchar las sensibilidades, se preguntará qué sintieron al escuchar el relato, qué forma o qué compone al cuerpo que es afectado y qué creen que siente el/la protagonista del relato.

Para la actividad central, se realizará la creación de un mapa corporal propio. Cada estudiante dibujará un croquis de su cuerpo en un pliego de papel kraft. Posteriormente, se recordarán las seis emociones con las que el salón ya está decorado y se ubicarán esas emociones en la

corpografía por medio de un dibujo representativo, además de escribir un par de ejemplos sobre situaciones que hagan surgir esa emoción.

Finalmente, como cierre de la sesión, se les pedirá a las estudiantes crear un relato de 100 palabras en el que se evidencie una emoción de las ubicadas en la corpografía y que, además, escrituralmente sea cuidadoso teniendo en cuenta lo explicado en sesiones anteriores.

Posteriormente, se pedirá a algunas estudiantes que pasen a leer sus relatos y se analizará desde la composición de las oraciones como la expresión de la emoción. Como compromiso para desarrollar en casa, se les pedirá a las estudiantes leer la mitad del cuento “La tercera resignación” (García Márquez, 1974).

4. Sesión cuatro: Para esta sesión las estudiantes debieron leer en casa la primera parte del cuento “La tercera resignación” (García Márquez, 1974), así que, para iniciar, se hará un breve acercamiento al cuento desde la perspectiva de cada estudiante, por medio de preguntas como ¿les ha gustado el cuento?, ¿qué ha pasado hasta el momento?, ¿qué creen que pasará? Durante este momento inicial, se terminará la lectura y se preguntará: a partir de lo que dice el cuento, ¿para qué sirve el cuerpo?, ¿qué es el cuerpo?, ¿qué somos sin el cuerpo?

Posteriormente, teniendo en cuenta lo reflexionado anteriormente, se les indicará que deben escribir el primer corporrelato en el que se pueda evidenciar que reconocen los sentires de su cuerpo, deben tomar como insumo la corpografía que hicieron y la sesión en la que se explicaron las oraciones. El corporrelato debe ser esa narración poética del recorrido por las emociones del cuerpo. Este escrito tiene un proceso particular que es transversal a la escritura de los cuatro corporrelatos, así, el proceso consta de seguir unas estrategias de autorregulación de la escritura (Lee, 2022):

- Analizar la tarea

- Establecer metas
- Manejar la tarea
- Autoevaluación

Finalmente, se cerrará esta sesión con una retroalimentación sobre cómo se sintieron las estudiantes en este primer módulo, qué quisieran que se cambiara y si creen que fue mejor aprender con esta metodología. Los corporrelatos se recogerán la siguiente clase para que las estudiantes tengan oportunidad de hacer retroalimentación y corrección.

A partir de este momento, se inicia el recorrido por el módulo dos en el que se abarcará la autorregulación de las emociones, esto desde las competencias socioemocionales, y los elementos del texto narrativo, desde las competencias lingüísticas; aquí se espera que, al ya haber reconocido las emociones y sus funciones, se pueda comenzar a reconocer la forma en la que cada estudiante toma control sobre ellas, permitiéndose sentir, pero también manejarlas. Este módulo se denomina **Praxis de la emoción en el cuerpo**; y se constituye por cuatro sesiones:

1. Sesión uno: Para iniciar esta sesión, se leerá el cuento denominado “La cola del dragón” (Canals y Aguilar, 2014) por medio del Kamishibai, al final de la lectura se les preguntará a las estudiantes qué cambios tuvo el niño cuando sintió enojo, cómo se solucionó y a qué creen que hace referencia este cuento. Para introducir las manifestaciones físicas de las emociones, se presentarán tres situaciones y se les pedirá a las estudiantes que aplaudan con una fuerza que represente el enojo o frustración que esa situación les genere a ellas.

Posteriormente, cada estudiante tomará su corpografía y se les pedirá que complementen su corpografía añadiendo la manifestación física de las emociones que ya tienen identificadas desde el módulo anterior, la manifestación física se escribirá sobre una nota adhesiva y se pondrá

debajo de la emoción a la que se refieren. Luego, se recorrerá el salón para conocer estas manifestaciones que se presentan en el cuerpo de las compañeras.

Para cerrar la sesión, se realizará con las estudiantes la metáfora del vaso, en el que se les pedirá a las estudiantes probar y describir distintas bebidas, entre ellas jugo, agua, café caliente, gaseosa, y describir las sensaciones que tuvieron con cada una de ellas y qué pasaba con el vaso en relación con cada bebida (Riaño, Atehortúa y Ramírez, 2021, p.21), para efectos de la metáfora el vaso es el cuerpo y las bebidas son las distintas emociones, en torno a esto se generarán distintas reflexiones. Como compromiso para realizar en las casas, cada estudiante realizará un dibujo para dos emociones de las representadas en el corporrelato, sin embargo, estos dibujos deben ser diseñados a modo de bestiario.

2. Sesión dos: Para esta sesión, se iniciará la sesión, dándole la instrucción a las estudiantes de que peguen sus dibujos en una de las paredes del salón en el que estará también un cartel que dirá: «Bestiario de las emociones de 804». Como en una exposición artística, se apreciarán todas las obras y se seleccionará aquella que más llamó la atención de cada estudiante y se discutirá sobre cuál es la razón por la que la eligieron.

Luego, como actividad central, se comenzará preguntando qué es narrar. Después, por medio de los palos de participación, se le pedirá a una estudiante que narre de forma oral cualquier situación que esté pasando o haya pasado en su vida, algo corto y concreto. Esto con el objetivo de ejemplificar lo que significa narrar. Posteriormente, se explicarán los tipos de narradores y se pedirá la ayuda de tres estudiantes, dos de ellas actuarán una situación de forma silenciosa y la tercera estudiante ejemplificará a un tipo de narrador que se le asignará, esta última deberá narrar, con dicho tipo de narrador, la situación que se está representando.

Para cerrar esta sesión, las estudiantes pondrán en acción su parte creativa, pues deberán crear un microrrelato (en una hoja blanca) con uno de los personajes que encuentran en el bestiario, en este microrrelato debe poder verse en acción alguno de los narradores explicados anteriormente.

3. Sesión tres: Para iniciar esta sesión, las estudiantes usarán el microrrelato creado al final de la sesión anterior, este microrrelato lo convertirán ahora en una historieta (que presentarán al reverso de la hoja del microrrelato), se hará énfasis en los elementos que debe tener una historieta (viñetas, diálogos, ilustraciones, etc) y el cómo construirla.

Una vez terminada la historieta (o adelantada lo suficiente), como momento central, se preguntará a las estudiantes: ¿qué fue lo más complejo de esta transformación?, ¿cómo utilizaron los diálogos en las historias?, luego de una corta discusión en torno a estos aspectos, se explicará que los diálogos que ellas emplearon en sus viñetas son diálogos de estilo directo pues se reprodujo de forma exacta las palabras como las habría dicho el personaje. Luego, se les pedirá analizar el microrrelato que ellas crearon, ¿ese microrrelato emplea diálogos directos?, si no, ¿entonces qué elemento usa para contarles el discurso de alguien más?, ¿cómo se llamaría entonces ese estilo de diálogo? Con estas preguntas se busca llegar a un punto de análisis en el que se pueda explicar qué son los diálogos indirectos y cuál es la importancia del narrador en el este tipo de diálogos. En este punto, las estudiantes intercambiarán con su compañera del lado el microrrelato y la historieta, en estas, cada estudiante debe señalar en qué lugares están los diálogos directos y los indirectos, posteriormente devolverán las creaciones a sus compañeras que originalmente las crearon y generarán un diálogo entre sí retroalimentando las respuestas de ambas.

Para finalizar la sesión, se les dará la instrucción a las estudiantes sobre que ya se debe comenzar la creación del segundo microrrelato cuyo tema gira en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo mi cuerpo manifiesta mis emociones y que hace para autorregularlas?, se activará brevemente

la memoria sobre lo dialogado en sesiones anteriores y se instruirá sobre que deben ir registrando en el cuaderno las manifestaciones de su cuerpo y qué han hecho ellas para regularlas, esto hasta la siguiente clase, pues esto servirá de insumo para escribir la próxima clase.

4. Sesión cuatro: Esta sesión será el día de la escritura del corporrelato, así que se iniciará la sesión siguiendo las estrategias de autorregulación de la escritura (Lee, 2022). Esto quiere decir, que en grupo se analizará la tarea que se realizará y se establecerán las metas. Posteriormente, se preguntará a las estudiantes qué datos interesantes pueden resaltar del registro de emociones que llevaron, se escucharán algunas de sus voces y se pedirá que se enfoquen en esos datos para comenzar la escritura.

Así, se iniciará la actividad central que consta de la escritura y acompañamiento de la profesora a las estudiantes durante el viaje escrito, se tendrá en cuenta las competencias lingüísticas que se habrán explicado hasta el momento. Cuando la profesora sienta que las estudiantes no logran avanzar en la escritura o que comienzan a dispersarse, llamará la atención de las estudiantes moderando una dinámica denominada “El hueco” en el que las estudiantes se sientan en círculo dejando un solo «hueco» en toda la circunferencia, las dos personas que estén sentadas alrededor del hueco se deben tomar de la mano e ir a buscar a una tercera persona, dejando a su vez un nuevo hueco, la dinámica se repite 3 o 5 veces hasta que termine el tiempo programado desde el inicio (“Jóvenes JAC”, 2022), esto se hace para liberar energías y refocalizar la atención en la escritura una vez terminada la dinámica.

Luego, para concluir la sesión, se preguntará qué sentires y emociones les despertó la escritura, se aludirá a que es normal que sea difícil a veces, que llegue el punto de quedarse en blanco y las palabras parezca que no alcanzan a cubrir todo el significado de las emociones, pero que lo especial de la escritura es hacer que el lector se ponga al calor de la piel del escritor y generar algo llamado «La empatía» que se explicará la siguiente sesión.

En este punto, se termina el módulo dos y se da inicio al módulo 3 denominado: **Conectar al calor de mi piel**; aquí se aludirá a temáticas como la empatía (del costado socioemocional) y las relaciones lógicas (del lado de las competencias lingüísticas). En las cuatro sesiones que componen este módulo, se espera que las estudiantes comiencen a explorar y consolidar las competencias socioemocionales ya no a nivel propio, sino a nivel social. Así, dada la naturaleza de la empatía, que propende por conectar con las demás personas, se introducirá la temática de los conectores lógicos y su importancia para la escritura. De esta manera, los cuatro módulos se desglosan de la siguiente manera:

1. Sesión uno: Para comenzar la sesión, se explicará brevemente que las emociones tienen una dimensión social y una personal, la personal fue a la que se aludió en los primeros dos módulos; y en los siguientes dos módulos se aludirá a la dimensión social. Por ejemplo, ¿por qué se utilizan palabras ofensivas contra el cuerpo de otras mujeres?, ¿por qué se cuestionan los sentimientos de cada persona? Estas preguntas son para iniciar un diálogo, pero para ejemplificar esta discusión, se le pedirá a cada estudiante escribir en un papel mediante la siguiente estructura «yo _____ (nombre) quiero que _____ (nombre de otra estudiante) pase al frente y realice esta penitencia: _____». Estos papeles se recogerán y se revelará el nombre de la dinámica: “No le hago a los demás, lo que no quiero que me hagan» (“Jóvenes CAC21”, 2022). Luego de esto, se escogerán algunos papeles, se leerán en público y se analizará qué pasaría si la penitencia la cumple la persona que al escribió.

Posteriormente, y como actividad central, se activará la memoria de las estudiantes cuando en la clase anterior se les decía que la escritura era entrar en la piel de la persona que escribe y que generaba algo llamado «La empatía», así, se comenzará a ahondar en este tema por medio de la visualización del cortometraje “El caso de Lorenzo” (Alkurhah, 2016). Luego, el video se pausará cerca al final y se pedirá a las estudiantes que especulen sobre cuál podría ser el final del corto. Posteriormente, se dejará todo el corto y se preguntará a las estudiantes qué creen que habría pasado si nunca apareciera el personaje que ayuda a Lorenzo y qué cualidad creen que tuvo esa persona para querer hablar con Lorenzo; esto, para luego presentar la definición de empatía.

Finalmente, se harán preguntas que permitan la reflexión como: ¿es verdaderamente importante para nosotras ser empáticas?, ¿somos conscientes de cómo se está sintiendo la otra persona cuando hablamos?, ¿procuramos no ser ofensivas o agresivas con las personas de nuestro entorno?, ¿han sentido que se les parte el corazón con una sola palabra?, ¿cuál fue esa palabra? Así, se generará una corta discusión con la intención de dirigirla hacia que las mujeres, en especial, y sus cuerpos han sido cargados con muchos imaginarios nocivos a través de los años y, para efectos del cortometraje, estos son los cazos (recipiente, haciendo alusión al cortometraje) que cada persona carga. Así que cada estudiante dibujará su propio cazo, se pondrá en la corpografía y al respaldo se escribirá cuál es este cazo.

2. Sesión dos: Para iniciar la sesión, se escogerán dos parejas de estudiantes, la primera pareja tendrá que hacer un dramatizado corto en donde se intente poner en práctica la empatía, pero las palabras usadas sean groseras y agresivas. En el segundo dramatizado, las estudiantes representarán que verdaderamente son empáticas y las palabras son apropiadas para conectar con las emociones de la otra persona. Después de ver ambas representaciones, se preguntará a las estudiantes qué observaron en ambas representaciones, cuál fue la diferencia entre la una y la otra; y a qué conclusión se podría llegar, esto, direccionando la reflexión hacia que para ser empáticas no solo se debe sentir empatía hacia otra persona, también se debe conectar con sus sentires.

Posteriormente, se les explicará a las estudiantes que, así como para empatizar se requiere de conectar, para comunicar las conexiones son básicas. Así, se iniciará la explicación sobre qué son las relaciones lógicas y por qué se requieren ciertas palabras para establecer dichas relaciones. Se procederá a precisar un ejemplo básico: “ellas salieron a una fiesta y no pidieron permiso”, se preguntará cuál es el conector en este caso y cuáles son las dos ideas que conecta. Posteriormente se les entregará a las estudiantes un texto corto sin ningún conector y se les pedirá que expliquen qué quiere decir el autor y si se entiende la totalidad del escrito.

Para finalizar la sesión, se le dictará a cada estudiante un nombre al azar usando el listado del curso. Se les pedirá a las estudiantes que escriban una carta a la persona a la que se les asignó, la carta deberá estar bien estructurada, de al menos tres párrafos y con el uso claro de los conectores lógicos. Al final de la clase se enviarán las cartas, las estudiantes se llevarán estas cartas para su casa y deberán corregir el uso de conectores para la próxima clase.

3. Sesión tres: En esta sesión para activar la memoria sobre el tema de los conectores, algunas estudiantes elegidas al azar tendrán que dar una explicación corta sobre qué son las relaciones lógicas, cuáles son algunos de los conectores lógicos y su función, qué es un párrafo, cómo se conforma un párrafo, entre otras preguntas aludiendo a la clase anterior.

Como actividad central, las estudiantes estarán en grupos y cada grupo tendrá un texto recortado en partes pequeñas, cada conector estará recortado por aparte; cada grupo deberá pegar en una hoja blanca el texto de forma correcta con los conectores en el lugar correcto.

Finalmente, se entrará en la fase de producción en la que las estudiantes deberán crear un relato corto sobre un momento que haya sido desafiante en su vida y lo hayan logrado atravesar gracias a una persona que fue empática con ellas, tendrán que escribir el texto en segunda persona y el establecimiento de los conectores lógicos tendrá que ser correcto. Este relato lo entregarán al final de la sesión.

4. Sesión cuatro: Para abrir la sesión, se les devolverá a las estudiantes los relatos corregidos, se les pedirá que lean las correcciones atentamente y hagan preguntas si es necesario. Luego, se recordará brevemente lo que es un corporrelato y se seguirán las estrategias de autorregulación de la escritura (Lee, 2022). Por ende, se establecerán las metas y se estudiará la tarea. El objetivo de este corporrelato es poder relatar el momento en el que se estuvo arrastrando el cazo y alguien más brindó su empatía, ¿cómo se entiende al cuerpo en estos casos?

La actividad central es la esencia de la escritura, las estudiantes estarán trabajando en ello y podrán requerir la atención y acompañamiento de la profesora durante toda la sesión, el uso de los conectores deberá

ser cuidadoso, la narración deberá hacerse en segunda persona y podrán intervenir los estilos de diálogo, según la intención de cada escrito, ya explorados en el anterior módulo. Cuando la profesora perciba que la atención se dispersa de la tarea que se está realizando, se podrá usar una dinámica denominada «Tumbar al presidente», en la que se hace un círculo y la cabeza del círculo tomará el rol de presidente, la persona del lado será el vicepresidente, la siguiente será la secretaria, al siguiente será número uno y así sucesivamente. Durante la dinámica, todas las participantes harán un movimiento en específico e irán nominando a otra estudiante para pasarle el movimiento, si la estudiante nominada no responde rápido, pasará al final de la cola. El objetivo es quitarle a la presidente su puesto. Luego de la dinámica, se retomará la tarea.

Finalmente, una vez las estudiantes completen su escrito, lo leerán por última vez, se harán una autocrítica y escribirán una evaluación de aquello que observaron en su relato. Así, entregarán el corporrelato y su autoevaluación.

En este punto, se iniciará el último módulo de esta propuesta de innovación. El módulo 4, al igual que los anteriores, está compuesto por cuatro sesiones. En estas sesiones se trabajarán, desde las competencias socioemocionales, la asertividad y la escucha según plan; y desde las competencias lingüísticas, se trabajará el plan de escritura. Este módulo se denomina **«Asertividad en el plan y escuchando la escritura»**, así se desarrollarían las siguientes sesiones:

1. Sesión uno: Para iniciar la sesión se les explicará a las estudiantes brevemente que se trabajará la asertividad y la escucha activa, para esto, se realizarán dos dinámicas relacionadas con estos aspectos. En primer lugar, se trabajará la escucha activa mediante la dinámica “El autobús” (Torrijos, 2016); que consiste en narrar un relato corto sobre pasajeros que suben y bajan en un recorrido, sin embargo, al final, se les hará una pregunta «¿Qué número de calzado utiliza el conductor del autobús?», esto es con el fin de comenzar a trabajar la atención que verdaderamente las estudiantes escuchan. Adicionalmente, se trabajará la dinámica “Escucha selectiva” (Torrijos, 2016), la cual permitirá reflexionar en torno las consecuencias de la escucha selectiva.

Durante la actividad central, el salón se dividirá en dos grupos, cada grupo creará tres situaciones de conflicto complejas y se las preguntarán al otro grupo. El grupo que escuche el conflicto tendrá la posibilidad de reunirse por dos minutos para discutir la solución y luego comentarla a todo el grupo, así, la jueza deberá dar un puntaje de 1 a 5 de acuerdo con qué tan precisa y adecuada fue la solución.

Para cerrar la sesión, se reflexionará en torno a lo que sucede cuando se habla sin pensar, pues en estas situaciones probablemente se diga algo sin sentido o hiriente y nocivo para / hacia la otra persona, se les preguntará a las estudiantes qué creen que se debe hacer ante de hablar; el objetivo es poder llegar a que esa habilidad es denominada La asertividad. Finalmente, se les pedirá a las estudiantes que investiguen qué es la asertividad.

2. Sesión dos: Al iniciar esta sesión, por medio de los palos de participación, se preguntará a las estudiantes la definición que encontraron de asertividad. Posteriormente, se visualizará el video “¿Qué es la comunicación asertiva?” (“Prepa en línea”, 2018) y se preguntará cuál creen que se es el objetivo de denigrar el cuerpo de otras personas cuando se entra en un conflicto con ellas. Allí, se generará una discusión corta sobre sus puntos de vista.

Como actividad central, el salón, se dividirá en grupos de cuatro estudiantes, cada grupo creará un *rol play* en el que representen un caso en el que haya un conflicto, pero al inicio no haya asertividad, pero al final, la resolución sea asertiva. Mientras cada grupo pasa a hacer su representación, el resto del grupo va a escuchar y ver la representación, mientras llenan grupalmente una ficha en la que hagan un balance con respecto a el desempeño del grupo en su representación respecto al objetivo de la actividad.

Finalmente, se compartirán esos comentarios consignados para cada grupo en las fichas, así, se generará una corta conversación sobre cómo fue mejor abordado el tema de la asertividad, cómo se pudo haber hecho mejor y cómo se representó en cada caso la asertividad. Para cerrar la sesión, se les pedirá opinar sobre qué sentires les despierta escuchar comentarios positivos o negativos sobre cada una de las estudiantes y sus cuerpos, esto solo con el fin de que quede en las mentes de las estudiantes para iniciar la próxima sesión.

Adicionalmente, se les pedirá a las estudiantes que hagan un plan de escritura sobre el tema que ellas quieran. Lo ideal sería que las estudiantes investigarán cómo hacer un plan textual.

3. Sesión tres: Para dar inicio a la sesión, se recapitularán algunas de las ideas expresadas por las estudiantes en torno a las emociones que se despiertan cuando reciben comentarios, tanto positivos como negativos, sobre sus cuerpos, se continuará la discusión preguntando ¿se debería comentar sobre otros cuerpos que no sean el propio?, ¿por qué se tiene necesidad de denigrar otros cuerpos? Posteriormente, se les pedirá que creen un símbolo propio que les permita ubicar en la corpografía, aquellos lugares del cuerpo sobre los que reciben más comentarios, indistintamente de si son buenos o malos.

Como actividad central, se realizará la intervención de la corpografía utilizando el símbolo inventado anteriormente para señalar esas partes del cuerpo sobre las cuales se reciben comentarios de las personas del entorno. Posteriormente, se aludirá a que, en la comunicación, para no herir a otras personas, del mejor elemento del que se puede gozar es la asertividad. Luego, se explicará que tanto en lo oral como en lo escrito se requiere de un plan para aprender y saber hablar de la forma más eficaz posible, así el mejor plan que tiene un escritor es un plan de escritura. En este punto, se explicarán los diversos planes de escritura narrativa conocidos, siete de ellos debidamente explicados en la página web Blurb (2023): *“What is story structure?”*.

Finalmente, se les pedirá a las estudiantes que repasen nuevamente el plan textual que ellas debían hacer para la presente clase, ellas tendrán que analizar su plan textual a la luz de las estructuras ya explicadas y si la historia resulta ser muy plana, tendrán que modificar el plan textual.

4. Sesión cuatro: Para esta sesión, se preguntará a las estudiantes qué recuerdan sobre las estructuras narrativas, esto, para comenzar activando las memorias. Posteriormente, se preguntará cómo se ve o no se ve la empatía en el colegio y cómo lo perciben sus cuerpos. Se generará una corta discusión para ir evocando la intención de la escritura.

Luego, como actividad central, las estudiantes tendrán que elegir una estructura narrativa que corresponda con aquello que se quiere contar, las estudiantes en este punto autoevaluarán su propuesta y

comenzarán la escritura del corporrelato, durante toda la clase tendrán el apoyo de la profesora para hacer preguntas y recibir retroalimentaciones.

Para cerrar la sesión, se les indicará a las estudiantes que el último corporrelato se entregará la siguiente sesión y se realizará una dinámica de atención y escucha en la que, con los ojos cerrados, las estudiantes tendrán que turnarse para contar de uno a quince, no pueden interrumpirse entre ellas ni repetir el mismo número. Así, se trabajará en la cohesión grupal después de una jornada de expresión individual.

Así, se concluye el cuarto y último módulo. Sin embargo, para cerrar este camino por las emociones y los corporrelatos, se proponen dos últimas sesiones, las cuales cumplen la función de post implementación de la propuesta de innovación. En estas dos sesiones se propone concluir, por un lado, las competencias socioemocionales y, por el otro, las competencias lingüísticas. Así, se denominan **Reflexiones de camino**, las cuales se presentan a continuación:

1. Sesión uno: Para iniciar esta sesión, se recibirá el último corporrelato creado por las estudiantes. Se activarán memorias, explicando a las estudiantes que cada módulo tuvo un componente socioemocional y otro componente lingüístico, a partir de allí, se les pedirá que mencionen algo que recuerden a partir de cada componente y la profesora irá haciendo más preguntas con la finalidad de que las estudiantes puedan ahondar en las temáticas abordadas y poder apreciar el nivel de comprensión.

Posteriormente, como actividad central, se aludirá a que las actividades de las competencias socioemocionales ayudaron a que cada estudiante se percibiera como única y genuina tal como pasa con las huellas dactilares en los seres humanos, en este sentido, para este momento de la clase, cada estudiante creará una huella dactilar identitaria, tal como se muestra en la **Figura 3**, a partir de las reflexiones en torno a los aspectos socioemocionales y lingüísticos que generaron a lo largo de cada módulo de la propuesta de innovación.

Figura 3

Identity Fingerprint



Nota. Esta figura muestra un ejemplo tomado de Echanove, (s.f).

Finalmente, se pegarán las distintas creaciones alrededor del salón, para generar esa distinción en su espacio de clase, se dispondrá del tiempo para que cada estudiante pueda observar las reflexiones de sus compañeras. Para cerrar la clase, se les entregará un formato de evaluación, puesto que las estudiantes evaluarán el curso por el que ellas transitaron, evaluarán aspectos como la creatividad, el desarrollo de las actividades, si creen que aprendieron, qué se pudo haber mejorado, si las metodologías fueron apropiadas y si creen que es importante desarrollar las competencias socioemocionales.

2. Sesión dos: Esta sesión se deja libre, puesto que los / las profesoras que implementen este curso, pueden disponer de esta sesión para hacer retroalimentación de todos los distintos corporrelatos recibidos. Esta sesión también se ha puesto en disposición para ser añadida a cualquiera de los módulos cuando se vea necesario frente a las distintas lógicas y particularidades del curso con el cual se implementa la propuesta de innovación.

5. Piernas de la propuesta de innovación

En el presente capítulo, se describirá cómo se desarrolló la prueba piloto y aquellas observaciones relevantes durante la misma, las dificultades y aprendizajes encontrados. Adicionalmente, se expondrán los distintos grupos de datos a analizar y finalmente, se ilustrarán los resultados obtenidos y la discusión en torno a ellos, los cuales darán cuenta de la fiabilidad de la propuesta de innovación.

5.1. Desarrollo de la prueba piloto

Esta prueba se desarrolló en 3 sesiones de una hora, esto dado a que las estudiantes al ser de grado octavo tuvieron diversos tipos de interrupción de las clases, varias de ellas relacionadas al programa de bachillerato internacional del que harán parte desde el próximo año y otras relacionadas al ejercicio del derecho a la protesta ejercido por varios profesores de la institución. Adicionalmente, al iniciar el año escolar, las estudiantes, y por tanto los docentes, tuvieron cambios de horarios académicos en dos ocasiones, lo cual repercutía en que las clases se cancelaran seguidamente.

En dichas tres sesiones, se decide junto con la docente titular, desarrollar las clases en torno a la estructura del párrafo narrativo y los conectores lógicos, aunque en el diseño de la propuesta de innovación no hay una sesión explícita en la que desarrolle la noción de párrafo narrativo, sí se decide incluir esto dado a que las estudiantes no manejan la estructura de un párrafo adecuada. Esto, dio origen a que la propuesta, dispusiera de una clase libre para que los profesores/as desarrollaran aquello que creen pertinente durante progreso de esta.

Así, en la primera sesión, se realiza el primer acercamiento a las emociones y sus funciones, partiendo de la lectura del Blog “¿Cuál es la función de las emociones?” (Psimammoliti, 2022). Se realizó un conversatorio entre todas las estudiantes y se reflexionó en torno a aspectos como si las emociones son buenas o malas. En esta primera sesión se observó que las estudiantes fueron receptivas, aumentaron los niveles de participación más de lo usual y llegaron a conclusiones como que las emociones no se sienten igual

para todas las personas, que no es posible juzgar el sentir de las demás personas y que no hay emociones ni buenas ni malas (ver anexo 7).

Luego, durante la segunda sesión, las estudiantes hicieron un análisis de sus propias emociones para



luego crear una corpografía o mapa corporal que reflejara dicho análisis (ver anexo 5), así, las estudiantes tendrían su visualización de las emociones del cuerpo. Posteriormente se utilizó el cuento “La tercera resignación” (García Márquez, 1974); para ser analizado durante la sesión y explicar qué es un párrafo narrativo, qué estrategias usa el escritor (como la metáfora) para transmitir las emociones del personaje principal y cuál es la intención comunicativa. Allí las estudiantes crearon un par de

líneas

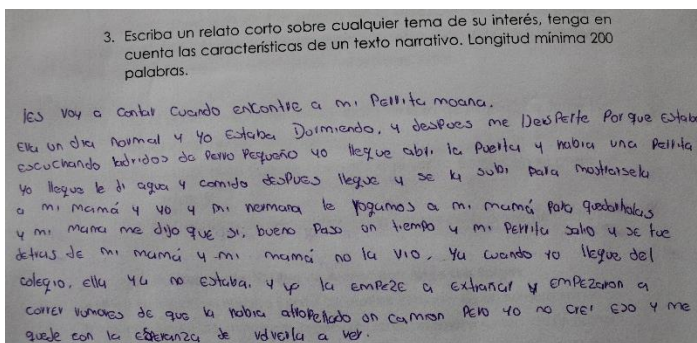
en las que intentaron transmitir el sentir de la desesperación (ver anexo 4).

Finalmente, durante la tercera sesión se explicó a las estudiantes qué son las relaciones lógicas y cómo se hacen evidentes mediante el uso de conectores lógicos, para analizar estos procesos se utilizó igualmente el cuento “La tercera resignación” (García Márquez, 1974); y se analizó que en los textos narrativos se hacía un uso de los conectores, pero no tan reiteradamente como en los textos argumentativos. Al cerrar la sesión, las estudiantes comenzaron la escritura de su corporrelato, como no fue posible terminar la escritura durante la sesión, las estudiantes enviaron sus resultados mediante el correo electrónico (ver anexo 6).

5.2. Triangulación de datos

Para verificar la eficacia y validez de esta propuesta de innovación, se utilizarán tres tipos de datos que se analizarán en clave de la posible evolución que les significó a las estudiantes el ser partícipes de la prueba piloto. La primera fuente de datos es la prueba diagnóstica, el segundo son las líneas creadas por las estudiantes en las que buscan hacer que otra persona entienda a la perfección cómo ellas sienten la desesperación; por último, la tercera fuente es el corporrelato.

Durante la prueba diagnóstica se buscaba observar el nivel inicial de las estudiantes respecto a



competencias que se establecen por los

Estándares Básicos de Competencias como

que las estudiantes produzcan “una primera

versión del texto narrativo teniendo en

cuenta personajes, espacios, tiempos y

vínculos con otros textos y con el entorno” (EBC, 2006, p. 36); o también como que las estudiantes

reescriban “un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas,

consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación)”

(EBC, 2006, p. 36).

Sin embargo, los hallazgos fueron que respecto al reconocimiento de la macroestructura de un texto

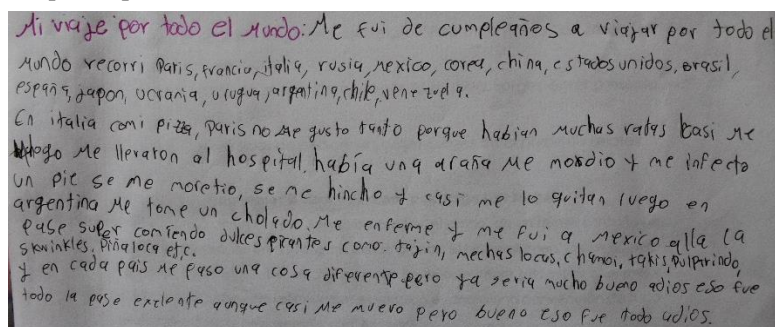
(inicio, nudo y desenlace) en el que la

temática es abstracta, el 56,25%⁵ no

logró distinguir ninguna de las partes

del texto, mientras el 43,75 logró

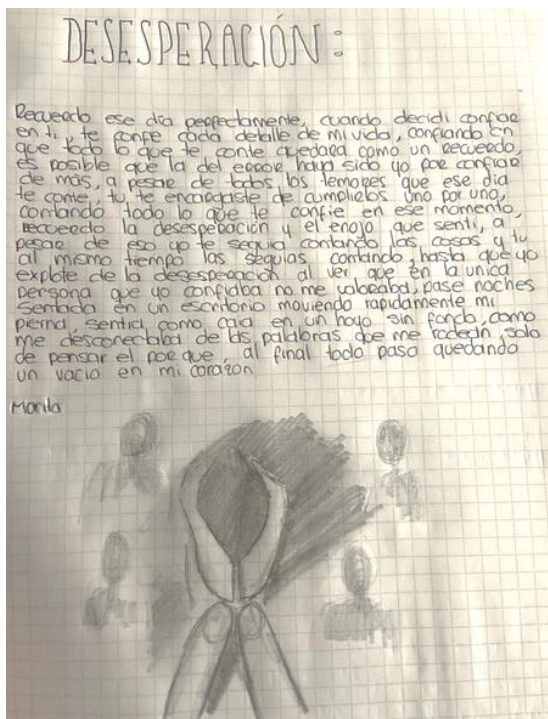
reconocer al menos una parte (en su



⁵ Cabe aclarar que los porcentajes anteriormente mencionados (y los que se mencionarán en adelante), corresponden a un total de 16 casos revisados. Estos casos conciernen a las estudiantes que realizaron tanto la prueba diagnóstica como la prueba piloto. Todo esto dado a que, como se ha explicado anteriormente, el Liceo realizó modificaciones respecto al número de cursos octavos en relación con el número de estudiantes; así que solo 16 estudiantes del curso 707, originalmente, fueron reagrupadas en el curso 804.

mayoría el inicio y el final). Adicionalmente, el 89,25% de las estudiantes logran identificar el tipo de narrador que tiene una historia; sin embargo, el 18,75% aún tiene dificultades pues no logran distinguir entre los tipos de narradores existentes. De igual forma, ninguna estudiante logró identificar los tipos de narradores. Así, se da cuenta de que las estudiantes tienen unos conocimientos generales y algo superficiales desde la competencia de identificación.

Ahora, con respecto a la competencia de producción, se analizaron categorías como el uso de conectores, si la intención comunicativa es únicamente contar o también ahondar en aspectos como expresar belleza, la estructuración de un plan de escritura y la identificación en torno a qué es lo narrado, esto teniendo en cuenta qué tan abstracta resulta la temática de la narración o si por el contrario es plana y simple (ver anexo 2). En cuanto al uso de conectores lógicos para dotar la narración de sentido, el 100% de las estudiantes usan únicamente en conector «y», menos del 10% utilizan otros conectores como «en ese momento» o «pero». Adicionalmente, en todos los casos la intención comunicativa es únicamente contar, pues no es posible apreciar que las estudiantes usen léxico más complejo o metáforas para embellecer o volver más poético su narración, asimismo, las narraciones son planas con sentidos simples, por ejemplo, «me perdí en el centro comercial», «viajé por el mundo y me enfermé», entre otros. Finalmente, el 6,25% de las



estudiantes configura un borrador de escritura, el cual hace las veces de plan textual para este caso.

De esta manera, la prueba diagnóstica permite definir un lugar de partida en cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas que las estudiantes han desarrollado en torno a la escritura narrativa. Así se concluiría, por el momento, que las estudiantes tienen un mayor desempeño en la competencia de la identificación que en la competencia de producción escrita, lo cual fundamentó la necesidad de la creación de la propuesta ya presentada.

Dado que la prueba piloto, por las distintas dinámicas institucionales mencionadas anteriormente, fue ejecutada en tres sesiones, se decidió junto con la docente titular que se desarrollara en torno a la temática de los conectores lógicos y el desarrollo de la empatía. Durante una de las sesiones, las estudiantes crearon unas líneas en las que intentarían expresar un sentimiento (que es una temática abstracta) con la intención de que cuando otra persona leyera su escrito pudiera empatizar y comprender el sentir (ver anexo 4). En los escritos que las estudiantes compartieron se halló que el 68.75% de las estudiantes usaron metáforas para hacer emerger del lector un sentir empático, adicionalmente la intención comunicativa ya no se centra únicamente en contar, sino en expresar la belleza mediante lenguaje poético y literario. Para este caso, no se analizaron los conectores lógicos, ya que al ser una sola idea y al ser muy corta, los conectores no tenían cabida. Aun así, se evidencia un avance claro respecto a los hallazgos de la prueba diagnóstica.

Asimismo, del costado de las competencias socioemocionales, las estudiantes demostraron una apertura mayor a querer narrar y hablar de sus emociones, incluso cuando hay algunas estudiantes que expresan verbalmente que no les gusta este tema, las tendencias a participar en el desarrollo de la clase incrementaron, incluso en las estudiantes que no demostraban interés en participar durante otras clases desarrolladas por la misma profesora en formación. Durante el ejercicio, las estudiantes tardaron un tiempo en entender cómo crear su definición de desesperación, incluso se escucharon comentarios como «profe, que usted nos ponga a escribir sobre la desesperación es desesperante», aun así, las estudiantes evaluaron las sesiones al final y los comentarios mencionaban que les gustaba tratar estos temas ya que es una temática que casi nunca se trata (ver anexo 8).

Por último, la tercera fuente de información son las corpografías, las cuales son el resultado de la prueba piloto (ver anexo 5), en estas se les dio un tema a las estudiantes el cual fue la desesperación y ellas debían hacer toda la creación de su corporelato. Dado que la prueba diagnóstica brindó las categorías de análisis que permitan validar la efectividad de la propuesta de innovación, ya que la prueba piloto se desarrolló únicamente en torno a los conectores lógicos y la estructura del párrafo narrativo, las categorías para analizar si las competencias presentaron cualificaciones serán: la estructura del párrafo narrativo, el uso apropiado de

conectores lógicos, la configuración de la intención comunicativa y qué tan abstracta resulta el desarrollo de la temática.

Dentro por básicamente la desesperación la siento como el agua y el fuego, como el fuego siento que hecho fuego internamente ardo en llamas, me quemó y no hay nada que me salve de ese incendio siento que mi mente entra en un colapso, que es como una hoja totalmente quemada en ese momento toda la ira que por mi mente todos mis emociones y hay muchos momentos que he sentido que heyo de este mundo, esta abito, es como si ya no existiera creencia que es como sentirse desgado, si como si enteramente tuviera un hueso, todo se me resuelve, mi mente y mi cuerpo dejan de funcionar, que todo lo que he vivido jamás existió, que todo fue un sueño de miles de horas y tengo la tentación de darme dentro de un sueño profundo y nunca volver a despertar, estar en un bucle de sueños donde todo lo real que me pasa en esta vida nada pasa, que todo lo real nunca me hizo sentir tanto, que todas las veces que lloraba cuando era mi "un mar de lágrimas" como muchos dicen, llena de agua y fuego sin poder controlar los dos sin saber manejarlos y simplemente que ella se va a la Huesca.

Mis ojos reflejan el llanto de la vida y el fuego de mi forma y cultura sinceramente cuando siento desesperación siento muchos cosas en mi mente pero en conclusión siento un mar y un volcán en erupción, y no se si es muy desajustado del tema pero mi alma la extraña tanto y se que para alguien pensara era masiva no sea tan significativa en sus vidas porque para mi si.

Mi mente se llena de muchos recuerdos que podré compartir con ella, cuando me sentía como una niña pequeña cuando jugaba con ella y mi mente se despegaba de todos las preocupaciones, desesperación y cuando ella murió sentía tanto la desesperación y la tristeza mi mente asimilo todo pero mi corazón sigue sin entenderlo y ya no se que decirle.

Me siento tan culpable por no poder hacer nada por ella, también siento que por parte era mi culpa, me arrepiento de no haber controlado los momentos que tuve con ella, en ese entonces no sabía que se iba a ir tan pronto pero les aseguro que fueran los 20 años más largos, lloro y lloro todavía por ella como nunca había demostrado mi llanto en mi vida y ese día de verdad mi cuerpo está en colapso y sé que nunca internamente, me controla mi corazón y anhela pero no de forma sin de dolo y le prometo que siempre estará en mi corazón, y tengo muchos fotos y miles de fotos del cielo cuando estaban tan lindo esa noche o día y más especialmente cuando sale la luna, porque verdaderamente ella era mi luna y siento que esta conmigo y mis ojos al recordarla se convierten en un "océano de lágrimas"

Freda L.

Así, respecto al uso de los conectores lógicos, las estudiantes han demostrado un predominio igualmente del uso del conector «y»; sin embargo, en el 87,5% de los casos, se ha demostrado que las

DESESPERACION

La desesperación, es algo complicado de explicar ya que es diferente para cada persona.

Según yo explicando la desesperación muy generalmente es el momento en el que no hay e no se encuentra esperanza o por lo menos una sencilla razón para sonreír, al no tener ninguna de esas cosas eso te consume al nivel de rasgas por una emoción cualquiera que no sea deseperación hacia ti misma, dolores, rabia, tristeza, cuando sientas deseperación darrás lo que suca por sonreír de verdad.

Hablando en terminas más de como me siento yo con la deseperación, eso es algo complicado pero vamos a intentar, cuando yo siento deseperación se siente como si no pudiera respirar, como si el corazón se me estuviera rompiendo pero también como si se me fuera a salir del pecho entero, se siente calido pero no calido de amor si no calido de como si se me fuera quemar, pero a la vez me siento vacia y sola como si todo el mundo se hubiera ido por que notaron que quedarse conmigo era una pérdida de tiempo, solo se siente como un mundo ahí para que este ahí pero hayo lo que

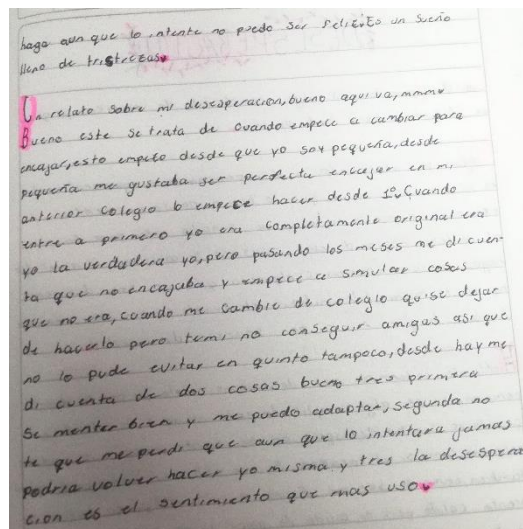
estudiantes tienen un mejor uso de los conectores y existe una mayor variación. Asimismo, la configuración de la intención comunicativa también ha mejorado respecto a lo evidenciado en la prueba diagnóstica, pues en el 62,5% de los corporrelatos se manifiesta el uso de metafalizaciones, con lo cual, demuestran que el interés por expresar belleza está presente, mientras que en el otro 37,5% se demuestra una tendencia a nombrar la emoción, más no a describirla; lo cual tiende a hacer la historia plana, pero no lo suficiente como para estar en igualdad con las encontradas en la prueba

diagnóstica. Por otro lado, lo correspondiente a qué tan abstracta o qué tan plano resulta el abordaje de la temática, el 63,2% de los corporrelatos realizan el tratamiento de la temática de forma abstracta, pues la

desesperación no es tangible y la mayoría de los corporrelatos buscaron la forma de describir su forma de sentir sin ser necesariamente planas en el relato.

Finalmente, el 87,5% de los corporrelatos presentan un manejo del párrafo narrativo mucho mejor estructurado; sin embargo, todavía se presentan algunas dificultades como párrafos demasiados largos (que pudieron ser dos párrafos), algunos párrafos pueden desviarse un poco de la idea central, pero logran retomarla rápidamente, todo

esto demuestra que la prueba piloto fue exitosa, por lo que hay probabilidades altas de que la propuesta completa lo sea igualmente.



5.3. Discusión de los resultados

Ya que se presentaron los resultados arrojados desde la triangulación de los datos, ahora, se presenta el diálogo que se da entre los resultados de la triangulación y los autores previamente mencionados en el marco teórico y conceptual, pues de esta manera se permite estimar un respuesta a la pregunta inicial que dio vida a esta propuesta de innovación, la cual fue: *¿de qué manera el corporrelato permite desarrollar de forma integrada las competencias socioemocionales y lingüísticas incidiendo en la cualificación de las narrativas escritas?* Para responder a esta cuestión, se propone presentar de qué manera el corporrelato trabajó en el desarrollo de las competencias socioemocionales; luego, se presentará cómo influyó en las competencias lingüísticas y finalmente, se presentará qué hace posible las habilidades escritas se cualifiquen en el proceso.

Así, en primer lugar, las habilidades socioemocionales tienen muchos lugares desde dónde ser abordadas, uno de estos lugares es desde la racionalización de la emoción, pues en la actualidad se ha venido dotando la emoción de cualidades racionales; sin embargo, esta propuesta decide abordar la emoción desde el sentir, que tal como lo dicen Rico Bovio (1998) “nuestro cuerpo es en última instancia la base de todas las

referencias cognoscitivas” (p.23). Aunque Bovio lo dice en el sentido en el que el cuerpo tiene terminaciones nerviosas que le permiten al ser humano aprehender información del exterior y esta convertirla en conocimiento; también es cierto que el cuerpo tiene una memoria, por lo que se podría decir que la conciencia es corporal (Villalba, 2001). De esta manera, aunque la propuesta de innovación no busca que las estudiantes exploren su corporalidad en un ambiente, lo que sí busca es que las estudiantes activen y exploren su conciencia del cuerpo, esto mediante un medio de expresión como la escritura narrativa. Esto último no está solo respaldado por los teóricos ya mencionados, sino también por las estudiantes que mencionan durante las sesiones que les gusta hablar de estos temas puesto que “no es un tema que se aborde mucho” (ver anexo 8).

Adicionalmente, según Goleman (1995) gracias a la neurociencia se sabe que en el aprendizaje interviene el hipocampo, el cual se estimula ante experiencias agradables y permite registrar en la memoria los aprendizajes, aunque para Goleman (1995) las emociones o experiencias negativas no estimulan el hipocampo, el poder hablar finalmente de emociones (sean placenteras o displacenteras) y por medio de esto poder liberar cargas, se puede generar una sensación de bienestar por lo que la disposición al aprendizaje puede ser mayor, que fue exactamente lo que se evidenció durante las sesiones de la prueba piloto cuando las estudiantes aumentaban sus niveles de participación y atención (ver anexo 7).

Por otra parte, trabajar las competencias socioemocionales a partir del sentir en el corporrelato responde precisamente a una necesidad que las estudiantes venían manifestando desde los inicios de la observación (ver anexo 7), esta necesidad la caracteriza Rico Bovio (1998) como el segundo nivel de la corporeidad: el sociogénico, el cual se relaciona con la vida social y sus necesidades de coparticipación y comunicación; las cuales, permiten en últimas, “negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa” (Bruner, 1991, p. 75). Pues como sucedió en una de las sesiones, las estudiantes pasaron de creer que las emociones eran universales a entender que cada persona siente de formas distintas, en lugares distintos del cuerpo y con distintas intensidades (ver anexo 7).

Por otro lado, ya que la escritura del corporrelato era un proceso de pasarse la emoción por el cuerpo, la forma de hacer que las estudiantes se emocionaran por la escritura fue establecer una intención

comunicativa consecuente con la temática. Durante la sesión se estuvo hablando constantemente de la empatía como el acto de percibir aquellos sentires del otro/a. Cuando se explicó que la intención del *corporrelato* era hacer posible que el lector/a sintiese aquello que las escritoras sentían, se dotó de intencionalidad el escrito, pues como lo menciona Cassany (1999) la didáctica de la lengua “no puede prescindir de los contextos reales o verosímiles en que se utiliza la lengua, que debe incluirlos en las actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo” (p. 26). De esta manera, cuando las estudiantes estuvieron de acuerdo con la intencionalidad, comienzan a hacer uso de metáforas en el 66,67% de los casos, esto para expresar belleza poética y cumplir con objetivo de la intención comunicativa.

Adicionalmente, según los EBC es necesario que al finalizar grado séptimo las estudiantes ya hayan desarrollado las habilidades pertinentes para producir textos que respondan a procedimientos sistemáticos de elaboración (MEN, 2006). Sin embargo, aun en grado octavo, las estudiantes no producen más de una versión de un texto, no tienen en cuenta aspectos como las unidades temáticas, relaciones lógicas, uso de conectores, entre otros aspectos de cohesión y coherencia. De esta manera, la propuesta de innovación consiguió que las estudiantes demostraran unos mejores niveles de desempeño en aspectos de cohesión, entendiéndose por esta la organización de las proposiciones “en una progresión temática en la que se garantiza la continuidad dentro del cambio” (Cassany, 1999, p. 74). Es así como el 83% de las estudiantes comienzan a mejorar el uso de los conectores y a variar su empleo.

Así, esto no se habría logrado con igual efectividad, si no se hubiese relacionado la escritura con la corporalidad, pues como la corporalidad es aquello que se calla (Rico Bovio, 1998); cuando durante las sesiones se insiste en darle voz al cuerpo, también se hace necesario darle un medio de expresión, como ese medio es la producción escrita, las estudiantes tienen un mayor interés en conocer las herramientas que permitan a las demás personas recibir los mensajes que ellas envían mediante la elaboración del *corporrelato*.

Finalmente, lo que hace efectivo al *corporrelato* como estrategia para cualificar las competencias escritas es que, en primer lugar, integra las competencias socioemocionales con las competencias lingüísticas y, en segundo lugar, que las maestras también deben crear una narrativa para el desarrollo de la sesión; esto para

generar en las estudiantes NO la sensación de estar en una clase, sino de estar una reunión (Acaso y Megías, 2013); por una travesía en la que se aprende sobre el cuerpo y las emociones; y sobre cómo comunicar esto a través de un medio, que para este caso, es la escritura. En otras palabras, la conclusión propia y en respuesta a la pregunta inicial, el *corporrelato* permite cualificar las narrativas escritas mediante la integración de competencias socioemocionales y lingüísticas en tanto el desarrollo de las sesiones no es como el de una clase de español, sino, más bien, una clase de expresión intencionada en donde la profesora/or hace las veces de acompañante brindándole a la estudiante las herramientas para que su mensaje llegue al lector de la forma más clara y eficazmente posible.

6. Recomendaciones e investigaciones futuras

La presente propuesta de innovación evidenció resultados favorables en la fase de prueba piloto, los cuales ya fueron discutidos anteriormente; lo cual demuestra que es validada para continuar su trayecto hacia una implementación formal y completa. Ya que el objetivo general de esta propuesta es “establecer al *corporrelato* como una estrategia metodológica innovadora para la cualificación de las narrativas escritas y el desarrollo socioemocional con las estudiantes de 804 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, se presentarán algunas recomendaciones para ser tenidas en cuenta para las profesoras/es que deseen implementar esta propuesta en el futuro.

Lo primero, es que para que la propuesta sea desarrollada con la mayor eficacia posible, los maestros/as deben dejar de contemplar la clase de español como una clase (hablando desde la noción de la estructura del salón), es decir, “como constructo espaciotemporal donde se han trabajado y se trabajan arquitecturas decimonónicas ligadas a la Revolución Industrial” (Acaso y Megías, 2013, p. 98); para pasar, por el contrario, a una arquitectura de reunión (Acaso y Megías, 2013); es decir aquella a la que se entra por elección, no por obligación, en donde se encuentra la polifonía, en donde las paredes se revisten en función de la clase y del aprendizaje; donde hay interacción, “es una educación *slow* en la que somos capaces de dar tiempo al proceso; es una educación que tiene en cuenta las emociones, en la que el conocimiento y afectos se conciben como un todo en el que no hay separación entre lo intelectual y lo emocional” (Acaso y Megías, 2013, p. 121). Con esto, lo que se quiere decir es que se debe pasar de entender el salón como el lugar cerrado jerárquico a visualizarlo como la reunión en donde se reflexiona, se aprende y se dialoga de forma bidireccional, pues si las estudiantes perciben una jerarquización o un tono de regaño, la confianza para dialogar de algo tan frágil como la emocionalidad y el cuerpo se va a evaporar.

En segundo lugar, las maestras/os deben tomar el tiempo que crean necesario para que explicar a las estudiantes qué es un *corporrelato* y cómo se construye, puesto que suelen confundirlo con un cuento en donde se relata una secuencia de sucesos. Se debe tener en cuenta que este término, probablemente, nunca lo han escuchado y no es bastante traslúcido para los estudiantes. Adicionalmente, se recomienda que por lo

menos el primer *corporrelato* sea creado con el acompañamiento de los docentes, pues en este primer intento donde se requiere más guía, acompañamiento y retroalimentación. Es normal que surjan demasiadas dudas.

En tercer lugar, las estudiantes deben tener unos mínimos claros, entre ellos, qué es un párrafo, cuáles son las características de un párrafo narrativo y cómo se estructura de forma superficial. Si no hay un desarrollo de estos conocimientos, los docentes pueden tomar una primera sesión para aclarar estos aspectos para así iniciar con la implementación de la propuesta *Wanöpo: Museo, corporrelato y emociones*.

Así mismo, en los objetivos se estableció que se identificarían los indicadores de aprendizaje que orienten el diseño de la propuesta, esto se realizó mediante la comparación de aquello estipulado en los EBC y los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica; luego, se crearía la propuesta de innovación favoreciendo la integración de las competencias socioemocionales y lingüísticas; lo cual fue logrado mediante el cuerpo *Wanöpo: Museo, corporrelato y emociones*; y, en últimas, se determinaría el carácter innovador, esto fue logrado y validado mediante los resultados positivos obtenidos luego de la prueba piloto.

Finalmente, se desea aclarar que esta propuesta usa el *corporrelato* como herramienta creativa para potenciar la escritura; sin embargo, el *corporrelato* es también una herramienta que puede ser usada como recolectora de información sobre las narrativas de vida. Es por esto, que, para investigaciones futuras, lo que aquí fue tomado como el resultado (el *corporrelato*), para futuras investigaciones se puede tomar como punto de partida, ya que las narraciones creadas por las estudiantes pueden ser parte de un corpus de análisis en torno a las experiencias educativas que dejan marcas en el cuerpo.

7. Referencias

- Acaso, M., y Megías, C. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós Educación. España.
- Alvarado, O. (2015). *El cuerpo como configuración simbólica y subjetiva en la infancia y juventud: En busca de narrativas corporales*. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3571>
- Álvarez, E. (2020). Educación Socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. 11(20), 388-401.
ISSN: 2219-1631. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Alkurhah. (2016). *El caso de Lorenzo*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GUfa7p5qqa0>
- Aramendi, A. (2016). *La Regulación Emocional en Educación Infantil: La importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17470/TFG-B.826.pdf?sequence=1>
- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos*. 4(1), 223-242. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500013
- Aristóteles. (1994). *Retórica*. Madrid, España: Gredos. <http://www.hermanosdearmas.es/wp-content/uploads/2017/12/aristoteles-retorica-gredos.pdf>
- Baptista, M; Fernández, C; y Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Blurb. (2023). *What is story structure?* <https://www.blurb.com/blog/what-is-story-structure/#:~:text=The%20Classic%20Story%20Structure%2C%20also,resolution%2C%20d%C3%A9nouement%2C%20and%20themes>.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.

https://www.academia.edu/8345417/39133828_Bruner_Jerome_Actos_de_Significado

Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. Unión Topográfica Editorial Hispano Americana.

https://kupdf.net/download/bruner-jerome-el-proceso-de-la-educacion_5be98e8be2b6f5f6758af78f_pdf

Canals, M. y Aguilar, S. (2014). *La cola de dragón*. Editorial Miguel A. Salvatella S.A.

https://bibliotecavirtual8denovpinas.files.wordpress.com/2020/08/la-cola-de-dragocc81n_0001.pdf

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Castañeda, O. y Gallo, L. (2018). Narrativa corporal: Una experiencia vivida a través de la danza.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/332900>

Castro, D., García, J., y González, J. (2021). *Estereotipos de Género. Una Mirada Reflexiva Desde la Educación Física*.

[Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13360>

Castro, V., Pinto, J., y Siachoque, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, 22(1),

117 – 133. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10042/8540

Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.

University of Nebraska – Lincoln. Fourth Edition. ISBN-13: 978-0-13-136739-5.

<http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf>

Compunet Amigo. (2014). *Si pudieras cambiar una sola parte de tu cuerpo - ¿Que cambiarías?* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=2IKlpD37CPI>

Deigh, J. (1994). Cognitivism in the theory of emotions. *Ethics*, 104(4), 824-854.

http://www.faculty.umb.edu/gary_zabel/Courses/Spinoza/Texts/Cognitivism%20in%20the%20Theory%20of%20Emotions.pdf

- Echanove, A. (s.f). *Identity Fingerprint*. <https://www.pinterest.es/pin/351912462798361/>
- Educación 3.0. (2023). *5 juegos para desarrollar la inteligencia emocional*.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/juegos-desarrollar-inteligencia-emocional/>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores, s. a. de c. v.
<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86 (6), 436-443.
<https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- García, M. (s.f). Nuestra Institución. [Página web]. <https://lifemena.jimdofree.com/nuestro-cole/>
- García Márquez, G. (1974). *Ojos de perro azul*. Editorial Sudamericana S.A.
<https://studylib.es/doc/5712781/libro-ojos-de-perro-azul-en-pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González, C y Cruzat, M. (2019) Innovación educativa: las experiencias de las carreras pedagógicas en la universidad de los lagos, Chile. *Revista educación*. 28, (55),103-122.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- Grimberg, M. (2003). Narrativas del cuerpo. Experiencia cotidiana y género en personas que viven con VIH. *Cuadernos de Antropología Social*. 17 (1), 79 – 99. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913909005.pdf>
- Jóvenes JAC. (2022). *El bueco*. [Video]. Tik Tok.
<https://www.tiktok.com/@jovenesjac/video/7112847673014652166? r=1& t=8beeTXQ5I0b>
- Jóvenes CAC21. (2022). *No bagas lo que no te gustaría que te hicieran*. [Video]. Tik Tok.
<https://www.tiktok.com/@jovenescac21/video/7178136371578555653? r=1& t=8beewPAxbkc>

- Lee, A. (2022). *6 estrategias para enseñar a los niños autorregulación al escribir*. <https://www.understood.org/es-mx/articles/6-strategies-to-teach-kids-self-regulation-in-writing>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, M. (2022). El monstruo de mi cuarto. En Escobar, A., Elejalde, T., Mejía, J., Restrepo, S., Ortiz, J., Sánchez, A., Pérez, S., Restrepo, P., Toro, P., Mejía, D. y Restrepo, J. (Eds.). *Medellín en 100 palabras*. (pp. 37). Impresos S.A.S.
- Luna, M., Ospina, C. y Echavarría, M. (2012). *Narrando el cuerpo: Una alternativa para resignificar las experiencias de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/325>
- Manual de Convivencia (2015). Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://lifemena.jimdofree.com/nuestro-cole/manual-de-convivencia/>
- MEN, (s.f.). *Caja de Herramientas para la Innovación Educativa*. Ministerio de Educación Nacional y Universidad EAFIT. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/MEN21_CO_Manual_Caja_herramientas_18_JUN%20%281%29.pdf
- MEN, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEP, (2013). *Evaluación Diagnóstico*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/evaluacion-diagnostica.pdf>
- Montoya, A. (2022). La faja. En Escobar, A., Elejalde, T., Mejía, J., Restrepo, S., Ortiz, J., Sánchez, A., Pérez, S., Restrepo, P., Toro, P., Mejía, D. y Restrepo, J. (Eds.). *Medellín en 100 palabras*. (pp. 31). Impresos S.A.S.

Núñez, L., Panizo, A. y Verástegui, N. (2015). *12 palabras de lenguas indígenas que abrirán tu mente*. Ministerio de Cultura. Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/12palabras.pdf>

Núñez, P. y Romero, V. (2013). *Emocionario*. V&R Editoras.

Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la época helenística*. Barcelona, España: Paidós.

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano* (4^a ed.). Pearson Education S.A. Madrid.

<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>

Pérez, A. (2018, 9 de abril). *Carta a mi cuerpo*. <https://lamenteemaravillosa.com/carta-a-mi-cuerpo/>

Pinedo, I. y Yáñez, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la época antigua. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45. DOI:

<http://www.doi.org/10.15332/25005375.5049>

Prepa en línea. (2018). *¿Qué es la comunicación asertiva?* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZgmSfdE2y-s>

Psimammoliti. (2022, 8 de febrero). *¿Cuál es la función de las emociones?* <https://psimammoliti.com/la-funcion-de-las-emociones/>

Redacción El Tiempo. (2001). Se revelaron alumnas del Liceo. [Noticia periódico en línea].

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-695898>

Redacción El Tiempo. (2001). Al final, las niñas fueron las ganadoras. [Noticia periódico en línea].

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-714494>

Riaño, D., Atehortúa, P., y Ramírez, A. (2021). *Talleres para desarrollo socioemocional: Para niños, adolescentes, padres y profesores*. [https://cientificamente.ucp.edu.co/wp-content/uploads/2021/11/guia-talleres-socioemocional .pdf](https://cientificamente.ucp.edu.co/wp-content/uploads/2021/11/guia-talleres-socioemocional.pdf)

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I, II y III*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Robles, A. (2021). *Narrativas corporales: estrategias discursivas que devienen cuerpo docente mujer*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17279>
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 1 – 7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Torrijos, P. (2016, 11 de enero). *Juegos para trabajar la escucha activa*.
<http://elblogdelmandointermedio.com/2016/01/11/juegos-practicar-escucha-activa/>
- UNESCO. (2016). *Innovación Educativa*. ISBN No. 978-9972-841-20-0.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Villalba, R. (2021). *Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes*. [Tesis doctoral, Universidad de Toulouse y Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28474>
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Barcelona.
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

8. Anexos

❖ Anexo 1: Prueba diagnóstica (elementos texto narrativo y escritura)

Nombre: _____

DIAGNÓSTICO COMPETENCIAS NARRATIVAS

1. Lea el siguiente relato de Julio Cortázar y con colores distintos identifique cada una de las partes de un relato (texto narrativo).

Yo no sé, mirá, es terrible cómo llueve. Lluve todo el tiempo, afuera tupido y gris, aquí contra el balcón con goterones cuajados y duros, que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otro qué hasflo. Ahora aparece una gotita en lo alto del marco de la ventana, se queda temblequeando contra el cielo que la friza en mil brillos apagados, va creciendo y se tambalea, ya va a caer y no se cae, todavía no se cae. Está prendida con todas las uñas, no quiere caerse y se la ve que se agarra con los dientes mientras le crece la barriga, ya es una gotaza que cuelga majestuosa y de pronto zup ahí va, plaf, deshecha, nada, una viscosidad en el mármol. Pero las hay que se suicidan y se entregan en seguida, brotan en el marco y ahí mismo se tiran, me parece ver la vibración del salto, sus pirnitas desprendiéndose y el grito que las emborracha en eso nada del caer y aniquilarse. Tristes gotas, redondas inocentes gotas. Adió's gotas. Adió's.

2. Lea el siguiente fragmento del relato "El libro de Arena" de Jorge Luis Borges y responda:

- 2.1. ¿Cuál es el tipo de narrador que utiliza Borges en el presente relato?
- 2.2. ¿Qué tipos de personajes utiliza Borges en el presente relato?

Fragmento "El Libro de Arena" por: Jorge Luis Borges

La línea consta de un número infinito de puntos; el plano, de un número infinito de líneas; el volumen, de un número infinito de planos; el hipervolumen, de un número infinito de volúmenes... No, decididamente no es este, more geométrico, el mejor modo de iniciar mi relato. Afirmar que es verídico es ahora una convención de todo relato fantástico; el mío, sin embargo, es verídico.

Yo vivo solo, en un cuarto piso de la calle Belgrano. Hará unos meses, al atardecer, oí un golpe en la puerta. Abrí y entró un desconocido. Era un hombre

alto, de rasgos desdibujados. Acaso mi miopía los vio así. Todo su aspecto era de pobreza decente. Estaba de gris y traía una valija gris en la mano. En seguida sentí que era extranjero. Al principio lo creí viejo; luego advertí que me había engañado su escaso pelo rubio, casi blanco, a la manera escandinava. En el curso de nuestra conversación, que no duraría una hora, supe que procedía de las Orcadas.

Le señalé una silla. El hombre tardó un rato en hablar. Exhalaba melancolía, como yo ahora.

-Vendo biblias -me dijo.

No sin pedantería le contesté:

-En esta casa hay algunas biblias inglesas, incluso la primera, la de John Wiclif. Tengo asimismo la de Cipriano de Valera, la de Lutero, que literariamente es la peor, y un ejemplar latino de la Vulgata. Como usted ve, no son precisamente biblias lo que me falta.

3. Escriba un relato corto sobre cualquier tema de su interés, tenga en cuenta las características de un texto narrativo. Longitud mínima 200 palabras.

❖ Anexo 2: Ejercicio de escritura

Habia una vez una niña que le gustaba el fútbol y empezó a jugar fútbol. La empezaron a llamar a que jugara fútbol y fue a campeonatos fue a Cali, Santa Marta, pero pues la niña una vez la niña jugando en Cali y una niña llamada Lisa le hizo sancadilla y sofía se cae y se fractura el tobillo y llamaron a una ambulancia y le hicieron curación y le bendaron el tobillo y sofía tuvo que dejar de jugar un mes fútbol porque lo que se fractura fue el tobillo y se lesa el tobillo de tobillo se lesa pero unos meses después pudo jugar ya bien y empezó a ganar muchas medallas mucho.


Este relato cuento la que me paso hace 6 años maso menos me paso algo que me toso y nunca voy a olvidar.
Gran tipo 12:00 pm me pare por un vaso de agua me hacia atras y vi una sombra pero la u do reflejo no le fise tanta atencion y segui para mi cuarto segun lo dije la puerta cerrada paso como las o de la mañana me desperté y lo primero que vi fue mi puerta abierta me ate a cerrarla y vi la misma sombra no me podia mover ni gritar nada esta quieta corre mi ojos pensando que era un sueño los volvi a abrir y esa misma sombra estaba allí pero con un mallete muy grande espere que amanesiera... Amanesi tirada en el piso mi mama y mi padrastro reales nos mudamos a donde vivo hoy en dia historia en hehas

VERANO
Era una vez que estaba con mi familia
Era una vez una familia muy unida y era un verano muy solado y la familia desidio salir a pasear a Billeta primero nos asignaron unas habitaciones y cada habitación tenía un baño, la familia desidio hirce a la piscina. Una de la familia se aogo y la sacaron y le dieron recuperacion uoca a uoca y se despertó y despues se fueron a desallunar y despues se fueron a caminar

❖ Anexo 3: Prejuicios en torno a los tipos de cuerpo

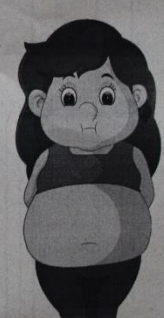
COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE CON LA IDEAS QUE SE TE OCURRAN

Ella se llama Sara, pero es más conocida como Sarita. Tiene 14 años y vive en El Tunal. A Sofia le gusta leer y también escribir. En cambio, no le gusta cantar ni tampoco bailar. A Sofia la pone triste que no tenga amigos y la hace feliz escribir. Su sueño es ser una gran escritora.




COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE CON LA IDEAS QUE SE TE OCURRAN

Ella se llama Sofia, pero es más conocida como Sofi. Tiene 14 años y vive en El Tunal. A Sofia le gusta comer mucho y también ver televisión. En cambio, no le gusta hacer ejercicio ni tampoco comer verduras. A Sofia la pone triste que no haya comida y la hace feliz comer chocolate. Su sueño es comer por siempre.




COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE CON LA IDEAS QUE SE TE OCURRAN

Ella se llama Sofia, pero es más conocida como la gordita. Tiene 14 años y vive en El Tunal. A Sofia le gusta la comida y también cantar. En cambio, no le gusta hacer ejercicio ni tampoco deporte. A Sofia la pone triste que la desprecian y la hace feliz su pareja. Su sueño es no ser criticada.




COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE CON LA IDEAS QUE SE TE OCURRAN

Ella se llama Sara, pero es más conocida como sarita. Tiene 14 años y vive en El Tunal. A Sofia le gusta la ropa y también los zapatos. En cambio, no le gusta comer ni tampoco dormir. A Sofia la pone triste que esgordas y la hace feliz la ropa. Su sueño es hacer ejercicio.




COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE CON LA IDEAS QUE SE TE OCURRAN

Ella se llama Sara, pero es más conocida como la fitness. Tiene 14 años y vive en El Tunal. A Sofia le gusta patinar y también hacer ejercicio. En cambio, no le gusta cocinar ni tampoco leer. A Sofia la pone triste que le hacen bully y la hace feliz comer chocolate.



COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE CON LA IDEAS QUE SE TE OCURRAN

Ella se llama Sofia, pero es más conocida como la gordis. Tiene 14 años y vive en El Tunal. A Sofia le gusta cantar y también bailar. En cambio, no le gusta los dulces ni tampoco las moñas. A Sofia la pone triste que la critican y la hace feliz estar con sus amigos. Su sueño es tener muchos amigos algún día.



❖ Anexo 4: Primer acercamiento a la escritura de una emoción (prueba piloto)

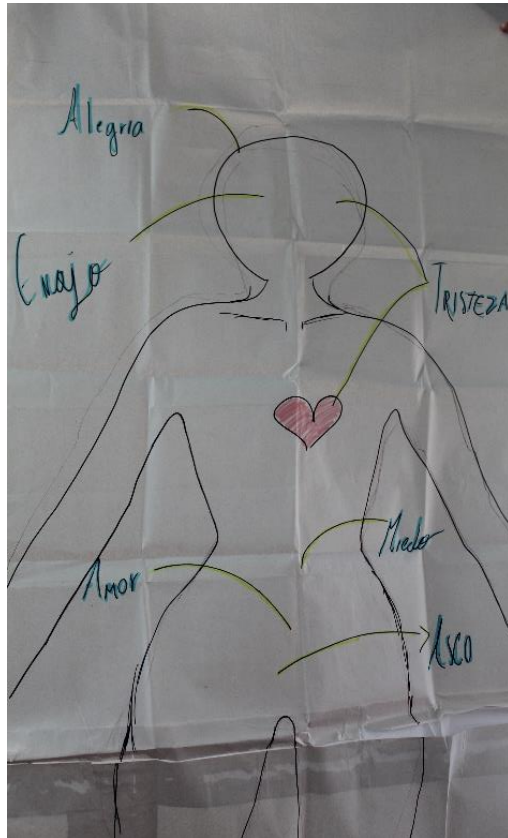
yo el desespero lo siento como si uno tuviera un nudo y no lo pudiera soltar que no eres capaz de soltarlo y creerias que nunca vas a poder soltarlo y ese nudo que hace llorar para poder soltarlo y pues yo lo siento como en la garganta.

una tormenta fuerte en mi cabeza que se quedara poco a poco de mi cuerpo

Mi mente esta negra no logeo encontrar una idea como tal, siento como mi pieerna se empieza a mover rapidamente como mi corazón empieza a palpitar rapidamente como mi cuerpo y mente se desconectan de este mundo, solo no estoy. 13

Yo el desespero lo siento como si yo no quisiera desahoverme del mundo no existir
Un parrafo es una expresion con 4 o 6 renglones, que transmite o expresa diferentes emociones describiendolas muy profundamente.

❖ Anexo 5: Corpografías



❖ Anexo 6: Corporrelatos en torno a la desesperación

*** NUESTRA VERDADERA REALIDAD...**
 Vivir día a día con el pensamiento del "qué dirán", no poder dormir porque tu cerebro no te deja descansar, querer desaparecer del mundo, querer llorar y desahogarte en el colegio a mitad de clase pero no puedes ya que no quieres que tus compañeras te digan "¡ay! que dramática", y ahora que te paso" vives con el miedo de mostrarte tal y cómo eres tú y tus inseguridades son tu peor enemigo.
 Pero lo que no tenemos en cuenta es que todos estamos viviendo un remolino de emociones, que no demostramos en su totalidad

Y alguna de nuestras compañeras, profesores, amigos, familiares, pueden estar pasando por una situación difícil y sentirse incluso peor, con dolor en el corazón pero con una sonrisa en el rostro.
 Por eso es tan importante que como sociedad reforcemos el valor de la empatía, para aprender a ponernos en los zapatos del otro y no vivir de suposiciones o juicios inapropiados.

Corporrelato por Nikki

DESESPERACION

La desesperación es algo complicado de explicar ya que es diferente para cada persona.

Según te explicando la desesperación muy generalmente es el momento en el que no hay e no se encuentra esperanza o por lo menos una sencilla razón para sonreír, al no tener ninguna de esas cosas eso te consume al nivel que buscas por una emoción cualquiera que no sea desesperación durante lo que ocurre por salir de verdad.

Hablando en términos más de como me siento yo con la desesperación, eso es algo complicado pero vamos a intentar, cuando yo siento desesperación se siente como si no pudiera respirar, como si el corazón se me estuviera rompiendo pero también como si ser me fuera a salir del pecho entero, se siente calido pero no calido de amor si no calido de como si se me fuera quemar, pero a la vez me siento vacía y sola como si todo el mundo se hubiera ido por que notaron que quedarse conmigo era una pérdida de tiempo, solo se veis como un mundo echo para que este ahí pero hago lo que

hago aun que lo intento no puedo ser feliz Es un sueño lleno de tristezas.

Un relato sobre mi desesperación, bueno aquí va, mmm bueno este se trata de cuando empecé a cambiar para encajar, esto empezó desde que yo soy pequeña, desde pequeña me gustaba ser perfecta encajar en mi anterior colegio lo empecé hacer desde lo cuando entre a primero yo era completamente original era yo la verdadera yo, pero pasando los meses me di cuenta que no encajaba y empecé a simular cosas que no era, cuando me cambie de colegio que se dejó de hacer lo pero temi no conseguir amigos así que no lo pude evitar en quinto tampoco, desde hay me di cuenta de dos cosas bueno tres primera se mentar bien y me puedo adaptar, segunda no te que me perdi que aun que lo intentara jamás podría volver hacer yo misma y tres la desesperación es el sentimiento que más uso.

Corporrelato por La Falla

¿Porque es tan difícil llevar esta situación? ¿Porque todo lo que estoy haciendo me sale mal? NO se que hacer puedo tomar muchas decisiones pero no se cual, estoy bajo mucha presión, ¿que hago? ¿necesito ayuda? ¿pero que puedo hacer?

La idea es leerlo algo rapido y con un tono de desesperación como si fueran muchas decisiones a tomar pero no tienes tiempo para decidir tantas cosas

Corporrelato por Val

-Pues yo sinceramente siento en muchas cosas cuando me desespero, siento que todos deberían morir y algunas veces hasta yo, cuando estoy desesperada realmente me descontrola siento que mi alma esta loca y para calmarme escucho música que me gusta mucho, si el momento es muy desesperante no hay canción que me calme, hay veces que me pongo hecha a llorar y puede que me calme hasta quedarme dormida o se me pase solo. En fin me da mucho dolor de cabeza.

-Realmente, y sinceramente, yo soy una persona que cuando esta desesperada siempre quiere tratar de culpar a las demás personas sabiendo que esas personas no tienen nada que ver más sin embargo aun sabiendo esto siento que culpar a los demás también sería algo chistoso al principio pero saber que esa persona que estoy culpando realmente se siente culpable me hace sentir muy mal y siento que esta persona también puede llegar a un momento desesperante y me hace sentir bastante culpable por hacer

-El momento más desesperante de mi vida fue cuando mi abuelo se murió mi bisabuelo, les voy a contar como fue todo, pues el se murió por cáncer en la sangre fue muy fuerte y pues mi abuelito no resistió a esta enfermedad puesto que el ya había sufrido mucho por esto, en fin se murió, pero una semana antes de que el muriera todo fue muy distinto. Mis hermanas y yo estábamos

discutiendo por quien se iba a quedar con mi abuelo y bisabuelo en la casa de ellos como no llegamos a nada sería mi mamá entro y dijo que primero sería la mamá y luego yo porque los dos era alguna razón no podíamos ir al mismo tiempo, todas discutieron menos yo porque mi yo 2020 era una completa consentida y no podía aceptar que mi hermana fuera primero, les dije que no, luego de una fuerte discusión no llegamos a algo concreto y nadie fue una semana después mi abuelo falleció obviamente me sentía triste culpable y decepcionada de mi y porque fue un momento dramático para mí? bueno recuerdo mi bisabuelo era como mi segundo papá lo amaba mucho, él me cuidaba de muy chiquita, y segundo adivinan a quien le echaron la culpa en todo el resto del año por eso, si a mi claramente me sentí muy culpable puesto que tenían la razón no debía comportarme de esa manera odio a mi versión del 2020 era la peor sentí mucha desesperación no sabía que hacer me quería yo morir, hasta que un día le dije a mi mamá que ya no decía más eso que ese ensayo me hacía sentir muy mal.

Se los juro que nunca había podido compartir esto con alguien más, nadie sabía lo que yo sentía solo escuchaban la versión de mi mamá que era algo totalmente distinto.

Corporrelato por Mora Azul

Comenzo a analizar distintas situaciones, primero la que sucedió en ese momento y me decía bobo, estúpida, Pírrica pero me gustaba "DES HONESTA".

Me despierto y comenze a apartarme y vasguitame la pierna de tal manera que parecía que me fuerza a avanzar la piel, luego me acuerdo del pasado y todas esas situaciones que dejaron un vacío en mí, toda esta se reproducía como una película en mi cabeza y colapsé las lagrimas "lloraban" y mis mejillas estaban completamente húmedas de esa sustancia salada que se colaba en mi boca, mi nariz y luego caían en mi pantalón.

Desde que esta debía pasar y tome la valentía como si fuera mi mejor amigo hablé con el profesor y esto solo me provocó ira ya que no me brindaron una solución solo me dijeron que no debía preocuparme a mi misma, pero yo más que nadie sé que fue lo que hice.

LA ÚLTIMA VEZ QUE SENTÍ DESESPERACION

Lo recuerdo bastante bien fue el lunes me levante en la mañana y tenía mucha prisa ya que iba tarde para el colegio luego de alistarme muy rapido e ir al colegio llegue al polideportivo y salude a mis amigos hicimos ejercicio pero los hicimos de manera incorrecta y allí comenzo todo, senti mal genio ya que perdíamos mucho tiempo y como si esto no fuera suficiente el profesor nos dijo deshonesta fuerte a todas y luego nos sento muy separadas y sin ningún tipo de distracción.

Nuestras compañeras comenzaron a jugar basquetball y al inicio yo estaba muy enfocada en el juego pero luego mi mente noto que no estaba haciendo nada y se puso en marcha.

Corporrelato por Ella

Para este punto mi pierna sangraba, mi mente gritaba y mis ojos se cerraban a dos cascadas, por otras horas reprobando impaciente con todo reproduciendose en mi cabeza y muchas ganas de que la tierra me tragara y mas cuando me recuperaba, sin musica, sin compañía, sin ganas de seguir, pero allí, sin poder hacer nada mas que esperar por que a pesar de todo mi esfuerzo esta era la mejor manera de pagar.

¿o no?

DESESPERACIÓN

La desesperación yo la siento como si estuviera en el polo norte es frío como si me dijeran hipotermia, me siento sola como muerta, sin encontrar de dónde cojer calor solo la nada helada.

Las razones de cuando me siento así son muchas pero en específico siento que decepciono a todo el mundo, también como si nadie me escuchara como si quitara y nadie me lograra escuchar como quitar bajo el agua.

Mi experiencia fue cuando me citaron en el colegio por unos trabajos incompletos fue tanta mi desesperación de saber que había sido citada que me dolía el estómago, las piernas me temblaban del miedo y me empezó a doler mucho la cabeza la desesperación y el miedo de estar en esa situación me hizo doler todo el cuerpo como si alguien me diera mil martillazos en todo el cuerpo.

Corporrelato por Fake.

❖ Anexo 7: Anotaciones de campo

| UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | | | |
|--|---|--|-----------------------------|
| ANOTACIONES DE CAMPO - PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA | | | |
| Diario N° 2 | Institución: Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño | Población: 707 | Cantidad de estudiantes: 28 |
| Profesor en formación: Nicoll Vanessa Valencia Osorio | | Profesor titular: A.C. | |
| Objetivo de la clase: Abordar los tipos de géneros literarios para que las estudiantes diseñen un trabajo escrito. | | Fecha y hora: 1 de septiembre de 2022 6:15 am a 8:45 am. | |
| OBSERVACIÓN | | ANÁLISIS | |
| La primera observación durante la segunda clase es que las estudiantes no tienen una buena conexión con la profesora titular. Hoy se me acercaron dos estudiantes y me preguntaron "diga la verdad profe, ¿a usted sí le cae bien la profesora A.C.?". | | Creo que las estudiantes han reaccionado así ya que la profesora no ha establecido un vínculo tranquilo y de figura motivacional (sin perder el respeto tácito, claro) con las estudiantes. | |
| Cuando llegué al salón de clases, ya había llegado un grupo de estudiantes, una de ellas estaba llorando profundamente y sus amigas hablaban con ella, usualmente ella no habla, pero hoy la estudiante se situó toda la clase en una silla dándole la espalda a la profesora. | | No fue posible saber qué pasaba con la estudiante que lloraba, | |
| Las estudiantes están haciendo un trabajo en el que la profesora les lee diferentes definiciones en torno a los textos narrativos, creo que cuando haga la prueba piloto, las estudiantes tendrán un nivel alto de conocimiento respecto a las narrativas. | | Las estudiantes demuestran reticencia al tema, escuchan y escriben. Sin embargo, no preguntan ni se sienten curiosas al respecto. Es un aprendizaje pasivo, ya que ellas no están creando el trabajo escrito a partir de su aprendizaje, por el contrario, transcriben la información que aparece en el proyector. | |
| Durante toda la clase, la profesora dicta y proyecta en un televisor: qué es narración, cuáles son los tipos de narradores, qué son los diálogos directos; y las estudiantes transcriben a su trabajo escrito. | | | |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ANOTACIONES DE CAMPO - PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

| | | | |
|---|--|---|------------------------------------|
| Diario N° 4 | Institución: Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño | Población: 707 | Cantidad de estudiantes: 28 |
| Profesor en formación: Nicoll Vanessa Valencia Osorio | | Profesor titular: A.C. | |
| Objetivo de la clase: Abordar los tipos de géneros literarios para que las estudiantes diseñen un trabajo escrito. | | Fecha y hora: 12 de septiembre de 2022 10:30 am a 12:15 am. | |
| OBSERVACIÓN | | ANÁLISIS | |
| El día de hoy la profesora me pidió calificar algunos trabajos de las estudiantes en los que debían escribir un cuento con el tema del respeto por la vida. De los trabajos que revisé, tres de ellos eran narraciones sobre abuso sexual, depresión y acoso escolar. | | No fue posible tomar evidencias de esto ya que la profesora dijo que esos trabajos debían irse a psicología y las estudiantes debían dar su autorización. Las estudiantes no le expresan directamente a la docente que desean que estos temas sean tratados; sin embargo sí lo expresan en los trabajos que entregan, parece una exigencia indirecta. | |
| En los demás trabajos revisados pude observar que las estudiantes narran eventos planos, no tienen claro lo que es un párrafo ni como se estructura, no usan otro conector que no sea "y", saltan de un tiempo verbal a otro. | | Según los Estándares Básicos por Competencias, las estudiantes al finalizar grado séptimo, ya deberían poder producir un texto narrativo teniendo en cuenta aspectos como coherencia (relaciones lógicas, consecutividad personal) y cohesión (conectores lógicos, pronombres, puntuación. Además de las elaboraciones de planes textuales. | |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ANOTACIONES DE CAMPO - PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

| | | | |
|--|--|---|------------------------------------|
| Diario N° 15 | Institución: Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño | Población: 804 | Cantidad de estudiantes: 35 |
| Profesor en formación: Nicoll Vanessa Valencia Osorio | | Profesor titular: A.B. | |
| Objetivo de la clase: Comprender emociones como la empatía y su relación con la intención comunicativa escrita a partir del párrafo. | | Fecha y hora: 18 de abril de 2023 6:15 am a 7:55 am. | |
| OBSERVACIÓN | | ANÁLISIS | |
| Durante mi intervención en la prueba piloto, observé que estudiantes que nunca habían participado en clase, comenzaron a participar regularmente, querían opinar sobre las emociones, sobre sus reflexiones y posteriormente, sobre lo que es un párrafo y el uso de los conectores lógicos. | | Parece que el comenzar a tratar temas como las emociones, que para ellas son una necesidad, la intención comunicativa de las estudiantes aumento, al igual que su interés por la sesión y posteriormente su atención se fijó en la clase, incluso cuando se trataron temas como la construcción del párrafo narrativo y los conectores lógicos. | |
| En el medio de la sesión hubo un momento de descanso ya que unas estudiantes fueron llamadas por otra profesora, una de las estudiantes que quiso tener el pseudónimo de Nikki (era una de las que más participaba), ella me comentó que no le gusta hablar de las emociones y por eso no había querido participar y que eso era complejo. | | Me pregunto si eso va a repercutir en la creación del corporrelato de esta estudiante, pues si su intención comunicativa no está presente, podría igualmente no estar presente la noción de párrafo y el uso de los conectores. ❖ | |

❖ **Anexo 8: Opiniones de las estudiantes frente a la prueba piloto**

PREGUNTAS DE CLASE

- ¿Que les gustó de la sesión?
 - El tema, ya que no es un tema que se aborde mucho.
- ¿Que pudo haber sido diferente?
 - Todo, porque la clase se salía completamente de lo habitual pero fue divertida. ✓
- ¿Que aprendieron?
 - De donde vienen las emociones y que las provoca.

PREGUNTAS

- ¿Que le gustó de la sesión?
 - Me pude identificar y entenderme aun mas
- ¿Que pudo haber sido diferente?
 - Que tal vez cada niña dijera sus emociones y se expresara
- ¿Que aprendieron?
 - Que a veces las emociones y acciones son involuntarias y no ahí porque culpar la gente de eso

- 1 ¿Que le gusto de la sesion?
- 2 ¿Que pudo haber sido diferente?
- 3 ¿Que aprendieron?

SOLUCIÓN

RTA//: Lo que me gusto fue que pudimos hablar de las emociones y hay cosas que dicen la verdad.

RTA//: yo digo que pudo ser diferente de que hubieramos por filas preguntando a cada una como se sentia o que opinaba.

RTA//: yo aprendi que las emociones no son malas algunas que creiamos malas.

¿Que les gusto de la sesion?

RTA- Me gusto fue que aprendi una nueva emocion

2 ¿Que pudo haber sido diferente?

hada

3 ¿Que aprendio?

aprendi una nueva emocion