

ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 de junio de 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“Estrategia Didáctica con Microrrelatos Para Mejorar la  
Producción Textual en Estudiantes de Segundo en Bogotá”**

“

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **Lady Marcela Abril Torres**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **Genoveva Gutiérrez**

Bogotá- Colombia

30 de octubre de 2022

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 31 de agosto de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Estrategia didáctica con microrrelatos para mejorar la producción textual en estudiantes de segundo en Bogotá. Estudio de caso”**

Elaborado por **Mtra. Lady Marcela Abril Torres**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



**Dra. Genoveva Gutiérrez Ruiz**



A Quien Corresponda  
Presente

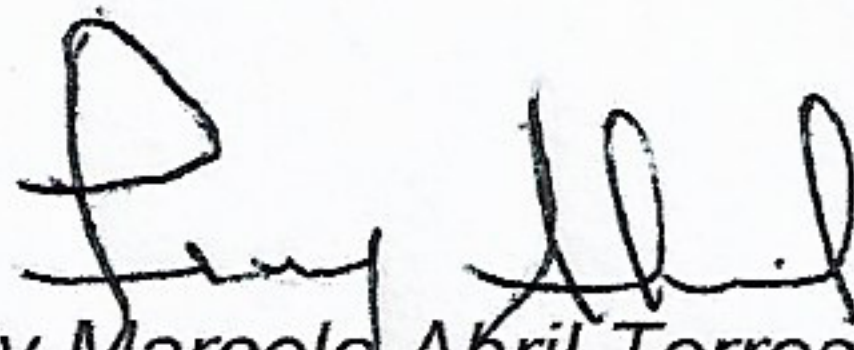
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo Lady Marcela Abril Torres con matrícula mdco18900 egresado del programa Doctorado en ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N° 1022341372 pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“Estrategia didáctica con microrrelatos para mejorar la producción textual en estudiantes de segundo en Bogotá”,

**Por la presente Declaro que:**

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



Lady Marcela Abril Torres

profemarcelita2014@gmail.com +57 304 572 83 52



## Índice de contenido

<b>Índice de tablas.....</b>	<b>7</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>9</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>11</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>12</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I. Formulación del problema .....</b>	<b>17</b>
<i>1.1 Planteamiento del problema.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2 Preguntas de investigación.....</i>	<i>22</i>
<i>1.3 Justificación .....</i>	<i>23</i>
1.3.1 Relevancia social .....	23
1.3.2 Relevancia teórica.....	26
1.3.3 Relevancia metodológica.....	29
<i>1.4 Hipótesis .....</i>	<i>31</i>
<i>1.5 Variables.....</i>	<i>32</i>
<b>Capítulo II. Marco teórico .....</b>	<b>35</b>
<i>2.1 Marco conceptual-teórico.....</i>	<i>35</i>
2.1.1 Definición y análisis de la producción textual.....	36

2.1.1.1	Concepto de producción textual.....	36
2.1.1.2	Concepto de competencia de producción textual en Colombia .....	37
2.1.1.3	Implicaciones de la competencia de producción textual.....	39
2.1.1.4	Definición de cohesión textual.....	40
2.1.1.5	Definición de coherencia textual .....	40
2.1.1.6	Definición de ortografía.....	41
2.1.1.7	Definición de adecuación textual.....	41
2.1.2	Definición y análisis de los microrrelatos.....	42
2.1.2.1	Definición de microrrelatos .....	42
2.1.2.2	Características del microrrelato .....	43
2.1.2.3	Evolución del género .....	45
2.1.3	Definición y análisis de constructivismo y metodologías activas en educación .....	48
2.1.3.1	Concepto constructivismo.....	48
2.1.3.2	Características del constructivismo.....	49
2.1.3.3	Evolución del constructivismo.....	50
2.1.3.4	Concepto metodologías activas de aprendizaje .....	52
2.1.3.4	Características de las metodologías activas de aprendizaje.....	53
2.1.3.4	Evolución de las metodologías activas de aprendizaje .....	54
2.1.3.4	Características de un enfoque constructivista con metodologías activas de aprendizaje .....	56
2.1.4	Definición y análisis de estrategias didácticas en educación.....	58
2.1.4.1	Concepto de estrategia didáctica.....	58
2.1.4.2	Elementos para elaborar una estrategia didáctica .....	59

2.2 <i>Marco referencial</i> .....	61
2.2.1 Aplicaciones didácticas en la competencia de producción textual .....	62
2.2.2 Aplicaciones didácticas con microrrelatos.....	70
2.2.3 Aplicaciones didácticas constructivistas con metodologías activas de aprendizaje ....	74
2.2.4 Aplicaciones didácticas en el contexto educativo ante la pandemia.....	80
<b>Capítulo III. Método</b> .....	<b>85</b>
3.1 <i>Enfoque investigativo</i> .....	85
3.2 <i>Objetivos</i> .....	85
3.2.1 <i>Objetivo general</i> .....	86
3.2.1 <i>Objetivos específicos</i> .....	86
3.3 <i>Participantes</i> .....	86
3.4 <i>Escenario</i> .....	88
3.5 <i>Instrumentos de recolección de información</i> .....	91
3.5.1 <i>Test</i> .....	91
3.5.2 <i>Documentos</i> .....	94
3.6 <i>Procedimiento</i> .....	94
3.7 <i>Diseño del estudio</i> .....	100
3.7.1 <i>Diseño</i> .....	100
3.7.2 <i>Momento del estudio</i> .....	101
3.7.3 <i>Alcances del estudio</i> .....	101
3.8 <i>Análisis de datos</i> .....	102

3.9 Consideraciones éticas .....	103
<b>Capítulo IV. Resultados de la investigación .....</b>	<b>106</b>
4.1 Resultados TEPTE .....	106
4.1.1 Resultados del TEPTE en cada indicador textual .....	110
4.1.2 Resultados del TEPTE en cada propiedad textual .....	120
4.1.3 Resultados del TEPTE en cada estructura textual .....	124
4.1.4 Resultados generales del TEPTE .....	130
4.2 Resultados medidas repetidas.....	133
4.2.1 Taller 12: Creación de microrrelatos .....	135
4.2.2 Taller 18: Creación de microrrelatos .....	144
4.3 Triangulación de datos .....	155
<b>Capítulo V. Discusión y conclusiones .....</b>	<b>164</b>
5.1 Discusión de resultados .....	164
5.2 Conclusiones .....	171
5.3 Recomendaciones.....	180
5.4 Consideraciones finales.....	186
<b>Referencias.....</b>	<b>190</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>207</b>
<i>Apéndice A. Registros del componente de observación.....</i>	207

<i>Apéndice B. Consentimiento informado .....</i>	<i>220</i>
<i>Apéndice C. Matriz de validación del instrumento.....</i>	<i>221</i>
<i>Apéndice D. Análisis de fiabilidad del instrumento.....</i>	<i>229</i>
<i>Apéndice E. Resultados TEPTTE.....</i>	<i>231</i>
<i>Apéndice F. Estrategia didáctica.....</i>	<i>233</i>
<i>Apéndice G. Evidencias de los documentos transcritos .....</i>	<i>257</i>



## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Definición y operacionalización de las variables.....	32
<b>Tabla 2.</b> Características de la muestra.....	87
<b>Tabla 3.</b> Propiedades e indicadores del Test de Producción de Texto Escrito.....	92
<b>Tabla 4.</b> Validación del instrumento – Datos estadísticos de fiabilidad .....	93
<b>Tabla 5.</b> Cronograma de las sesiones con la muestra.....	96
<b>Tabla 6.</b> Documentos y transcripción del TEPTE.....	107
<b>Tabla 7.</b> Resultados individuales por indicador .....	111
<b>Tabla 8.</b> Resultados por indicadores y propiedades del TEPTE .....	112
<b>Tabla 9.</b> Prueba de muestras emparejadas de los indicadores textuales .....	113
<b>Tabla 10.</b> Resultados por propiedades del TEPTE .....	120
<b>Tabla 11.</b> Promedio de las propiedades textuales .....	122
<b>Tabla 12.</b> Prueba de muestras emparejadas de las propiedades textuales.....	123
<b>Tabla 13.</b> Promedio de las estructuras textuales .....	128
<b>Tabla 14.</b> Prueba de muestras emparejadas de las estructuras textuales.....	129
<b>Tabla 15.</b> Desempeños pre-test y pos-test.....	131
<b>Tabla 16.</b> Prueba de muestras emparejadas de la competencia de producción textual .....	133
<b>Tabla 17.</b> Categorías textuales .....	134
<b>Tabla 18.</b> Transcripción documentos del taller 12.....	136
<b>Tabla 19.</b> Desempeños textuales del taller 12.....	144
<b>Tabla 20.</b> Transcripción documentos del taller 18.....	146
<b>Tabla 21.</b> Desempeños textuales del taller 18.....	154
<b>Tabla 22.</b> Resultados generales pre-test y pos-test .....	157

<b>Tabla 23.</b> Resultados generales estrategia didáctica .....	157
<b>Tabla 24.</b> Resultados individuales por estructuras textuales.....	160
<b>Tabla 25.</b> Desempeños individuales en el pre-test, taller 12, taller 18 y pos-test.....	162
<b>Tabla 26.</b> Desempeños generales de la competencia de producción textual .....	163
<b>Tabla A1.</b> Anotaciones del diario reflexivo .....	207
<b>Tabla F1.</b> Planificación de los talleres en la estrategia didáctica.....	237
<b>Tabla G1.</b> Documentos de la investigación.....	257

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Desempeño en la prueba Saber del grado tercero colegio John F. Kennedy IED.....	19
<b>Figura 2.</b> Metodologías activas .....	53
<b>Figura 3.</b> Envío de documentos por WhatsApp.....	89
<b>Figura 4.</b> Grupo de WhatsApp Creación de microrrelato .....	90
<b>Figura 5.</b> Reunión sincrónica en Zoom.....	90
<b>Figura 6.</b> Láminas utilizadas en la aplicación del TEPTE: pre-test y pos-test .....	99
<b>Figura 7.</b> Promedio de cada indicador textual .....	119
<b>Figura 8.</b> Promedio de las propiedades textuales.....	121
<b>Figura 9.</b> Desempeño de los estudiantes en la microestructura textual .....	125
<b>Figura 10.</b> Desempeño de los estudiantes en la macroestructura textual.....	126
<b>Figura 11.</b> Desempeño de los estudiantes en la superestructura textual .....	127
<b>Figura 12.</b> Promedio general de las estructuras textuales .....	128
<b>Figura 13.</b> Desempeño de los estudiantes en el TEPTE .....	131
<b>Figura 14.</b> Promedios del TEPTE .....	132
<b>Figura 15.</b> Recurso didáctico: Lámina utilizada en el taller 12 .....	136
<b>Figura 16.</b> Desempeño de los estudiantes en la estructura textual del taller 12 .....	143
<b>Figura 17.</b> Recurso didáctico: Lámina utilizada en el taller 1 .....	145
<b>Figura 18.</b> Desempeño de los estudiantes en la estructura textual del taller 18 .....	154
<b>Figura 19.</b> Triangulación de datos .....	156
<b>Figura 20.</b> Desempeños de la competencia de producción textual .....	163
<b>Figura B1.</b> Preferencia horaria para los talleres.....	220
<b>Figura C1.</b> Matriz de validación del instrumento.....	221



<b>Figura C2.</b> Matriz de validación diligenciada por el docente 1.....	224
<b>Figura C3.</b> Matriz de validación diligenciada por el docente 2.....	225
<b>Figura C4.</b> Matriz de validación diligenciada por el docente 3.....	226
<b>Figura C5.</b> Matriz de validación diligenciada por el docente 4.....	227
<b>Figura C6.</b> Matriz de validación diligenciada por el docente 5.....	228
<b>Figura D1.</b> Alfa de Cronbach: Estadística del pre-test.....	229
<b>Figura D2.</b> Alfa de Cronbach: Estadística del pos-test.....	230
<b>Figura E1.</b> Prueba de muestras emparejadas del TEPTE y de las propiedades textuales.....	231
<b>Figura E2.</b> Prueba de muestras emparejadas en los indicadores textuales .....	232

**Estrategia didáctica con microrrelatos para mejorar la producción textual en estudiantes  
de segundo en Bogotá**

*Estudio de caso*

**Resumen**

El quehacer educativo ante la crisis causada por el COVID-19 evidencia la necesidad de innovar pedagógicamente, es por eso que el objetivo general de la investigación se enmarca en la creación de textos con microrrelatos para mejorar la producción textual de nueve estudiantes del grado segundo de la jornada tarde del colegio John F Kennedy en Bogotá-Colombia, para ello se implementa de forma sincrónica, durante la pandemia y el paro nacional indefinido, una estrategia didáctica con metodologías activas de aprendizaje bajo el enfoque pedagógico constructivista. El trabajo investigativo desarrollado es un estudio de caso que cumple cabalmente su objetivo a través del enfoque cuantitativo a través de un pre-test, un pos-test y medidas repetidas.

A través de la investigación se concluye que actualmente se puede innovar en el aula a pesar de las particularidades contextuales, puesto que se evidencia otra forma de ser y hacer en educación, ya sea en un entorno presencial o virtual, en este caso desde un tópico poco explorado desde el ámbito educativo el cual es la producción de textos con microrrelatos, es por ello que se considera que el estudio puede aportar bases fundamentales o ser un punto de partida para futuras investigaciones en el área de lenguaje, en la producción textual, en la didáctica o/y en el género narrativo.

**Palabras Claves:** Microrrelatos, escritura creativa, competencia de producción textual, estrategia didáctica, metodologías activas de aprendizaje.

**Didactic strategy with micro-stories to improve textual production in second-year students****in Bogotá***Case study***Abstract**

The educational task in the face of the crisis caused by COVID-19 shows the need to innovate pedagogically, that is why the general objective of the research is framed in the creation of texts with micro-stories to improve the textual production of nine second grade students of the afternoon session of the John F Kennedy school in Bogotá-Colombia, for this purpose, a didactic strategy with active learning methodologies under the constructivist pedagogical approach is implemented synchronously, during the pandemic and the indefinite national strike. The research work developed is a case study that fully meets its objective through the quantitative approach through a pre-test, a post-test and repeated measures.

Through the investigation, it is concluded that it is currently possible to innovate in the classroom despite the contextual particularities, since another way of being and doing in education is evident, either in a face-to-face or virtual environment, in this case from a topic Little explored from the educational field, which is the production of texts with micro-stories, which is why it is considered that the study can provide fundamental bases or be a starting point for future research in the area of language, in textual production, in didactics or/and in the narrative genre.

**Keywords:** Short stories, creative writing, textual production competence, didactic strategy, active learning methodologies.



**Estrategia didáctica con microrrelatos para mejorar la producción textual en estudiantes de segundo en Bogotá - Estudio de caso -**

**Introducción**

Desde diversas situaciones socio-económicas los gobiernos de cada país históricamente han tomado decisiones respecto al ámbito educativo; en el presente, esas decisiones que se reflejan en diversas normativas políticas se relacionan directamente con la crisis de salud que converge ante el coronavirus SARS-CoV-2, enfermedad que se denomina como COVID-19. La pandemia impacta sobre diversos factores, como los son: socioeconómicos, políticos, educativos e incluso culturales; por ende, una consecuencia fundamental que vive el mundo es que ante dicha realidad se presentan nuevos retos (Rupani et al., 2020).

El ámbito educativo en Colombia, ante la pandemia COVID-19, se direcciona a continuar garantizando el derecho a la educación de los estudiantes, es por ello que en Bogotá a través de la circular 015 el 28 de abril del año 2020 (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2020) se imparten directrices que contribuyen a la permanencia y acceso de los estudiantes a la educación, a ello se le denomina *Estrategia Aprende en casa*, la cual se extiende al año 2021 en el que se da inicio a la reapertura, gradual y progresiva. Tanto en el año 2020 como en el 2021 se evidencian de manera más latente la importancia de las interacciones y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que desempeñan los diversos actores del sistema educativo.

A pesar de que, tanto a nivel institucional -directivos, docentes, investigadores, estudiantes, acudientes- como a nivel social, organizaciones no académicas, se encuentren en tensión constante y en un sinfín de posiciones respecto al quehacer educativo ante la crisis generada por la pandemia (Vialart, 2020) hay algo en común y es la necesidad de mejorar la educación junto con los procesos que se llevan a cabo (Onyema et al., 2020); ello, posibilita diversos tópicos que se manifiestan en

trabajos investigativos, algunos de ellos se orientan al mejoramiento de la producción textual en diferentes grados de escolaridad utilizando estrategias didácticas.

De acuerdo con Sánchez (2019) las estrategias didácticas deben tener un carácter innovador y ser propuestas que surjan de los docentes; consecuentemente se enmarca el propósito de la presente investigación el cual es llevar a cabo una estrategia didáctica en básica primaria, específicamente con los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde del colegio John F Kennedy Institución Educativa Distrital, en adelante IED, para analizar el mejoramiento de la producción textual a través de la creación de microrrelatos, es decir, un género narrativo actual que se caracteriza principalmente por su brevedad, carácter narrativo y ficcional (Pérez, 2018).

La estrategia didáctica se fundamenta en la creación de microrrelatos para mejorar la producción textual y se implementa durante el paro nacional en Colombia, el cual surge por las políticas estatales acerca del ajuste fiscal del modelo de desarrollo económico ante la pandemia, el inconformismo del pueblo ante ello hace que el 28 de abril del año 2021 los sindicatos del país convoquen a paro nacional, el cual se robustece con el pasar de los días por factores como el incumplimiento gubernamental, la violación de derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, lo cual desencadenó en el año citado múltiples e imparable manifestaciones sociales en todo el país (Díaz, 2021; Ameglio et al., 2021).

La investigación se hace viable ya que los factores operativos, técnicos y económicos para la ejecución de la misma son soportados por las prácticas virtuales asincrónicas y sincrónicas que se trabajan desde el inicio de la pandemia en el colegio John F Kennedy IED, es decir, desde el año 2020 y que se mejoraron en el año 2021. Entonces, ante tantas particularidades, y bajo el enfoque pedagógico constructivista con metodologías activas de aprendizaje, el fenómeno se

abarca desde un estudio de caso que se aborda desde un enfoque cuantitativo pre experimental con pre-test, pos-test y medidas repetidas.

Contar con los recursos materiales y la disposición de la comunidad educativa permite el éxito de la investigación. Consecuentemente, se resalta la disponibilidad: de las directivas de la IED para apoyar la innovación en el aula y la implementación de la misma durante el paro nacional; de los acudientes o padres de familia que son los que permiten la conexión a la virtualidad; de los estudiantes participantes de la jornada tarde de grado segundo, porque manifiestan agrado en cada taller al sentir cercanas las orientaciones del maestro; y finalmente, la disponibilidad de la docente investigadora para lograr ejecutar la estrategia didáctica basada en microrrelatos y toda la investigación.

A continuación se describe brevemente el contenido de cada capítulo: en el primer capítulo se especifica el problema de investigación desde el planteamiento de la misma, pasando por sus antecedentes tanto a nivel local como global, se presenta la justificación, hasta detallar las preguntas que guían la investigación; todo ello conduce a establecer y puntualizar las hipótesis de investigación, posteriormente se especifican las variables de investigación, es decir la variable dependiente y la variable independiente; todo lo descrito en este capítulo permite entender las limitaciones y alcances de esta investigación.

Seguidamente, en el segundo capítulo denominado marco teórico se exponen en profundidad los marcos conceptual-teórico y referencial que describen puntual y detalladamente los conceptos, las características y elementos primordiales, la evolución histórica de la competencia de producción textual, los microrrelatos, las estrategias didácticas en educación, el constructivismo y las metodologías activas de aprendizaje; además, que se referencian



aplicaciones didácticas, con las temáticas mencionadas, desde el ámbito de investigación educativo.

En el tercer capítulo se detalla el método utilizado que se resume en un estudio de caso con un enfoque investigativo de tipo cuantitativo, por tanto se especifican los objetivos, los participantes, el escenario, los instrumentos de recolección de información, el procedimiento realizado, el diseño metodológico en el que se describe específicamente el diseño como tal, el momento del estudio y el alcance del estudio; luego de ello, se presenta la forma de análisis de datos cuantitativos junto con la triangulación de dichos datos; y, posteriormente, las consideraciones éticas.

En el capítulo cuarto a través de un análisis descriptivo e interpretativo se presentan los resultados obtenidos de los datos cuantitativos en el pre-test, en el pos-test y en las medidas repetidas obtenidas de dos sesiones de la estrategia didáctica, para ello se obtienen valores de tendencia central al aplicar estadística descriptiva y se emplea la prueba T para muestras emparejas o relacionadas; luego de ello se triangulan todos los datos. Finalmente, en el capítulo quinto denominado discusión y conclusiones, se presenta de manera explicativa la discusión de los resultados obtenidos para consecuentemente exponer las conclusiones, las recomendaciones y las consideraciones finales productos de este estudio investigativo.

## **Capítulo I. Formulación del problema**

En el primer capítulo de esta tesis doctoral se especifica el problema de investigación desde su planteamiento y pasando por sus antecedentes tanto a nivel local como global, hasta detallar la justificación, para después de ello presentar las preguntas que guían la investigación; todo ello, conduce a establecer y puntualizar la hipótesis de investigación desde el enfoque mixto, es decir, tanto lo cuantitativo como lo cualitativo; luego de ello se puntualizan las variables de investigación, es decir la variable dependiente y la variable independiente. Todo lo descrito en este capítulo permite entender las limitaciones y alcances de esta investigación.

### **1.1 Planteamiento del problema**

A nivel mundial se realizan diferentes tipos de pruebas que miden habilidades y competencias de la población estudiantil, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE ha desarrollado las pruebas PISA – siglas de Programme for International Student Assessment- para medir la calidad educativa desde el área de lenguaje, matemáticas y ciencias, estas pruebas son aplicadas a nivel mundial cada tres años y buscan obtener datos que permitan mejoras en las políticas educativas de cada país, las últimas se aplicaron durante el año 2018; Grey y Morris (2018) se refieren a la forma cómo los resultados de dichas pruebas influyen en las políticas y direccionamientos educativos.

Melo (2019) describe detalladamente las implicaciones que han tenido los deficientes resultados de las pruebas PISA en las políticas educativas de Colombia, resaltando la importancia de disminuir brechas para mejorar la calidad educativa desde el docente, la evaluación y las competencias. El maestro como actor principal, después del estudiante, que mejora continuamente su quehacer; la evaluación como recurso primordial para establecer progresos continuos a nivel

nacional y las competencias desarrolladas en todos los niveles educativos encaminadas a fortalecerse a través de ese saber que el docente transmite y que el estudiante se encarga de aplicar a lo largo de la vida, en su cotidianidad.

El estado colombiano evalúa, a través de la prueba Supérate con el saber 2.0 o las pruebas Saber, a los estudiantes de las instituciones educativas en grado tercero, quinto, noveno y undécimo, con ellas monitorea y mide su desarrollo en las competencias básicas de aprendizaje desde algunas áreas o saberes específicos teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares básicos de aprendizaje; por ejemplo, en la prueba Supérate con el saber 2.0 o las pruebas Saber se evalúa el área de lenguaje desde los estándares de competencia; es así como de grado primero a tercero el Ministerio de Educación Nacional (2020) en Colombia establece como factores a evaluar la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, la ética de la comunicación y los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

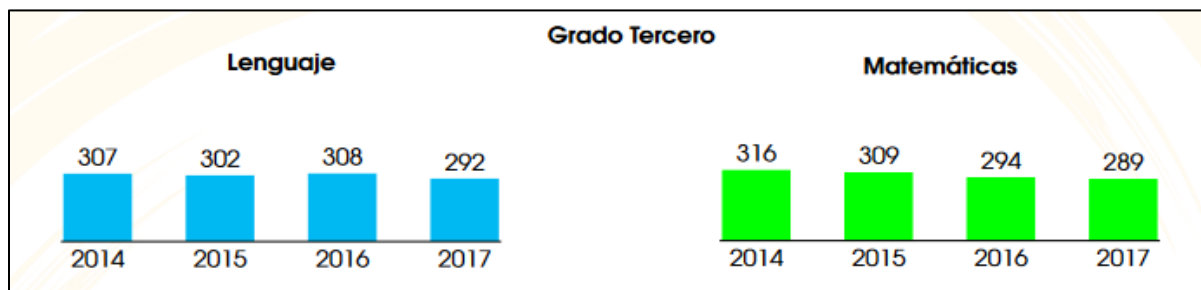
En el documento denominado *Reporte de la excelencia 2018* se reflejan los resultados de la prueba Saber en todas las instituciones educativas de Colombia, entre ellas el colegio John F. Kennedy IED ubicado en Bogotá, en la que el servicio educativo se presta desde el grado *cerro*, es decir, desde grado *pre-jardín* hasta grado *undécimo*; dicha prueba reflejó para esta institución educativa resultados deficientes, específicamente en primaria refleja el peor desempeño del cuatrienio con un puntaje de 2.33, en lenguaje de grado tercero tan solo 292 de 500 puntos posibles, ello se representa en la figura 1. El rendimiento en declive alertó a toda la comunidad educativa, por ende en el año 2019 se observa y proyecta la necesidad de mejorar las competencias, específicamente en el área de matemáticas y lenguaje; entonces para el año 2020 se planeaba hacer un énfasis institucional en ello utilizando todos los recursos humanos con los que se contaba, incluyendo a la investigadora de esta tesis doctoral ya que su especialidad es el área de lenguaje,



pero con la crisis generada a nivel mundial por la pandemia COVID-19 se desestabilizan bastante los procesos que se iban a realizar.

### Figura 1

*Desempeño en la prueba Saber del grado tercero colegio John F Kennedy IED*



*Nota.* Adaptado del reporte de la Excelencia 2018 en el que se compara los resultados de las pruebas de lenguaje y matemáticas del cuatrienio de grado tercero en el colegio John F Kennedy IED, el puntaje máximo es 500 y el puntaje mínimo es 100, Ministerio de Educación Nacional. [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/siempre\\_diae/documentos/2018/111001026964.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/111001026964.pdf)

Ahora bien, la mayoría de países, entre ellos Colombia, para evitar diseminar la enfermedad pandémica implementaron el distanciamiento social, es decir, la cuarentena obligatoria que implica permanencia estricta en casa y por ende el cierre de establecimientos comerciales, empresas e instituciones educativas; lo cual conlleva al ámbito educacional a migrar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la virtualidad, lo que deja al descubierto la escasa cobertura de internet y equipos tecnológicos por familia (Jiménez, 2020), además, se desencadena una crisis económica que afecta gravemente la sociedad.

Como consecuencia, la crisis social y económica asociada a la pandemia genera en la población del colegio John F Kennedy IED una mayor escasez de recursos, lo que afecta las relaciones familiares y el desempeño académico de los estudiantes, debido a un déficit nutricional,

al ausentismo constante de los acudientes o padres de familia en el acompañamiento de los procesos formativos y el delegar en sus hijos mayores el cuidado de los menores, toda esta situación se analiza por los directivos y docentes al examinar las causas de los deficientes resultados académicos e incluso los bajos puntajes obtenidos en las pruebas nacionales que aplica el Gobierno.

Es importante resaltar que desde antes de la pandemia la situación de la población de la comunidad educativa, en general, es inestable por la migración. Diversas circunstancias personales, sociales, económicas o políticas hicieron que desde Venezuela o desde diferentes partes de Colombia muchas personas hayan migrado hacia la capital, es decir, Bogotá, ya que buscan en el centro del país mejores condiciones para sí mismos y sus familias; este escenario lo presentan gran parte de las familias de los estudiantes del colegio John F Kennedy IED porque proceden de diferentes lugares de Colombia y de Venezuela.

Un porcentaje menor al 50% de la población de escuelas públicas, tal como afirman Santamaria y Reimers (2020), logra hacer parte activa de la estrategia *Aprende en casa*, la cual fue diseñada por el gobierno de Colombia para atender a los estudiantes durante el confinamiento. Ello se refleja en el grado segundo, de la jornada tarde del colegio John F Kennedy IED, puesto que menos de un tercio de los estudiantes desarrollan las temáticas del área de lenguaje a través de clases sincrónicas en las que la docente del área de lenguaje identifica desmotivación por la escritura, es decir, se observa una dificultad constante para que los estudiantes produzcan textos porque son carentes de algunos elementos como cohesión, coherencia, ortografía, signos de puntuación y adecuación textual.

Según Romero (2019) el acto de producir textos se encuentra dentro de la competencia lingüística que se define en los lineamientos curriculares de lengua castellana del Ministerio de

Educación Nacional en Colombia; definir un tipo de texto al escribir permite la creación y representación de ideas, pensamientos y sentimientos a nivel microtextual, a través de los enunciados, pero también a nivel macrotextual, en su coherencia y cohesión global, de la misma forma en ambos niveles es importante la adecuación textual y el uso correcto de los signos de puntuación y de la ortografía.

Es así, como desde la necesidad detectada por la docente y desde la particularidad del contexto se proyecta una investigación que incluya una estrategia didáctica que fortalezca la competencia comunicativa del área del lenguaje desde la producción textual, es decir, teniendo en cuenta la misión educativa, el contexto social y cultural y las necesidades específicas de los estudiantes, tal como afirman Alfonzo et al. (2020) se posibilita el generar y planificar una estrategia didáctica dentro de un área o currículo para conseguir objetivos propuestos por el profesor.

La educación que se imparte es mediada por recursos tecnológicos, es decir, se incluyen diferentes herramientas apoyadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones, en adelante TIC, ya que mejoran el proceso de los estudiantes a través de la orientación guiada de los profesores (Piñero, 2021; Romero, 2019), ya que durante la pandemia las TIC logran permitir a los docentes superar limitaciones y desarrollar de una u otra forma los procesos educativos al hacer uso de diferentes aplicaciones o plataformas virtuales que incluso facilitan la comunicación entre los directivos, los profesores, los estudiantes y sus familias.

Una excelente alternativa didáctica para desarrollar las competencias comunicativas del área de lenguaje es el microrrelato, el cual se caracteriza principalmente por su carácter ficcional, narrativo y brevedad, este género es presentado por diversos autores (Calvo y Álvarez, 2021; Liu, 2021; Mateos y Álvarez, 2021; Pérez, 2018) como una herramienta útil y aplicable al aprendizaje

guiado u orientado por el maestro. En esta investigación es precisado por dos razones importantes: la primera es que los microrrelatos se pueden adecuar al currículo por medio de metodologías activas de aprendizaje dentro del enfoque pedagógico constructivista que es el que se encuentra establecido en el Colegio John F Kennedy IED y, la segunda razón, es que los microrrelatos se adaptan a ser trabajados a través de las tecnologías de información y comunicación.

Consecuentemente, investigar el significado de la aplicación de una estrategia didáctica que tenga como eje la creación de microrrelatos, en medio de una situación tan particular como lo es la pandemia y aplicarla durante el paro nacional indefinido en Colombia, evidencia un contexto con características específicas que requiere un diseño metodológico adecuado en el que se puedan medir y analizar los procesos que se llevan a cabo; es por esto que el estudio de caso se asume como una modalidad de investigación educativa, en la que la unidad social son los estudiantes de la jornada tarde del colegio John F Kennedy IED que cursan segundo grado y que tienen la posibilidad de recibir los talleres de la estrategia didáctica de creación de microrrelatos de manera sincrónica, ya que sus acudientes o familiares les facilitan un dispositivo electrónico con internet.

## **1.2 Preguntas de investigación**

Derivado del planteamiento del problema anteriormente descrito, tanto a nivel global como local, se empieza a entretener la pregunta de investigación directriz del presente trabajo de investigación doctoral, finalmente, la pregunta general es:

¿Cómo influye la estrategia didáctica de crear microrrelatos en el mejoramiento de la competencia de producción textual en estudiantes de grado segundo, jornada tarde, del colegio John F Kennedy IED en Bogotá, Colombia?

Ahora bien, las preguntas específicas son:

- ¿Cuál es el nivel de producción textual de los estudiantes de grado segundo antes de aplicar la estrategia didáctica?
- ¿Cómo influye la estrategia didáctica de creación textual de microrrelatos en las producciones textuales de los estudiantes de grado segundo?
- ¿Qué resultados obtienen los estudiantes de grado segundo en producción textual después de la implementación de la estrategia didáctica?

### **1.3 Justificación**

La justificación se visualiza desde tres aristas, la primera de ella es la relevancia social en la que se puntualiza sobre la importancia que cobra la investigación en el contexto social durante el cual se desarrolla; en segundo lugar, se encuentra la relevancia teórica que presenta una justificación de las posturas teóricas que se asumen como primordiales en la construcción del trabajo investigativo que se realiza; y, por último, en tercer lugar se describe la relevancia metodológica en la que se puntualiza la importancia y justificación del enfoque y la metodología utilizados.

#### ***1.3.1 Relevancia social***

La relevancia social de esta investigación se enmarca en aportar una posibilidad educativa enfocada en el mejoramiento de la producción textual en medio de la crisis social que se desarrolla a partir del Síndrome Respiratorio Agudo Severo Coronavirus 2. El SARS-COV-2 o lo que es lo mismo COVID-19 es una enfermedad pandémica que es declarada, a inicios del año 2020, por la Organización Mundial de la Salud (2020) como una emergencia mundial, la pandemia es un brote global que conlleva efectos aterradores, iniciando por los miles de muertos y millones de contagiados a nivel mundial; además de la crisis económica y de recesión que se presenta por



factores como el distanciamiento social, el autoaislamiento, las restricciones para viajar, el cierre de escuelas, el aumento de suministros médicos, la disminución de empleos y el pánico (Nicola et al., 2020).

El COVID-19 modifica drásticamente la vida misma al alterar la realidad de todas las personas del planeta, por ello es posible concluir que la pandemia conlleva nuevos retos a nivel mundial ya que impacta en absolutamente todos los ámbitos en los que se desarrolla la sociedad: economía, política, educación y cultura (Rupani et al., 2020). Por lo tanto, en el ámbito educativo los efectos son diversos según la edad, la madurez y la clase socioeconómica, dependiendo de ello se han logrado adaptaciones a entornos virtuales de aprendizaje, tal como lo afirman Hoofman y Secord (2021), pero ello no significa que toda la población se adapte al aprendizaje remoto, además se eleva la ansiedad y la depresión como resultado de estos cambios.

Consecuentemente, el impacto en los estudiantes ha sido severo, así lo aseguran Stanistreet et al. (2020) quienes también proponen que la cooperación, la inclusión y la flexibilidad deben tenerse en cuenta para lograr mejores adaptaciones educativas; además, después de un año de convivir con la pandemia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) hace referencia a la afectación educativa de millones de niños en el mundo respecto a los niveles mínimos de lectura adquiridos y por ende la priorización de la recuperación educativa a través de la adaptación de los sistemas educativos en las comunidades desfavorecidas y más vulnerables.

Es así como en Bogotá la secretaría de Educación a través de la estrategia *Aprende en casa* incentiva la creación y desarrollo de didácticas que permitan el mejoramiento de la lectura, la escritura y la oralidad desde los primeros grados de educación según los requerimientos propios de cada Institución Educativa en el contexto de la pandemia COVID-19 (SED, 2020), Santamaria

y Reimers (2020) exponen los recursos que abarcan esta iniciativa, los cuales son: videos de clase online, programas de radio y televisión, materiales impresos, bonos de alimentación por estudiante y mesas de apoyo tecnológico; a pesar de contar con ello la estrategia sufre transformaciones por la desigualdad de acceso a los recursos, la falta de competencias tecnológicas, las fallas comunicativas en la comunidad educativa, la ausencia de autoaprendizaje y problemas constantes de nutrición, salud y vivienda.

Desde el marco de la estrategia *Aprende en casa* la comunidad educativa en el colegio John F Kennedy IED desde el año 2020 fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje principalmente desde guías dirigidas al estudiante con acompañamiento, ya sea a través de llamado telefónico, correo electrónico o WhatsApp; sin embargo, los docentes y directivos evalúan constantemente las estrategias aplicadas, evidenciando que no se logra abarcar a la totalidad de la población por falta de recursos o/y desmotivación de las prácticas realizadas y que por ende los procesos de enseñanza-aprendizaje se deben priorizar hacia los derechos básicos de aprendizaje de áreas principales, como la de lenguaje, ya que ella es transversal a las demás.

Las prácticas del aula se han adaptado en lo posible a la virtualidad para ofrecer a los estudiantes nuevas formas de aprender desde casa, ello suministra a la docente investigadora la proyección del quehacer pedagógico a través de una estrategia didáctica que permita fortalecer específicamente la competencia de producción textual de los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde del colegio John F Kennedy IED, quienes muestran interés por la lectura de textos narrativos; más sin embargo, en las producciones textuales presentan dificultades que se reflejan en la microestructura, la macroestructura textual y la superestructura textual, ya que carecen de elementos de cohesión, coherencia, ortografía y adecuación textual.

### ***1.3.2 Relevancia teórica***

La relevancia teórica de esta investigación es incorporar los microrrelatos para el mejoramiento de la competencia de producción textual de los estudiantes, ello a través de una estrategia didáctica mediada por las TIC que interrelaciona el constructivismo y las metodologías activas de aprendizaje. Los microrrelatos son un género narrativo de gran versatilidad que hasta el momento se han utilizado principalmente en la enseñanza de una lengua extranjera, sus principales características es ser elípticos, ambiguos y abiertos ya que permiten combinar géneros, incluir intertextualidad, intermedialidad, códigos y humor (Cao y Rodríguez, 2018); adicionalmente se adaptan a ser trabajados con diversos recursos ya sean escritos, audios o audiovisuales, y también con cualquier tipo de población, es decir, desde niños hasta adultos.

El liderazgo pedagógico del docente es indispensable en el proceso formativo debido a que sus planes de acción tienen un carácter determinante en el fortalecimiento de estrategias para la producción textual, de acuerdo con Rojas (2017) y Valdiviezo y Samboni (2019), los docentes logran potencializar propuestas didácticas partiendo de las necesidades detectadas, debilidades presentes, oportunidades de mejora y fortalezas que posee la comunidad educativa y específicamente la población o muestra; teniendo claro ello se establecen y llevan a cabo las actividades lúdicas relacionadas con la planeación estratégica las cuales se encaminan a la mejora de la capacidad de producción textual, que es definida por Pérez (2010, citado en Rojas, 2017) como una estrategia utilizada “para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Implica centrar más la atención en el proceso que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso” (pp 30-31).

Por tanto, se resalta que los estudiantes requieren constantemente la orientación y el apoyo docente, más aún, en la creación de textos con microrrelatos, puesto que este proceso visto desde

Farfán (2018) implica el aprendizaje significativo, no solamente orientado a la adquisición o desarrollo de la competencia de producción textual, sino también en la manera de involucrar habilidades sociales de manera positiva, porque conlleva procesos de interacción social e implicaciones prácticas en didáctica que favorecen la producción de textos. Adicionalmente, no sólo se tiene en cuenta la descripción del efecto que crea una estrategia didáctica sobre el estudiante, sino que se genera una mirada sobre cómo favorecer los conocimientos del docente, a su vez, esto implica avances a nivel institucional porque todo se enmarca en un proceso global.

Es así, como optimizar la producción textual a través del desarrollo de estrategias didácticas con TIC ha sido un tema de investigación, últimamente recurrente, en educación en la que algunas investigaciones (Aguilar et al., 2021; Nielsen et al., 2020; Romero y Cruz, 2019) concluyen que se puede mejorar de manera significativa en el ciclo inicial y que al tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes se puede facilitar un excelente uso de los recursos didácticos para conseguir un fin determinado, ya que fortalecen y complementan la práctica docente; es importante resaltar que desde las diferentes herramientas visuales y tecnológicas con las que se elabora una estrategia didáctica, simultáneamente, se favorecen otros aspectos relacionados con el mejoramiento de habilidades comunicativas, el protagonismo del estudiante y la implementación del currículo (Condori y Chullunquia, 2017).

Los estudiantes adquieren un papel activo, reflexivo y crítico, ya que, de acuerdo con Silva y Maturana (2017) las metodologías activas de aprendizaje permiten que el estudiante sea participe activo y por ende protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que las TIC son herramientas que posibilitan potencialmente la participación, la cooperación, la reflexión y la creatividad. Cuando el aprendizaje es centrado en las actividades, más que en el contenido, los

estudiantes son orientados por el docente, pero son ellos mismos quienes tienen una implicación activa en los resultados ya sea por la búsqueda, la selección o/y el manejo de la información.

Consecuentemente, las estrategias de aprendizaje tanto sincrónicas -en tiempo real- como asincrónicas -atemporales- implican una actitud asertiva por parte del maestro, ya que es quien orienta los conocimientos para que los procesos educativos tengan éxito (Lovón y Cisneros, 2020), y más en la producción de textos, puesto que no se ha dado suficiente relevancia a la escritura durante la pandemia y ello se revela en la desmotivación de los estudiantes porque perciben poca retroalimentación de los docentes y nula o escasa atención de los padres de familia en el acompañamiento de los textos escritos, tal como lo evidencia en su estudio investigativo Sarikaya (2021).

En conclusión, en diferentes estudios investigativos el mejoramiento de la producción textual se evidencia tras la aplicación de una estrategia didáctica apoyada en talleres consecutivos que se centran en la generación de textos narrativos resaltando la importancia del rol docente, ya que como un agente principal del aprendizaje logra influenciar el proceso que llevan los estudiantes (Romero y Cruz, 2019; Valdiviezo y Samboni, 2019). Además, es importante tener en cuenta la bidireccionalidad o la multidireccionalidad al planear actividades que son mediadas por las TIC en tiempos de pandemia (Vialart, 2020).

Es por ello que en la presente investigación tiene gran importancia la planificación docente en las metodologías activas de aprendizaje debido a que los propósitos de la formación orientada a la creación de microrrelatos se encuentran ligados al ejercicio de prever y proyectar, en el que se tiene en cuenta la implementación según las condiciones del contexto educativo y que a su vez sea desafiante para el estudiante; es decir, se adaptan y redescubren las TIC como la mejor estrategia



constructivista ante el confinamiento causado por la pandemia, en el que, tal como afirma Rocha (2020), una excelente alternativa es hacer uso de las metodologías activas de aprendizaje.

### ***1.3.3 Relevancia metodológica***

La relevancia metodológica de esta investigación describe la importancia y justificación de seleccionar el estudio de caso desde un enfoque y metodología de tipo cuantitativo. Lo cual lleva a retomar el impacto social, político, tecnológico, económico y cultural causado por la pandemia COVID-19 puesto que conforma un contexto particular en la educación a nivel mundial y por ende colombiana, ello posibilita realizar un estudio de caso en la que la unidad social son los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde del colegio John F Kennedy IED y que tienen la posibilidad de participar en la estrategia didáctica que se conforma por una secuencia de 20 talleres de creación de microrrelatos.

Es importante señalar que la estrategia didáctica se implementa durante el paro nacional en Colombia, el cual es desencadenado en el año 2021 cuando el gobierno colombiano propone un ajuste fiscal del modelo de desarrollo económico que es desfavorable para todas las clases sociales excepto para los que poseen grandes recursos, ello conlleva al cese de actividades de manera indefinida y desencadena múltiples e imparable manifestaciones sociales en todo el país, las protestas se vigorizan por factores como el incumplimiento gubernamental, la violación de derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, ello afecta todos los sectores del país (Urrea y Piraján, 2021). A pesar de la situación tan particular que se vive con el paro Nacional indefinido los estudiantes y acudientes de los niños deciden estar vinculados en el proceso de investigación de manera voluntaria.

Los estudios de caso contemplan tres etapas, que se consideran primordiales en esta investigación, las cuales son: en primer lugar, la familiarización o conocimiento estrecho con el objeto de estudio; la segunda es la obtención de datos, que en este estudio investigativo se recoge desde lo cuantitativo, y la última etapa es el análisis de dichos datos, es así como se les otorga significado dentro del campo situacional tan particular del que emerge, es decir, los datos se interpretan y evalúan a la luz del contexto. Dicho contexto contempla la situación por la pandemia y el paro nacional indefinido.

El alcance de la investigación es descriptiva, en primer lugar, se especifican las características primordiales del fenómeno, es decir, se detallan los componentes de la investigación en el marco teórico y referencial al definir, al caracterizar y al relacionar la competencia de producción textual, los microrrelatos, el constructivismo y las metodologías activas de aprendizaje con las aplicaciones de estrategias didácticas, en diferentes trabajos investigativos, en el ámbito educativo e incluso se incluyen referencias de aplicaciones didácticas en el contexto colombiano ante la pandemia.

En segundo lugar, se describe lo que sucede con el grupo de investigación respecto a las mediciones desde un pre experimento de tipo cuantitativo en el que se compara y contrasta el estado inicial y final de los estudiantes tras implementar una estrategia didáctica con metodologías activas de aprendizaje, es decir, se detalla metodológicamente lo desarrollado a nivel cuantitativo, pero también se incluyen las mediciones repetidas que permiten especificar y detallar las propiedades que se mejoran o no con la implementación realizada en el estudio llevado a cabo, y así llevar a cabo una triangulación de los datos y lograr analizar la influencia de la estrategia didáctica en la competencia de producción textual utilizando microrrelatos.

Finalmente, la metodología empleada permite establecer el por qué no hay o hay mejoramiento en la producción textual de los estudiantes de grado segundo a través de la creación de microrrelatos, esto se logra a través de la descripción que permite llegar a un entendimiento de los resultados investigativos y al arriesgarse a formular algunas generalizaciones a pesar de que parte de una situación tan particular, es decir, un estudio de caso. En conclusión, lo anteriormente expuesto evidencia la autenticidad de la situación que se abarca, pero a su vez la complejidad de la realidad en la que emerge y se desarrolla la investigación.

#### **1.4 Hipótesis**

Las construcciones hipótéticas de las variables que se plantean en esta investigación son dos, una es la hipótesis de investigación causal y la otra es una hipótesis nula causal. Ambas se establecen teniendo en cuenta los planteamientos de Hernández, et al. (2014), quienes especifican que la hipótesis de investigación es causal bivariada cuando existe una relación entre la variable independiente y la variable dependiente; la otra hipótesis en esta investigación es nula, lo que significa que es exactamente contraria a la hipótesis de investigación, es decir, en ella puntualmente se niega la relación causal que existe entre las variables. Es importante señalar que en este estudio investigativo la hipótesis de investigación se simboliza como  $H_i$  y la hipótesis nula se simboliza así  $H_o$ , teniendo en cuenta ello, a continuación, se determina cada una, así:

*H<sub>i</sub>*: La implementación de una estrategia didáctica de creación de microrrelatos logra una mejora de la competencia de producción textual en estudiantes de grado segundo de la jornada tarde en el colegio John F. Kennedy IED en Bogotá-Colombia.

*Ho:* La implementación de una estrategia didáctica de creación de microrrelatos no logra una mejora de la competencia de producción textual en estudiantes de grado segundo de la jornada tarde en el colegio John F. Kennedy IED en Bogotá-Colombia.

### 1.5 Variables

En investigación se plantean las variables para observar, medir y delimitar el alcance del estudio que se realiza (Hernández et al., 2014); consecuentemente, a continuación, se especifica en la tabla 1 la definición conceptual y operacional tanto de la variable dependiente como de la variable independiente de este estudio investigativo desde el cual se miden y se observan ambas variables bajo un enfoque cuantitativo. Entonces, la variable independiente es la estrategia didáctica que se fundamenta desde el constructivismo con metodologías activas de aprendizaje para la creación de microrrelatos y la variable dependiente es la competencia de producción textual relacionada con el nivel o grado de calidad de las propiedades textuales en los microrrelatos producidos.

**Tabla 1**

*Definición de las variables*

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Estrategia didáctica	Es un medio, una técnica, un método o una actividad por el que de forma consciente el estudiante y docente construyen acciones que permiten conseguir objetivos planteados en el aula, teniendo en cuenta las	Los componentes de la estrategia didáctica usados en esta investigación son el microrrelato, el constructivismo y las metodologías activas de aprendizaje. ➤ El microrrelato: es un género narrativo breve que cuenta una historia, en la que debe imperar la concisión, la elipsis, el dinamismo y la sugerencia

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Estrategia didáctica	características particulares de los actores del proceso (Ducuara, 2020).	<p>(dado que no puede valerse de la continuidad), así como la extrema precisión del lenguaje, que suele estar al servicio de una trama paradójica y sorprendente (Fernando Valls, citado en Pérez, 2018, p. 173)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El constructivismo: es una teoría del aprendizaje que tiene como pilar fundamental el postulado de que el estudiante construye el conocimiento al relacionar las experiencias anteriores con interacciones sociales nuevas (Retnawati, 2020).</li> <li>➤ Las metodologías activas de aprendizaje: son todas las técnicas, métodos y estrategias que utiliza el docente para que el estudiante, de manera activa, participe en actividades que fomentan su aprendizaje, es decir, el alumno se convierte en el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Silva y Maturana, 2017).</li> </ul>
Competencia de producción textual	Es la capacidad de interrelacionar la lectura, la escritura y el texto como un acto comunicativo que conlleva un proceso; por ende, la producción escrita	<p>Las propiedades de la producción textual que se miden en esta investigación son la cohesión, la coherencia, la ortografía y la adecuación textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cohesión textual: es la forma cómo se une un texto a través de un conjunto de</li> </ul>



Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Competencia de producción textual	posee tópicos que se interrelacionan y que son estructurantes pero que a su vez responde a propósitos y necesidades comunicativas (MEN, 1998, 2016, 2020).	<p>recursos, tales como son: conjunciones, conectores lógicos, signos de puntuación, pronombres, sinónimos, antónimos, anáforas, elipsis, organizadores textuales, relaciones de concordancia entre artículo, modificadores directos e indirectos, sujeto y predicado, género y número (Dioses 2003, citado en Aguilar, 2020; García, 2021; Valdiviezo y Samboni, 2019).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Coherencia textual: refiere al sentido global del texto desde la continuidad, conexión y relación de lo que comunica (Valdiviezo y Samboni, 2019).</li> <li>➤ Ortografía: es el uso adecuado de los signos de puntuación y las reglas de acentuación (García, 2021).</li> <li>➤ Adecuación textual: “es la propiedad textual que da cuenta de la relación del texto como cadena lingüística, o suma de enunciados interrelacionados, y su contenido extralingüístico (Santolária, 2019, p. 297)”.</li> </ul>

## **Capítulo II. Marco teórico**

El segundo capítulo de la presente investigación doctoral se denomina marco teórico y en él se exponen de manera detallada el marco conceptual-teórico y el marco referencial. En el primero se presentan las definiciones conceptuales, características e implicaciones de la competencia de producción textual, de los microrrelatos, del constructivismo y de las estrategias didácticas en educación; el marco referencial contiene las aplicaciones didácticas: primero, en la competencia de producción textual; segundo, con microrrelatos; tercero, constructivistas con metodologías activas de aprendizaje; y cuarto, en el contexto educativo ante la pandemia.

### **2.1 Marco conceptual-teórico**

El marco conceptual teórico abarca las definiciones y análisis de los ejes primordiales en cuanto a la producción textual, los microrrelatos, el constructivismo y las estrategias didácticas en educación. En lo referente a producción textual se abarca el concepto, la definición e implicaciones de la competencia de producción textual en Colombia y los conceptos sobre cohesión, coherencia, ortografía y adecuación textual; respecto a los microrrelatos se abarca el concepto, las características y la evolución de dicho género; en el constructivismo y las metodologías activas de aprendizaje de igual manera se expone el concepto, las características, la evolución y, adicionalmente, las características de un enfoque pedagógico constructivista con metodologías activas de aprendizaje; finalmente, en las estrategias didácticas en educación se aborda el concepto, los elementos para su elaboración y relación, concepto y características de la secuencia didáctica en la producción textual.

### ***2.1.1 Definición y análisis de la producción textual***

A continuación, se presenta una descripción sobre la literatura encontrada respecto a la producción textual. Se ha determinado el siguiente orden para abordar dicho concepto: en primer lugar, se expone el concepto de producción textual; en segundo lugar, el concepto de competencia de producción textual en Colombia y, seguidamente, se describen sus implicaciones; en cuarto lugar, se presenta el concepto de cohesión textual; en quinto lugar, el concepto de coherencia textual; en sexto lugar; el concepto de ortografía; y, por último, en séptimo lugar, el concepto de adecuación textual.

#### **2.1.1.1 Concepto de producción textual**

La producción de textos tiene sus orígenes en la necesidad del ser humano de comunicarse con su entorno, es decir, comunicar en contexto; es posible afirmar que la naturaleza social de la humanidad ha buscado formas de transmitir emociones, experiencias, pensamientos e ideas (García, 2021) que son perdurables a través de la escritura, pues ella cumple con esta intención comunicativa, que Martín y Peña (2017) denominan como la manera de idear la realidad a través de la sustentación y argumentación de las ideas, lo que va más allá de un acto comunicativo englobado en una tipología textual.

Es a través de la producción textual que se inmortaliza la lengua escrita ya que el desarrollo cultural del ser humano está ligado a la escritura como forma de transmitir las tradiciones y expresar el desarrollo de la sociedad, como tal, a lo largo del tiempo (Ruíz y Steer, 2019); entonces, es por ello que es adecuado que los docentes desde los primeros años estimulen a sus estudiantes para que a través de la producción textual inicien el largo camino o proceso de expresar sus

representaciones mentales, lo cual implica procesos de lectura, escritura, e intención comunicativa dentro de un contexto sociocultural.

### **2.1.1.2 Concepto de competencia de producción textual en Colombia**

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia a través de los lineamientos curriculares (MEN, 1998), estándares básicos de competencia (MEN, 2020) y desempeños básicos del área de lengua castellana (MEN, 2016), define la competencia de producción textual como la capacidad de interrelacionar la lectura, la escritura y el texto como un acto comunicativo que conlleva un proceso; por ende, la producción escrita posee niveles que son estructurantes para el desarrollo adecuado de la competencia nombrada, los cuales son el nivel intratextual, el nivel intertextual y el nivel extratextual.

El nivel extratextual se relaciona con la situación comunicativa, es decir, el contexto relacionado con la intención del texto y su uso social; el nivel intertextual se relaciona con las temáticas y contenidos de otros textos, en el que se incluyen referencias, citas, estilos, formas, estructuras y demás; el nivel intratextual abarca la microestructura, la macroestructura y la superestructura textual; la microestructura abarca la ortografía, la cohesión interna que incluye los conectores en una oración, la coherencia local o interna de la oración que refiere a la concordancia de número, género y tiempo verbal; en el nivel macroestructural se encuentra la cohesión referida a las frases conectivas hasta conformar párrafos y la coherencia global en la que se incluyen los ejes temáticos, temas y subtemas; finalmente el nivel superestructural abarca la adecuación textual, es decir, la forma global como se organiza los componentes de un texto determinado.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional establece los estándares básicos de competencias los cuales son parámetros que determinan lo que un estudiante debe saber y saber hacer con lo que aprende, ello dependiendo el grado de escolaridad; es por eso que para los niños

de primer a tercer grado de primaria se instaura, en cuanto a producción textual que sus escritos deben responder a diferentes propósitos y necesidades comunicativas, teniendo en cuenta seis puntos primordiales: el primero es evidenciar el propósito comunicativo determinando el tema; en segundo lugar seleccionar una tipología textual; como tercer punto se encuentra el obtener información de diversas fuentes; en cuarto lugar, organizar las ideas a través de la elaboración de un plan textual; en quinto lugar desarrollar dicho plan para producir un texto; y por último, se tienen en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos para revisar, socializar y corregir. Los aspectos son: pronombres, tiempos verbales, concordancia, signos de puntuación, acentuación y mayúsculas (MEN, 2020).

Los desempeños básicos de aprendizaje en lenguaje especifican que los estudiantes en grado segundo respecto a la producción textual deben: primero, expresar sus propias ideas teniendo en cuenta el contexto en el que enuncian –interlocutores, temas, lugares-; y en segundo lugar, producir textos que respondan a un propósito comunicativo, lo que implica seleccionar un tipo de texto y elegir palabras adecuadas para redactarlo, organizar dichas palabras y escribir oraciones con palabras de estructura silábica sencilla y compleja, también utilizando correctamente las letras b, v, m, n, ñ , r y rr, aplicando las reglas ortográficas (MEN, 2016).

En sí mismo el acto de escribir va más allá de la codificación a través de reglas lingüísticas, ya que de acuerdo a los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), implica un proceso que es a su vez es social e individual, a través del que se configura el mundo por medio del contexto sociocultural y que requiere de saberes, competencias, intereses y pragmatismo. Es por ello que se concluye que desde la autonomía de las instituciones educativas es que se deben realizar ajustes al currículo en cuanto a escritura refiere, puesto que es primordial tener en cuenta

las particularidades y necesidades del contexto al articular el constructivismo con los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje (Medina, 2022).

### **2.1.1.3 Implicaciones de la competencia de producción textual**

Las implicaciones de la competencia textual se definen de acuerdo a la metodología en la escritura, la cual es determinada por varios autores como un proceso que implica tres fases, las cuales son: la planificación, la redacción y la revisión. Por ejemplo, Romero y Cruz (2019) afirman que “producir textos es básicamente precisar algunas ideas, estableciendo un propósito comunicativo dentro de un contexto en el texto, y para lograrlo se debe planificar su estructura, leer y releer lo redactado, corregir y revisar aplicando la recursividad” (p. 448), es por ello que se pueden evidenciar tres fases o etapas por las que se debe atravesar para producir textos cortos (Rojas, 2017).

La primera fase es la planificación, en ella se esquematiza a nivel mental el texto. Inicialmente se determina el tema, luego se generan ideas, posteriormente se selecciona y organiza el contenido de acuerdo al público al que va direccionado, Ruíz y Steer (2019, retomando el discurso de Flower y Hayes, 1996) mencionan que esta etapa tiene un proceso netamente cognitivo y es previo a la aparición de las palabras, es decir, es pre-escritural. Al empezar la escritura como tal se inicia con la siguiente etapa que va a evidenciar el propósito comunicativo del texto que se está generando.

En la fase de redacción o textualización se construye el texto jerárquicamente (Ruíz y Steer, 2019) desde lo particular para llegar a lo global, es decir, se inicia con la escritura de las ideas o los enunciados, ello refiere al nivel microtextual, pero a su vez se conforma todo el texto, lo que hace referencia al nivel macrotextual, cuidando aspectos semánticos (coherencia), sintácticos



(cohesión), pragmáticos (adecuación textual) y ortográficos; en la última etapa que es la revisión se realiza un proceso de corrección tanto de contenido como de forma a través del análisis, reflexión y valoración del escrito (Romero, 2019; Santolària, 2019).

Por otro lado, es oportuno utilizar la autorregulación como estrategia metodológica para enseñar a desarrollar el contenido y la estructura en los textos y de esta manera contribuir a la competencia de producción de textual, así como lo demuestran Arrimada et al. (2018) en su trabajo de investigación puesto que a pesar de que los estudiantes no interiorizaron todas las reglas de ortografía fue posible contribuir en el mejoramiento del contenido que generaban en sus producciones textuales desde la autorregulación, es decir, dichos autores hacen menos hincapié en la forma que en el contenido, es decir, las reglas ortográficas pasan a un segundo plano.

#### **2.1.1.4 Definición de cohesión textual**

Cohesión es la forma cómo se articula un texto a través de un conjunto de recursos, tales como son: conjunciones, conectores lógicos, signos de puntuación, pronombres, sinónimos, antónimos, anáforas, elipsis, organizadores textuales y relaciones de concordancia (Dioses 2003, citado en Aguilar, 2020; García, 2021; Valdiviezo y Samboni, 2019). La cohesión facilita la interpretación del mensaje que se transmite en un texto a nivel interno, es decir la microestructura, ya que es la forma cómo se presenta el mismo a través de la interrelación que se crea entre palabras, oraciones e ideas, es por ello que es un aspecto fundamental de la coherencia.

#### **2.1.1.5 Definición de coherencia textual**

La coherencia refiere al sentido global del texto desde la continuidad, conexión y relación de lo que comunica (Valdiviezo y Samboni, 2019), es decir, la coherencia es una propiedad lingüística que se encarga de dos aspectos fundamentales: la semántica y la sintaxis. La semántica

desde la estructura interna (García, 2021) es decir, a nivel microtextual a través de las relaciones de concordancia entre sujeto y número, tiempos verbales, género y artículo; por otro lado Cuenca (2008, 2010 citado en Santolária, 2019) explica que la coherencia facilita el análisis global de un texto en cuanto a lo que contiene hasta la forma de organizar la información, es decir, desde la sintaxis presenta lo que se construye a través de las palabras dentro de las oraciones y a su vez en los párrafos (Romero, 2019); en conclusión, la coherencia comprende la estructura, la planificación y la organización que se da entre las ideas, a nivel interno y global, con la finalidad de que el lector comprenda el mensaje que se transmite.

#### **2.1.1.6 Definición de ortografía**

La ortografía, es el uso adecuado de los signos de puntuación y las reglas de acentuación, cuando se producen textos literarios se tienen en cuenta tres maneras de considerar la ortografía, las cuales son lineal, acentual y puntual; en la primera se tiene en cuenta el usar de forma correcta las letras o grafías, en la segunda se tiene en cuenta el uso adecuado de la tilde, y finalmente, en la ortografía puntual se tiene en cuenta la forma correcta de usar los signos de puntuación (García, 2021). El dominio ortográfico requiere concentración y es una capacidad que el estudiante desarrolla con la práctica a través de los años de escolaridad.

#### **2.1.1.7 Definición de adecuación textual**

Se le denomina adecuación textual a toda la relación que se establece en el texto respecto al contexto discursivo o comunicativo. Lo que está escrito cobra importancia a partir del contexto comunicativo en el que se enuncia, es decir, se relaciona su tipología, su intención comunicativa, el discurso que emplea y a quien se dirige dicho discurso; de acuerdo con Santolária (2019) la adecuación textual refleja los enunciados interrelacionados en relación con la totalidad del texto y

su contenido extralingüístico. En conclusión, la adecuación textual hace referencia a la adaptación entre el texto y el contexto (Aguilar, 2020; Valdiviezo y Samboni, 2019).

### ***2.1.2 Definición y análisis de los microrrelatos***

Bajo este apartado se encuentra la definición y análisis sobre microrrelatos desde la literatura encontrada. En primer lugar, se presenta una definición descriptiva que señala las implicaciones del término en esta investigación doctoral, es decir, se amplía el concepto sobre microrrelato, teniendo en cuenta que *micro* hace referencia a lo breve y *relato* denota su carácter narrativo (Liu, 2021); seguidamente, se describen las características de los microrrelatos; y finalmente, se describe la evolución histórica que ha tenido este género literario a lo largo de la historia.

#### **2.1.2.1 Definición de microrrelatos**

Los microrrelatos son un género narrativo de gran ligereza debido a que son breves, elípticos, ambiguos y abiertos, es decir, los microrrelatos son textos narrativos cerrados y autónomos (Cao y Rodríguez, 2018). Frecuentemente en los microrrelatos se encuentran algunos elementos y ausencias, es decir, los elementos se relacionan con la estructura textual, ellos son el título, la voz del narrador o plano enunciativo, el estilo y la extensión; las ausencias hacen referencia a los elementos que generalmente no están presentes en los microrrelatos los cuales son diálogos, descripciones o caracterización de personajes, moralejas, explicaciones (Pérez, 2018).

Es importante resaltar que debido a la modernidad del género aún no existe un consenso en su denominación es por eso que se encuentran diversos términos para referirse a él, Liu (2021) refiere que en los países hispanohablantes se denomina de diversas formas, entre ellas como microrrelato, microcuento, microficción, minicuento, minificción, relato breve y en los lugares

anglosajones los nombres asignados son: short story, microfiction, minifiction, flash fiction, sudden fiction. En esta investigación doctoral se hace uso del término microrrelato el cual está dentro del microtexto, y se conceptualiza el mismo desde lo expuesto por Fernando Valls (citado en Pérez, 2018) literalmente:

El microrrelato es un género narrativo breve que cuenta una historia (principio éste irrenunciable), en la que debe imperar la concisión, la elipsis, el dinamismo y la sugerencia (dado que no puede valerse de la continuidad), así como la extrema precisión del lenguaje, que suele estar al servicio de una trama paradójica y sorprendente. Se presta, a menudo, a la experimentación; se vale con frecuencia de la reescritura o lo intertextual; y no debería faltarle la ambigüedad, el ingenio y el humor. Al aislar y centrarse en una sola acción y en torno a unos pocos personajes, se intensifica su sentido cargándose de densidad. (p. 173)

### **2.1.2.2 Características del microrrelato**

Lo que identifica al microrrelato es la brevedad, la estética, la ficción, el enfoque en un incidente o evento (Cao y Rodríguez, 2018), es decir, el microrrelato se caracteriza por ser una unidad de acción, por establecer relación con la naturaleza humana a través de una progresión narrativa que a pesar de tener un rasgo intemporal utiliza tiempos verbales, Liu (2021) también se refiere a que generalmente sorprende su desenlace y puede ser abierto o cerrado. Estas últimas características distinguen al microrrelato de otros microtextos, tales como aforismos, bestiarios medievales, prosa publicitaria, entre otros.

Pérez (2018) expone que además de los rasgos formales, los rasgos temáticos y los rasgos estructurales que propone Irene Andres, que es una escritora que investiga el género, se puede

apreciar un carácter culto, una cuestión de recepción y una tendencia a la inestabilidad. Los rasgos formales contemplan la brevedad, la ausencia de caracterizaciones o /y descripciones, la sustancia narrativa, la concisión, su naturaleza elíptica y la importancia particular al seleccionar el punto de vista del narrador. Los rasgos temáticos refieren a lo metaficcional, al relato intertextual, humorístico y satírico. Los rasgos estructurales son determinados por la extensión.

El rasgo culto refiere a las filiaciones con la literatura culta, es decir el carácter cultural de los escritores que lo pusieron en boga y por ende impregnaron dicha característica. La cuestión de la recepción refiere al lector ya que lo reta en una actividad hermenéutica, es decir, exige una interpretación que supera lo textual porque hace que al concluir la lectura se prolongue la búsqueda de sentido, se continúe codificando o reflexionando sobre las líneas leídas. La tendencia a la inestabilidad se puede relacionar con diversos rasgos de los microrrelatos, es decir, puede referir a lo ficcional, a lo temático, a lo hermenéutico, a lo intertextual, a lo semántico (Pérez, 2018).

Los microrrelatos como herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe cumplir con ciertas características ellas son: tener un tema universal, es decir, que su argumento sea entendible dentro de la mayoría de contextos; ser un incentivo del componente sociocultural, ya que debe adecuarse al contexto pero comunicar culturalmente; tener profusión lingüística, es decir, evidenciar un léxico adecuado; ser una literatura motivadora, al generar interés por su contenido y extensión corta; debe agrupar todas las competencias, ya que como material didáctico va a circunscribir actividades lúdicas que potencialicen el aprendizaje; y el material debe ser auténtico, al ser propicio para ser aplicado al nivel de dificultad del aula de clase (Mateos y Álvarez, 2021).

### 2.1.2.3 Evolución del género

Es posible rastrear narraciones breves a lo largo de la historia de la humanidad, pero puntualmente el antecedente histórico del microrrelato desde su estética elíptica y alegórica se encuentra tanto en la cultura oriental como occidental. En China la literatura antigua posee narrativas breves que proceden de los siglos VI a.c. y III a.c, posteriormente aparecen libros de anécdotas y sucesos sobrenaturales en los siglos IV d.c y V d.c., también entremezclados con cuentos y novelas aparecen en diferentes dinastías rastros del género a través de microrrelatos durante los siglos XVI Y XIX y en auge durante el siglo XX, pero es en la década del 80 que se constituye como género, hasta el momento actual, que tiene gran difusión por internet (Liu, 2021).

En la cultura occidental durante la Edad Media se visualiza el género a través de narrativas didácticas y en sentencias (Pérez, 2018), posteriormente no logra ser un género autónomo sino que se empieza a instaurar hasta finales del siglo XIX y se constituye a mediados del siglo XX, específicamente en el denominado *Boom de la literatura hispanoamericana*, autores que se distinguen como pioneros son Rubén Darío, Ramón Gómez de la Serna, Leopoldo Lugones, Julio Torri, Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Julio Cortázar. Incluso, Sh'hadeh (2021) refiere que a pesar de que los precursores del cuento corto en el contexto árabe iniciaron en 1930 ya desde inicios del siglo XX las formas narrativas modernas han variado de historia larga a novela corta y esta a su vez a microcuento, tanto así, afirma dicho autor, que numerosos críticos y escritores se están dedicando solo al género de la microficción.

Liu (2021) expone que desde los primeros años del siglo XXI se empezó a incrementar la creación de microrrelatos y aunque se mezcla con otros géneros logra convertirse en una tendencia, es por eso que a mediados del siglo XX se consolidan algunos libros sólo del género del microrrelato, como por ejemplo *Los niños tontos* de la autora Ana María Matute en 1956 o

*Crímenes ejemplares* del autor Max Aub en 1957. Su acogida en la época Moderna tanto por lectores, escritores y estudiosos, según Pérez (2018), se debe a su brevedad y versatilidad rasgos tanto contemporáneos, ya que se plasman en diversas expresiones del arte, como posmodernos al ser vistos como productos rápidos que son consumidos fácilmente de forma cultural.

Algunos autores canónicos del género narrativo breve son expuestos por Mateos (2020), el primero de ellos es Ruben Darío, quien se considera como el artífice del Modernismo al establecer el punto de partida del microrrelato con su obra *Azul* en 1888, así mismo en España se resalta el autor Juan Ramón Jiménez con el libro *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves* en el año 2008, libro editado por Teresa Gómez Trueba; el último autor es Federico García Lorca quien realiza algunas minipiezas teatrales desde el género dramático y también crea microrrelatos de tipo surrealista.

Adicionalmente, en la actualidad por el uso de las TIC se han logrado incorporar diferentes cambios, uno de ellos impacta en la literatura, y es Calvo (2018) quien ha realizado un análisis sobre el microrrelato en el siglo XXI, dicho autor describe que este género narrativo se puede publicar en blogs, redes sociales y videoclips debido a que ha tenido gran auge por su fragmentariedad, escritura hipertextual, narrativa breve -tanto ficcional como no ficcional- y la posibilidad de que el lector sea creador de lo que lee pero que a su vez produzca sentido o significado de ello.

Calvo (2018) expone investigaciones sobre blogs que han estudiado el género de microrrelato desde su fragmentariedad y brevedad, es así como ilustra la investigación que realiza Ana Pellicer Vásquez sobre un blog de microrreplicas, en el que se plasman ideas de carácter democrático, donde se destaca el género por posibilitar lo híbrido, lo contradictorio, lo complejo, lo irónico y lo móvil, en conclusión, lo paradigmático; por otro lado, también Calvo (2018)

menciona la investigación de Graciela Tomassini en once blogs sobre viajes en la que se destaca la naturaleza multimedial, la hipertextualidad y la intersemiótica del género.

Algunos autores de microrrelatos como Miguel Ángel Carmona o Víctor Lorenzo han unido a sus escritos imágenes lo que evidencia las relaciones icono-textuales dentro de la microficción, lo cual ha sido estudiado por diferentes autores entre los que Calvo (2018) menciona a Daniel Escandell y el estudio sobre manifestaciones culturales a través de micronarraciones que relacionan texto e imagen en la red social Twitter, y a Dickinson College que resalta la presencia de imágenes en cuarenta blogs que difunden o crean narraciones hiperbreves. La acción, la ficción y la brevedad de los textos audiovisuales también es un fenómeno emergente que Calvo (2018) evidencia en la microficción del entorno digital; el cual expone a través del especialista Pablo Echart Orús, quien evidencia las posibilidades estéticas a bajo costo que se logran plasmar a través de micrometrajés o/y nanometrajés.

Además, algunos autores de microrrelatos hacen referencia en sus textos cortos a diversos tópicos, entre ellos la tradición de libros sagrados como la biblia, los mitos clásicos, los personajes de estos textos o autores que han legado grandes textos literarios, temas sociales o ideológicos pero que se representan a través de nuevas historias, microhistorias (Liu, 2021). Entonces son diversas las temáticas y posibilidades para crear o recrear microtextos, es por eso que Naimou (2021) se refiere a la gran acogida del género y a la realización de concursos literarios, lo que ha desencadenado publicaciones digitales, revistas especializadas y congresos tanto nacionales como internacionales en torno al microrrelato. En conclusión, el ámbito digital ha posibilitado al microrrelato extenderse y darse a conocer desde diversos ámbitos y temáticas como una nueva forma de comunicar con características que se ajustan al tiempo, la mentalidad y a la sociedad actual.



### ***2.1.3 Definición y análisis de constructivismo y metodologías activas en educación***

A continuación, se presenta una descripción sobre la literatura encontrada respecto al enfoque pedagógico constructivista y las metodologías activas en la educación. Se ha establecido el siguiente orden para abordar dicho concepto: en primer lugar, se expone el concepto o definición de constructivismo; en segundo lugar, las características del constructivismo; en tercer lugar, la evolución que ha tenido históricamente el constructivismo en la educación; en cuarto lugar, el concepto de metodologías activas de aprendizaje; en quinto lugar, las características de las metodologías activas de aprendizaje; en sexto lugar, la evolución de las metodologías activas de aprendizaje; y, por último, las características de un enfoque pedagógico constructivista con metodologías activas de aprendizaje.

#### **2.1.3.1 Concepto constructivismo**

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que tiene como pilar fundamental el postulado de que el estudiante construye el conocimiento al relacionar las experiencias anteriores con interacciones sociales nuevas (Retnawati, 2020). Es decir, se aprende partiendo de saberes, creencias y experiencias previas que el individuo relaciona con las interacciones o estímulos nuevos del medio en el que se encuentra (Ahmad et al., 2020) el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción (Ruíz y Steer, 2019); a pesar de que existen diferentes metodologías de aprendizaje dentro del constructivismo se resalta que en ellas el docente siempre adquiere un papel fundamental al diseñar y ayudar a los estudiantes a conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos (Ahmad et al.,2020; Retnawati, 2020).

### **2.1.3.2 Características del constructivismo**

El constructivismo, de acuerdo con Taber (2019), se relaciona con el ámbito pedagógico, el desarrollo curricular y con la investigación educativa, ha cobrado bastante importancia por su enfoque en la forma de construcción del conocimiento desde contextos culturales particulares que se relacionan con el cómo enseñar y el cómo aprender, dentro de ello se incluye los propósitos escolares en la estructuración del currículo, ello es determinado por cada institución educativa, Ruíz y Steer (2019) sitúan estos postulados desde la teoría de Vigotsky al relacionar la educación con la cultura.

Ahmad et al. (2020) describen que en el constructivismo los estudiantes se involucran con actividades de la vida real y por ello logran dar significado o relacionar la información que se les presenta con sus propias creencias, experiencias y actitudes, en ese momento construyen conocimiento, pero es importante que el docente tenga en cuenta que no todos tienen las mismas condiciones, es decir, que cada estudiante aborda desde su individualidad una situación presentada, la cual no siempre es similar que la de sus otros compañeros, es por ello que debe prevalecer el todo y no las partes.

La evolución de los esquemas mentales de los niños en el desarrollo cognitivo se relacionan con los postulados de la teoría de Jean Piaget, quien aporta a la educación algunos principios de aprendizaje, entre los que se destaca el nivel de desarrollo del individuo para lograr un paso a paso en la reorganización cognitiva desde la que internamente se lleva a cabo un proceso constructivo, a partir de contenidos que se utilizan para llevar a cabo procesualmente un desarrollo evolutivo (Ruíz y Steer, 2019), además de la importancia de los conflictos o las contradicciones cognitivas en el proceso formativo constructivista.

Brooks y Brooks (1999, citado en Ahmad et al., 2020) establecen cinco principios o características indispensables del constructivismo ellas son: primer principio, tratar problemas que sean apropiados para las aspiraciones y necesidades de los estudiantes; segundo principio, construir las ideas clave con hechos que se van relacionando; tercer principio, examinar el punto de vista del estudiante; cuarto principio, el docente debe identificar las ideas del estudiante; quinto principio, evaluar el constructivismo teniendo en cuenta que el aprendizaje asume un mayor significado que el proceso de enseñanza.

Neutzling et al. (2019) resaltan en su investigación que a pesar de que el constructivismo puede tender a la construcción de conocimiento en un entorno social, ello no significa que un individuo siempre tenga que aprender con otros, puesto que de forma individual también lo hace e incluso fortalece su confianza, creatividad y habilidades de pensamiento crítico; adicionalmente, señalan que tanto para docentes como estudiantes el enfoque constructivista mejora el pensamiento crítico y la reflexión al comprometerse en ese quehacer pedagógico que exige dar lo mejor de sí para que los estudiantes logren la construcción del conocimiento.

### **2.1.3.3 Evolución del constructivismo**

La teoría del aprendizaje constructivista ha influenciado radicalmente en el ámbito educativo desde la década de 1950, pero posteriormente en la década de 1970 es que dicha teoría ha sido cada vez más imprescindible en la innovación curricular y el desarrollo del docente a nivel científico (Ozdem y Bilican, 2020); es así, como desde el ámbito investigativo se pueden distinguir dos vertientes principales, a las cuales se refiere Taber (2019) como el constructivismo pedagógico y el constructivismo psicológico, o lo que es lo mismo el constructivismo social y el constructivismo cognitivo.

Respecto a estas vertientes Ahmad et al. (2020) exponen en su investigación que el constructivismo social es introducido por Lev Vygotsky quien plantea que los estudiantes otorgan sentido a la información al relacionarse socialmente con otros, es decir, mejoran los resultados de los procesos educativos al interactuar con los compañeros y docentes en la zona de desarrollo próximo, ya que allí es donde individualmente se produce un nivel de significado o sentido. En conclusión, el constructivismo social prioriza sobre el entorno y la interacción de los estudiantes entre sí (Li, 2018).

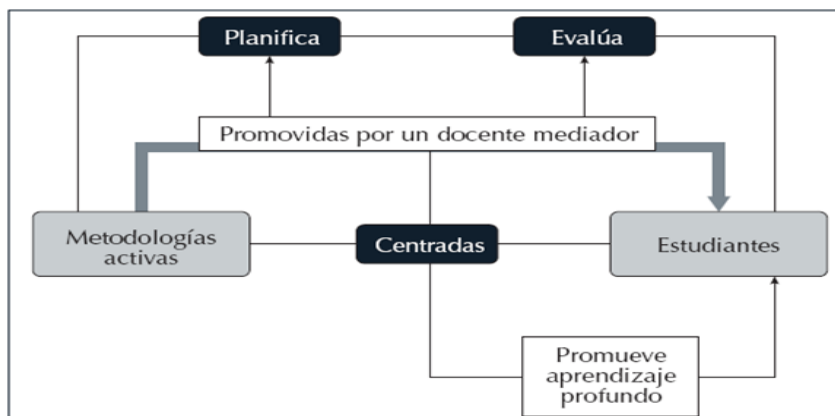
Desde 1960 se hace latente el constructivismo cognitivo con postulados de Jerome Bruner, los cuales se relacionan con la construcción del conocimiento a través de las representaciones simbólicas, el andamiaje y el descubrimiento; en 1985 se solidifica el constructivismo cognitivo con el postulado de Jean Piaget quien plantea que se construye conocimiento a través de la acomodación o asimilación, es decir, el estudiante de manera inconsciente asocia y acomoda la nueva información en un esquema (Ahmad et al., 2020), ello es lo que hoy en día se resume en lemas como “aprender a aprender” y en “aprender haciendo”. En conclusión, el constructivismo cognitivo prioriza el papel de la mente en el aprendizaje (Li, 2018).

De acuerdo con Li (2018) ambos enfoques plantean que el estudiante aprende construyendo su propio conocimiento y los docentes son facilitadores de dicho proceso, además Retnawati (2020) señala que desde hace veinticinco años el constructivismo ha tenido un mayor auge en el ámbito educativo desde la perspectiva social y activa del estudiante al adquirir el conocimiento porque tiene diversas aplicaciones, como por ejemplo, en el desarrollo de etapas de pensamiento en las que se vinculan principios constructivistas con diseños para alcanzar objetivos específicos (Pande y Bharathi, 2020).

Zajda (2018) y Park y Song (2019) exponen que siempre se deberían considerar las dimensiones cognitivas, sociales y culturales dentro de un enfoque constructivista, es decir, con la finalidad de potenciar el constructivismo es necesario aplicar estrategias que incluyan el pluralismo en objetivos, en valores y en metodologías haciendo que se creen puentes de enlace ante la situación del mundo actual; es por ello que el docente adquiere un rol fundamental al posibilitar ese pluralismo en su quehacer ofreciendo información y recursos que se relacionen con estructuras y conceptos.

#### **2.1.3.4 Concepto metodologías activas de aprendizaje**

Las metodologías activas de aprendizaje son todas las técnicas, métodos y estrategias que utiliza el docente para que el estudiante, de manera activa, participe en actividades que fomentan su aprendizaje, es decir, se convierte en el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, representado en la figura 2. Es importante resaltar que las actividades son orientadas por el docente quien tiene un papel activo al buscar, seleccionar y manejar la información, es decir, planifica las actividades pero también es quien evalúa los resultados alcanzados para así promover de manera profunda el aprendizaje (Silva y Maturana, 2017); debido a ello es que en el presente trabajo de investigación se incluyen herramientas que posibilitan potencialmente la participación, la cooperación, la reflexión y la creatividad de los estudiantes a través de las TIC.

**Figura 2***Metodologías activas*

*Nota.* Las metodologías activas de aprendizaje en el proceso de aprendizaje. Adaptado de *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior*, por J, Silva y D, Maturana, 2017, *Innovación educativa (México, DF)*, 17 (73).

#### **2.1.3.4 Características de las metodologías activas de aprendizaje**

Peralta y Guamán (2020) realizan un estudio bibliográfico sobre las metodologías activas en los procesos de formación en la escuela y determinan las características que son relevantes en una metodología activa de aprendizaje, es así como afirman que se fundamenta en la teoría constructivista, que contempla el escenario como un elemento que crea una necesidad de aprendizaje al contextualizar y motivar el problema, caso o proyecto; y que adicionalmente, pretende probar y desarrollar el nivel comprensivo de los estudiantes, a nivel grupal e individual, al formar asociaciones pequeñas para un trabajo responsable ante una problemática real que tiene un nivel de complejidad e instrucciones que se relacionan con el nivel académico.

Las características más comunes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de metodologías activas son tres: Primera, que el estudiante debe ser confrontado a una situación de

partida que sea compleja; segundo, pedir la elaboración de un producto observable y evaluable en relación con dicha situación (Medina y Verdejo, 2020); tercero, que en el proceso de elaboración y construcción de conocimiento, el estudiante (solo o en equipo) esté activo y que el profesor no sea el actor principal, pero sí una persona que actúa como guía y recurso (Aguirre, 2020). Adicionalmente, Jeong et al. (2019) confirman a través de un estudio investigativo que las metodologías activas promueven las emociones positivas, el disfrute en la realización de tareas y la autosuficiencia.

#### **2.1.3.4 Evolución de las metodologías activas de aprendizaje**

El Grupo de Investigación en Metodologías Activas (GIMA, 2008) resalta que a lo largo de la historia de la educación ha existido una relación con la evolución de las metodologías activas de aprendizaje, es por eso que en el siglo XVIII se observa puntualmente la labor de Pestalozzi con los huérfanos y mendigos al aplicar métodos de observación y práctica en los que prima el grado de desarrollo de cada persona, es decir, su principal aporte es que se funda en la acción, ya que el estudiante por sí solo encuentra elementos del saber y los desarrolla a través de construcciones que evidencian visiblemente su logro.

Ya en 1800 empieza a renovarse la metodología educativa con sugerencias como las de Johann Herbart, que influenciado por Kant, plantea que a partir del interés que genera el docente en el estudiante hacia el aprendizaje es posible generar mejores prácticas educativas; también, tal como lo planteó Dewey, la experiencia activa y dinámica, es una reconstrucción que recoge elementos experienciales del pasado para utilizarlos en el presente y así transformar la práctica o experiencia personal del estudiante ante los nuevos conocimientos, en consecuencia se determina

y depura lo significativo y se utiliza dicha información para iniciar y desarrollar otra actividad (Valero, 2019).

A final del siglo XIX e inicio del XX, se presenta un movimiento de renovación pedagógica y educativa que se denomina *educación nueva*, la cual plantea un sentido activo que incorpora nuevas formas de enseñanza en la que el estudiante adquiere un rol central en el proceso educativo, dejando de lado el aprendizaje memorístico y es a través del método científico que se fomenta el espíritu crítico (GIMA, 2008). Consecuentemente, los métodos del siglo XX disminuyen la enseñanza expositiva y dogmática y se prioriza sobre los objetos, la observación y la construcción del conocimiento unido todo ello a la explicación teórica. Fernández (2006, citado en Medina y Verdejo, 2020) plantea que el conocimiento, entendido como un constructo cerrado, se encuentra indisolublemente ligado al aprender, ya que es un proceso permanente en el que el sujeto logra contextualizar y situar lo que conoce.

En la actualidad las metodologías activas de aprendizaje han tenido un mayor auge porque se centran en actividades más que en el contenido, se pueden citar, entre dichas actividades el análisis de casos, el aula invertida o flipped classroom, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos o problemas. Justamente, los diferentes cambios producidos por la necesidad imperante de transformación en la sociedad, desde hace varios años y actualmente con la pandemia, esbozan un marco contextual en el que emergen las metodologías activas de aprendizaje como la mejor opción para aplicar hoy por hoy en el ámbito educativo.



#### **2.1.3.4 Características de un enfoque constructivista con metodologías activas de aprendizaje**

Los procesos activos y constructivos en el aprendizaje, de acuerdo con Selcuk y Yilmaz (2020), avanzan actualmente en educación debido a que el aprendizaje tradicional basado en la memorización de conocimientos y hechos se ha ido reemplazando por la comprensión de ellos a través de actividades individuales, en parejas, en pequeños grupos, en proyectos colaborativos o cooperativos; en el trabajo cooperativo cada miembro tiene una tarea a realizar y la responsabilidad de construcción de saberes recae principalmente en el profesor, está es una técnica constructivista de la vertiente piagetiana; y en el trabajo colaborativo los estudiantes tienen metas comunes que autogestionan, por ejemplo, en la redacción se utiliza el realizar corrección por el compañero o escritura colaborativa, está es una técnica constructivista con un enfoque sociocultural (Revelo et al., 2018).

Es acertado aplicar en clases, proyectos y actividades el constructivismo unido a metodologías activas de aprendizaje, preferiblemente en muestras de 50 o menos, y con una duración de entre 7 y 12 semanas (Selcuk y Yilmaz, 2020); ya que una propuesta pedagógica tal como la del presente trabajo investigativo, sienta sus bases sobre un enfoque sólido y el constructivismo lo es, porque el estudiante adquiere conocimientos desde las experiencias en las que participa y por ende del contexto, siendo participe activo al relacionar las experiencias y conceptos nuevos con los que previamente tiene, en dichas experiencias el docente orienta, promueve y guía el aprendizaje a través de actividades prácticas.

Entonces, el aprendizaje centrado en el estudiante es indispensable ya que él es quien realiza algo y piensa sobre lo que está realizando, es decir, participa activa y reflexivamente en la construcción de su propio conocimiento, y en cuanto al rol que desempeña el docente se direcciona

principalmente en facilitar, guiar, motivar, asesorar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje; además, el profesor debe planificar y diseñar las situaciones y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios, es decir, facilita el uso de las herramientas que requiere el estudiante para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, teniendo en cuenta el contenido y el desempeño esperado.

Es por esto que se afirma que en las metodologías activas el profesor promueve el auto-aprendizaje y el crecimiento personal, a través de la retroalimentación e interacción con los estudiantes, siendo primordial su participación activa en los espacios destinados para ello, por ejemplo, al resolver dudas, entregar orientaciones y evaluar las actividades y proyectos que producen los estudiantes. En resumen, tal como postula Fernández (2006, citado en Medina y Verdejo, 2020), el profesor juega un papel esencialmente de persona que es a su vez guía y recurso, evidenciando que de fondo las interacciones entre los estudiantes se basan en la confrontación constructiva de las representaciones personales.

El estudiante a partir de su saber individual inicia la búsqueda de lo que necesita para lograr la construcción de conocimientos (Sobral, 2020), basado en el mundo real al tener en cuenta leyes y modelos teóricos que esbozan la solución pero ella no es única, es decir, el estudiante entiende que no hay una única respuesta sino formas diferentes de abordar y dar solución al problema, caso o proyecto; es por esto que se rechaza el proceso memorístico, se persigue la creatividad y la reflexión crítica (Peralta y Guamán, 2020) debido a que todo ello posibilita el desarrollar nuevos modos de aprender y desplegar competencias. En conclusión, es acertado unir e incluir el constructivismo y las metodologías activas en esta investigación doctoral debido a que el

estudiante es protagonista central y activo de su proceso de aprendizaje, y el docente adquiere un rol de mediador y guía.

#### ***2.1.4 Definición y análisis de estrategias didácticas en educación***

En este apartado se encuentra la literatura hallada sobre la definición y análisis de estrategias didácticas en educación. Consecuentemente, se abarca primero el concepto de estrategia didáctica en educación; y, en segundo lugar, se describen los elementos indispensables y necesarios para elaborar una estrategia didáctica, adicionalmente, se incluye la explicación del concepto relacionado con secuencia didáctica junto con una caracterización de la misma, todo ello teniendo como referente principal el desarrollo de la competencia de producción textual en el ámbito educativo.

##### **2.1.4.1 Concepto de estrategia didáctica**

Es importante definir las estrategias en educación para diferenciar y delimitar su alcance, en primer lugar, se aclara que las estrategias didácticas contienen estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Angarita et al. (2018) las estrategias de aprendizaje son un conjunto de habilidades o procedimientos que el estudiante obtiene y usa intencionalmente para aprender a solucionar problemas o situaciones académicas; las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente plantea para ayudar al estudiante a que se le facilite procesar la información de manera profunda.

Es decir, los objetivos educativos son alcanzables por la aplicación de estrategias didácticas que tienen en cuenta la interacción entre estrategias de enseñanza que son las que permiten la participación de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje que son las que facilitan el comprender contenidos (Flores et al., 2017). Consecuentemente, Ducuara (2020) recopila lo que

significa estrategia didáctica en el ámbito educativo y concluye que es un medio, es decir, una técnica, método o actividad por el que, de forma consciente el estudiante y docente, construyen acciones que permiten conseguir objetivos planteados en el aula, teniendo en cuenta las características particulares de los actores del proceso.

Lo expuesto anteriormente evidencia que la didáctica enriquece la práctica pedagógica y facilita las dinámicas de las clases porque es a través de una base conceptual e intención pedagógica que se facilita el éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Alfonzo et al., 2020; Ordóñez et al., 2019; Ruiz y Duarte, 2018); además, incluir estrategias didácticas más interactivas, durante situaciones extremas como la pandemia COVID-19, es relevante para lograr dinamizar y enriquecer el contexto situacional de enseñanza - aprendizaje remoto (Lellis y Abdulkader, 2020).

#### **2.1.4.2 Elementos para elaborar una estrategia didáctica**

Las estrategias didácticas de acuerdo con Alfonzo et al. (2020), como se citó anteriormente, se encaminan a planificar dentro de un área o currículo la consecución de objetivos propuestos por el docente teniendo en cuenta la perspectiva educativa, el contexto social, el contexto cultural y las necesidades específicas de los estudiantes. Las estrategias didácticas más acertadas son aquellas que articulan e interrelacionan tanto la teoría como la práctica, ello debido a que se enmarcan dentro de una metodología activa de aprendizaje; adicionalmente, se pueden incorporar otras herramientas que han resaltado otras investigaciones, tales como el uso de secuencias didácticas, las cuales definen Ávila et al. (2019) como un conjunto de actividades que se articulan dentro de una estrategia didáctica para lograr un aprendizaje o meta educativa en la que a través de la

mediación del docente se consideran los recursos necesarios para que los estudiantes mejoren sus competencias.

Complementando lo anterior, Santolària (2019) expone el término secuencia didáctica dentro del género textual y lo define como un instrumento de mediación o dispositivo de enseñanza que organizado de forma sistemática contiene una serie de actividades que pueden estar referidas a la oralidad o a la escritura. Hay tres principios fundamentales en las secuencias didácticas: el primero es identificar las características del género literario; el segundo refiere a idear un proyecto de aula que contribuya a la producción sobre dicho género; y el tercer principio es planificar módulos que conforman una secuencia para que los estudiantes llenen de significado el género textual, es decir, las actividades de una secuencia didáctica deben estar asociadas las unas a las otras.

Bronckart (1999, citado en Santolària, 2019) propone tres fases constitutivas en una secuencia didáctica, la primera es la producción inicial en la que los estudiantes por medio de consignas hacen un primer registro sobre el texto que se les solicita; la segunda es la elaboración de módulos, en donde se plantean talleres teniendo como punto de partida la producción inicial y se complementan con actividades que incluyan diversos aspectos del género siempre previendo las dificultades que presentan los estudiantes; y la tercera, es la producción final, en la que se solicita al estudiante la producción del género textual nuevamente con el fin de evaluar o medir los efectos del trabajo realizado en los módulos.

Consecuentemente, un orden de primacía para la elaboración y aplicación de estrategias didácticas de producción textual en el aula de clases establece en primer lugar, comprender la estructura sistemática de la producción de textos narrativos; en segundo lugar, evidenciar un(os) modelo(s) de texto narrativo; y en tercer lugar, aplicar secuencias didácticas de composición

escrita, en las que se puede incluir el uso de imágenes como fuente dinamizadora del proceso, un ejemplo es el uso de medios de cine, específicamente, las películas animadas y la imagen serial para mejorar habilidades lecto-escritoras (Pratama et al., 2018), otro ejemplo es basarse en íconos verbales, es decir, imágenes y texto para desarrollar estrategias que favorecen las habilidades comunicativas (Razaq y Asyurah, 2022).

En conclusión, establecer una estrategia didáctica implica varios elementos que pueden ser organizados en una secuencia didáctica, ello conlleva el desarrollo de una planeación estratégica que incluya a nivel nacional los estándares básicos de competencias en producción textual; a nivel institucional el proyecto educativo y a nivel particular, los docentes y estudiantes de determinado grado; que dentro de un marco investigativo en producción textual, como el que se desarrolla en esta tesis de investigación, logra un estudio evolutivo entre los textos que se producen a través de la metodología cuantitativa en la que se tienen en cuenta criterios de análisis, tal como lo refiere Santolària (2019).

## **2.2 Marco referencial**

El fenómeno abarcado en esta investigación se relaciona de una u otra manera con investigaciones que han realizado diferentes autores, a continuación, se exponen dichas referencias de manera puntual puesto que son de sumo valor para el marco teórico de la presente investigación; consecuentemente, se hace una descripción de dichos trabajos en los que se resalta la aplicación didáctica de cada una de las investigaciones relacionadas específicamente, primero, con la producción textual; segundo, con los microrrelatos; tercero, con el constructivismo y las metodologías activas de aprendizaje; y cuarto, con el contexto educativo ante la pandemia COVID-19.

### ***2.2.1 Aplicaciones didácticas en la competencia de producción textual***

La competencia de producción textual ha sido abordada desde diferentes perspectivas investigativas en las que se encuentran aplicaciones didácticas desde el ámbito pedagógico y educativo que reflejan resultados interesantes respecto al mejoramiento de la misma, es por eso que a continuación se especifica el objetivo, la población, el método, los resultados y principales conclusiones de cada una de las referencias encontradas, para finalmente evidenciar los detalles principales o características esenciales que se tienen en cuenta y enriquecen el presente trabajo investigativo.

Pertúz y Rojas (2021) en su investigación con metodología mixta, que incluyó un cuasiexperimento, tuvo como objetivo describir la influencia del enfoque EPC (enseñanza para la comprensión) en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de 38 estudiantes femeninas del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla-Colombia, para ello se aplica un cuestionario, dos test y 3 secuencias didácticas; las últimas sólo son aplicadas al grupo experimental el cual evidencia mayor análisis e interpretación de los temas trabajados y participación en las actividades desarrolladas.

Además, los investigadores concluyen que trabajar bajo ritmos de aprendizaje y la puesta en práctica de consultas y comparaciones permite que las estudiantes comprendan de mejor manera porque relacionan saberes previos con conocimientos nuevos y así se logra una influencia positiva en las habilidades comunicativas. Esta investigación aporta al presente trabajo de investigación que el desarrollo de competencias de producción textual en estudiantes implica partir de experiencias proactivas, incluir la libre expresión, la interacción activa de estudiante-estudiante y maestro-estudiante, la independencia, pero también el trabajo cooperativo en un ámbito de aceptación y confianza.

García (2021) en su trabajo de investigación de tipo cuantitativo tuvo como objetivo determinar la relación existente entre las habilidades cognitivas y la producción textual en 40 estudiantes de primer grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 62174 en el distrito de Yurimaguas, departamento de Loreto-Perú; los resultados se obtienen a partir de la aplicación de dos cuestionarios lo que le permite al investigador concluir que existe una relación entre habilidades cognitivas y producción textual, además de recomendar a los docentes el empleo de estrategias que potencialicen ello.

El aporte más valioso de la investigación de García (2021) es aproximarse a entender cómo se producen los textos en el aula, puesto que señala las tres fases que siguen los estudiantes para producir textos, ellas son: primero la planificación, referida a reflexionar, generar y seleccionar ideas que conllevan a elaborar representaciones de lo que se va a escribir a través de una jerarquía organizada que incluye las características narrativas del tipo de texto; en segundo lugar, está la textualización, es decir, se escriben las ideas de manera que se tiene en cuenta todos los aspectos lingüísticos, tales como ortografía, gramática y estructura discursiva; finalmente está la etapa de revisión en la que se relee y corrige el texto en forma, estructura y contenido, la revisión se puede aplicar desde la etapa anterior.

Las etapas de escritura en la producción textual y como tal la elaboración de un modelo sobre ellas es el objetivo de la investigación realizada por Sánchez (2019) en Chiclayo-Perú, su estudio cuasi experimental se conforma por 34 estudiantes de segundo grado, los resultados son deficientes y se obtienen a través de una encuesta para el docente, una ficha de observación y un test para los estudiantes; entonces se concluye que el proceso de investigación logra proponer un modelo con cuatro fases (planificación, textualización, revisión y reflexión) para mejorar la producción textual de diversos géneros y propiciar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en



el área comunicativa. El aporte más valioso de la investigación de Sánchez (2019) para la presente investigación es las recomendaciones sobre las estrategias aplicadas, debido a que resalta que ellas deben tener un carácter innovador y ser propuestas didácticas que surjan de los docentes, ya que de lo contrario, es decir, al no contar o desconocer los métodos, las estrategias o los procedimientos no les será posible llegar a desarrollar en los estudiantes las capacidades que requieren para la producción textual.

Complementando lo anterior, Álvarez (2018) desde su proyecto de investigación acción, en Valparaíso-Chile con 29 alumnas de segundo año medio, aplica estrategias argumentativas con la finalidad de producir una columna de opinión y desde la reflexión que plantea en su plan de mejora se rescata para la presente investigación la necesidad de que el o los docente(s) incluyan actividades que les ayude a los estudiantes en el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión textual ya que no se trata sólo de escribir plasmando letras, es decir, es de vital importancia fortalecer el sentido en el texto al ampliar la fase de planificación del mismo.

También, Álvarez (2018) señala algunas conclusiones que aportan una premeditación para la aplicación de la estrategia didáctica, puesto que durante la implementación de las sesiones el investigador no tuvo en cuenta lo dispendioso de revisar diariamente las producciones que realizaban las estudiantes, también se embrollaron algunos cambios de horario y el desconocimiento de algunas herramientas digitales que el investigador suponía que manejaban; en cuanto a las producciones textuales señala por la diversidad de problemas encontrados en coherencia y cohesión era muy difícil mejorar sustancialmente la competencia, es por eso que es indispensable incluir instancias de coevaluación y autoevaluación en el proceso de producción textual para facilitar a los estudiantes la comprensión de lo que se está realizando.

Igualmente Muñoz y Maricruz (2017) implementan en Perú un estudio de investigación cuantitativa con un diseño pre experimental, en el que a través de una lista de cotejo se determina, en el pre-test, el nivel inicial y, en el pos-test, el nivel final que alcanzan en la producción textual 22 estudiantes de cinco años, tras la aplicación de una secuencia didáctica para la creación de textos la cual se denominó *Mis historias personales* y comprendió 10 sesiones en la que los alumnos narraron sus historias personales y luego realizaron la producción textual de las mismas, los resultados del pre experimento hacen referencia a que no es un impedimento que existan diferentes ritmos de aprendizaje y que los logros individuales de cada educando disten entre sí, puesto que los investigadores concluyen que es posible potenciar la creatividad en la producción textual así los procesos de escritura no se dan de manera homogénea en toda la población, es decir, hay progresos en las producciones narrativas que realiza cada alumno. El aporte de esta investigación es que a pesar de que no todos los estudiantes utilizan la escritura convencional pueden representar a través de formas, figuras y en general dibujos lo que desean narrar, por ende es importante incluir en la estrategia didáctica la representación gráfica como un complemento de los microrrelatos.

Por otro lado, Beltrán et al. (2017) llevan a cabo una investigación de tipo descriptiva con metodología cualitativa en Bogotá-Colombia, realizan el diagnóstico por medio de una encuesta a estudiantes y recopilan la información a través de una entrevista a 6 docentes del ciclo V, obteniendo que tras la aplicación de una secuencia didáctica basada en la autobiografía se logra como resultado un desarrollo conceptual y práctico en la producción textual al demostrar que, tanto docentes como estudiantes, presentan mejoras significativas después de utilizar la autobiografía como estrategia de creación textual; ya que ella permitió expresar acontecimientos propios a través de la narración, es decir, se logra de manera motivante y positiva, desarrollar en el estudiante una

escritura de forma autónoma, a través de una secuencia didáctica que tuvo en cuenta el contexto y los intereses de la población participante, también es importante tener en cuenta los factores socioemocionales de los estudiantes e involucrar recursos TIC que se adecuen a la edad de los alumnos, al contexto social y al objetivo pedagógico. En conclusión, se resalta el valor de ser propositivos en las prácticas didácticas que se realizan en el aula.

Valdiviezo y Samboni (2019) reflejan el sentido propositivo de la producción textual a través de su investigación en la que su objetivo es promover la escritura significativa en 21 estudiantes del ciclo 3A de la jornada nocturna del colegio distrital República de Colombia en Bogotá-Colombia, las investigadoras enmarcan su trabajo en una metodología cualitativa desde la que se recolecta información a través de una encuesta para la realización del diagnóstico, una entrevista para comprobar la problemática de los estudiantes y el corpus de los textos para la finalidad lingüística lo que permitió evidenciar que los estudiantes adquieren gusto por escribir y valoran hacerlo.

Entonces, ello conlleva a que las investigadoras concluyan de manera positiva y pertinente sobre el desarrollo de diversas tipologías textuales durante los talleres de la propuesta didáctica y la mejora de la habilidad escrita, relacionando que se obtiene una mayor respuesta de los estudiantes al posibilitar la libre expresión de ideas y no limitarse a señalar los errores sino a verlos como una oportunidad de mejora. El aporte principal de esta investigación es entender que la motivación es un factor indispensable en el desarrollo del estudiante y por ende aportar los recursos necesarios para llevar dinámicas en el aula hacen parte del éxito de la estrategia, por ejemplo, incluir ayudas educativas con TIC.

En la actualidad las TIC se relacionan estrechamente con la educación y ello es evidenciado por Cuadros y López (2020) en su investigación con 10 estudiantes de grado quinto en Boyacá-

Colombia, la metodología es mixta y el objetivo se encuadra en describir la influencia de estrategias didácticas, de producción textual en ciencias naturales en la que se utiliza un libro digital que incluye diversas actividades didácticas para potencializar el mejoramiento de la producción de textos narrativos, específicamente un cuento; se logra obtener resultados positivos en aspectos, gramaticales, ortográficos y de coherencia en los textos finales por eso las investigadoras en las conclusiones resaltan que las estrategias didácticas mediadas por TIC favorecen positivamente la producción textual a nivel estructural.

Mejorar la calidad de las producciones textuales a nivel microestructural, macroestructural y superestructural es un gran reto educativo pero no es imposible, ello lo demuestran en Barranquilla- Colombia los investigadores Marthe y Guerrero (2019) en su estudio mixto que tiene como objetivo describir la tradición oral como una alternativa que fortalece la producción de textos, en el estudio intervienen a través de la acción participativa tras aplicar una secuencia didáctica de ocho sesiones a 36 estudiantes de grado tercero, a los niños se les aplica una prueba diagnóstica y a los acudientes una entrevista no estructurada, los resultados son un nivel medio en la producción textual de los estudiantes y la tradición oral más usada por los padres de familia es la leyenda, luego de la implementación de la secuencia didáctica el nivel de las estructuras textuales de los estudiantes arroja un puntaje alto. En conclusión, implementar la leyenda como manifestación de la tradición oral logra fortalecer la producción textual, lo que aporta a esta investigación es que es apropiado potenciar la cultura y el contexto del estudiante dentro de las dinámicas del aula y que se logran avances significativos no solo a nivel escritural sino también personal y emocional.

Otra investigación mixta, pero en Cataluña-España, con resultados similares a la anterior es la llevada a cabo por Alonso (2021) en la que el objetivo es determinar si las experiencias de

elaboración de publicaciones en el aula contribuyen a generar un progreso del interés y habilidades de los estudiantes, la población son 3 profesores de diferentes centros educativos que hacen proyectos de aula con publicaciones contactados en el máster en formación del profesorado y 87 estudiantes de primer semestre de cuatro centros educativos, las entrevistas son aplicadas a docentes y las encuestas son aplicadas a estudiantes.

Luego de obtener el diagnóstico, la investigadora realiza una intervención, que dura siete semanas, en la cual los estudiantes crean una revista digital lo que permite evidenciar en los resultados una mejoría en los aspectos de adecuación, coherencia y cohesión textual en los escritos que generan tras utilizar la prensa escolar como herramienta didáctica; en conclusión, se logra fomentar el interés de los estudiantes por la escritura y a su vez fortalecer la producción textual. El aporte fundamental de esta investigación es que para lograr una mejor intervención educativa es necesario proyectar los tiempos de la misma ahondando durante diferentes sesiones en una o dos propiedades textuales.

Otra investigación que promueve la construcción conjunta de textos es la realizada por Benítez et al. (2018), quienes en su estudio investigativo de tipo cualitativo, basado en la investigación-acción, logran favorecer el desarrollo conjunto de textos a través del trabajo colaborativo llevado a cabo con 35 estudiantes de tercer grado de primaria en Barranquilla-Colombia; en esta investigación se diseña, implementa y valora una secuencia didáctica dentro del género narrativo que permite evidenciar resultados positivos y cumplir su objetivo de formular una estrategia que optimiza el proceso lecto-escritor de los estudiantes, la conclusión principal es que la lectura contextualizada y detallada junto con la mejora de los aspectos formales y estructurales de las producciones escritas permiten dar un gran paso para convertir a los alumnos en lectores autónomos, lo que aporta a esta investigación la importancia de trabajar con niños desde los

primeros grados sobre la escritura de textos e incluir en la estrategia didáctica dichos tópicos que parten de las necesidades e intereses de los estudiantes e impactan a través de las actividades ya sea directamente sobre el proceso escritor grupal o/e individual.

Finalmente, se expone el trabajo investigativo de Rojas (2017) en Trujillo-Perú, el cual se enmarca en una metodología cuantitativa que tiene como objetivo determinar la influencia del programa *daditex*, el cual tiene un enfoque lúdico que se centra en el constructivismo y gira en torno al uso de un dado para producir textos cortos; el experimento, con grupo experimental y grupo de control, evalúa 73 estudiantes de grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Antonio Raimondi, se obtiene como resultado que existe un mejoramiento en la producción textual del grupo experimental, es decir, la muestra que se le aplica la estrategia de enseñanza didáctica y lúdica difiere del grupo de control.

La investigadora concluye principalmente dos cosas; primero, que la secuencialidad de los talleres evidencia el paso de producciones de textos sencillos a textos cada vez más elaborados, segundo, que es indispensable tener en cuenta las fases de planificación, textualización y revisión. Entonces ello aporta a la presente investigación sobre la importancia del enfoque pedagógico y la congruencia de la metodología investigativa al involucrar una secuencia didáctica, ya que todo ello orienta de mejor manera la planificación y el resultado de los talleres que se aplican; además de evidenciar una forma de tratamiento de los datos ya que Rojas (2017) hace uso del programa SPSS al aplicar estadística para obtener medidas de frecuencia y también estadística para la métrica mediante la prueba T.

### 2.2.2 Aplicaciones didácticas con microrrelatos

La literatura que se encuentra sobre los microrrelatos se centran en ahondar sobre su historia o sobre el género y sus componentes o sobre las obras concretas de autores; respecto a la formación de lectores y/o el desarrollo de la competencia escrita con microrrelatos sólo se encuentran ponencias o conferencias que describen la enseñanza de una segunda lengua al utilizar como recurso didáctico el microrrelato, a continuación se presentan el estado del arte encontrado respecto a dichas experiencias didácticas que contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas, los autores más destacados son Calvo y Castro (2019), Mateos (2020), Calvo y Álvarez, (2021), Mateos (2015), Pérez (2018), Mateos y Álvarez (2021), Liu (2021).

Las temáticas que abarca el microrrelato son bastante amplias ya que dentro del contexto escolar se puede hacer uso de él para crear textos propios o basados en textos ya leídos; este último se puede observar en el trabajo de tipo cualitativo desarrollado por Calvo y Castro (2019) en Madrid- España, quienes presentan una propuesta cuyo objetivo es introducir didácticamente el microrrelato en un aula de quince estudiantes de primero de bachillerato a través del texto *La metamorfosis* del autor Franz Kafka, ello lo hacen usando el microrrelato hipermedial – es decir, el texto acompañado por video/imagen/audio/ilustración, etc. - como herramienta principal de una propuesta didáctica, lo cual aporta a esta investigación una visión más amplia sobre el uso de los microrrelatos ya que las autores citan los siguientes:

- Reconversión de un microrrelato en otro texto literario, del mismo género o diferente.
- Modificación de la trama con la introducción de otros motivos intertextuales
- Transformación de las variedades discursivas.
- Reconversión de un microrrelato en una imagen (ilustración, fotografía, cuadro...), un nanometraje, una composición musical, etc.

- Interacción en las redes sociales con base en el microrrelato. (p. 136)

Calvo y Castro (2019) en las consideraciones finales de su investigación expresan que los microrrelatos fomentan la imaginación, permiten la construcción de significados a través de una enseñanza lúdica en la que prima una metodología activa, motivadora y participativa, además de fomentar la sensibilidad social hacia la literatura y su contexto. Es por ello que desde la perspectiva de planificación y desarrollo de una estrategia didáctica para la creación de microrrelatos con estudiantes de segundo grado, para esta investigación, cobra gran importancia los aportes que realizan dichos autores.

Así mismo, se han encontrado diversos escenarios de formación con microrrelatos en población adulta o/y universitaria ello lo recopilan Calvo y Álvarez (2021) en su libro puesto que ofrecen una amplia perspectiva sobre las aplicaciones didácticas del microrrelato en el aula. En el ámbito de educación para adultos se menciona el estudio titulado *Una experiencia didáctica diferente: el microrrelato hipermedial en un Centro de Educación para personas Adultas* en el que se incorporan el audiorrelato o videorrelato como metodologías que potencializan la expresión oral y la comprensión. En el ámbito universitario se encuentra el texto de Daniel Escandell y Miriam Borham Titulado *La microcreatividad como impulso docente e intermedia: posibilidades educativas para la formación en el ámbito universitario* en el que se propone trabajar con el género micro para desarrollar procesos de creatividad en el aula.

Además, Calvo y Álvarez (2021) exponen como Hugo Heredia, Manuel Romero y Ester Trigo elaboran a partir, de microrrelatos aplicados en el aula de clase, un booktrailer como producto del uso didáctico de la microficción por parte de docentes en formación; también se resalta en el ámbito universitario el aporte de las propuestas didácticas que se han realizado sobre el microrrelato hipermedial en el que se evidencia la importancia de las plataformas digitales al



permitir la difusión de los microtextos y, también, de aplicar talleres digitales a través de las TIC, las cuales se han usado para potenciar la escritura creativa de microrrelatos,

Desde el plano didáctico, también Pérez (2018) señala que, la autora Francisca Noguerol recopiló en su libro 3 artículos que se mencionan a continuación: el primer artículo, se enfoca en la enseñanza de la minificción en ambientes hipermediales, desde una experiencia interactiva en red basándose en la narrativa de *Las mil y una noches*; el segundo artículo sobre posibilidades didácticas de crear microrrelatos en español para que extranjeros aprendan a través de actividades lúdicas; el tercer artículo, compila la experiencia de un proyecto para la creación de relatos hiperbreves a través de un taller de escritura; se resalta que una de las conclusiones de la investigación fue evidenciar las virtudes de la utilización de la enseñanza de microrrelatos en el ámbito educativo como un factor que propende por las habilidades de creación textual.

Es así como la narrativa breve es un buen aliado al permitir sobrellevar dificultades estructurales y léxicas en el momento de escribir, ello lo ratifica Mateos (2020) a través de dos ponencias, la primera se enfoca en trabajar en el aula de lengua extranjera una unidad didáctica de reescritura con microrrelatos sobre la obra *El Quijote* del Miguel de Cervantes, su investigación realiza aportes sobre la efectividad de la misma y permite reflexionar sobre la trascendencia del microrrelato en lo que se escribe y se lee, a su vez abriendo un abanico de posibilidades en los estilos de escritura ya que no hay una sola forma de hacerlo.

La segunda ponencia, refiere al aprovechamiento didáctico del microrrelato desde el autor Juan Pedro Aparicio en la enseñanza del español como lengua extranjera (Mateos, 2015) en ella el aporte fundamental es validez y eficacia del uso del microrrelato al crear objetivos concretos que los estudiantes deben alcanzar en la segunda lengua, pues usa una metodología que involucra el cumplimiento de tareas específicas, lo que aporta a esta investigación una referencia de un paso a

paso por niveles para el desarrollo de la comprensión y producción de microrrelatos que involucra la expresión oral, el léxico y la sintaxis. Es importante referir que establece diez principios fundamentales para la escritura de un microcuento los cuales son: primero, utiliza pocas líneas para contarse; segundo, poseen un planteamiento, un nudo y un desenlace; tercero, transcurre poco tiempo entre el inicio y el fin; cuarto, usualmente sucede en uno o dos escenarios; quinto, tiene pocos personajes; sexto, seleccionar bien los detalles; séptimo, es preciso el uso del lenguaje; octavo, lo que cuenta tiene un significado grande; noveno, permitir que el lector se conmueva o no con lo que se cuenta para eso se deben evitar los juicios de valor; y décimo, ser creativo.

Otra propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera la presentan Mateos y Álvarez (2021) al establecer una unidad didáctica para crear microrrelatos hipermediales basados en la autora Patricia Esteban Erlés, su estudio de análisis propositivo evidencia el desarrollo de la competencia comunicativa en segunda lengua a partir del lenguaje verbal y lenguaje icónico que se plasma a través de las TIC, debido a que ellas permiten organizar por contenido los microrrelatos a través de diversas aplicaciones que los estudiantes logran manejar fácilmente y sus hallazgos aportan a este trabajo investigativo la ratificación del uso del texto e imagen visual como soporte para los talleres a desarrollar, además del soporte multimedia para los mismos.

Finalmente, Liu (2021) en su tesis doctoral realiza un estudio sobre el microrrelato español para proponer, desde esa trayectoria histórica a través de la familiarización del microtexto, actividades didácticas para estudiantes Chinos que aprenden como segunda lengua el Español utilizando material didáctico que se enfoca en la comprensión y expresión tanto oral como escrita, ello lo hace luego de analizar “cualitativamente” en detalle la estética del género narrativo del microrrelato chino y del microrrelato español, es así como evidencia que en ambas vertientes hay

más similitudes que diferencias pues su origen y sus elementos narratológicos son similares, específicamente el título, el inicio y el final.

Dicho trabajo aporta a esta investigación una perspectiva sobre las aristas narratológicas primordiales en la enseñanza del género, además, finalmente es posible concluir que el uso de microrrelatos es idóneo en el aula ya que por sus características de brevedad, elipsis y versatilidad se adapta perfectamente a ser trabajado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier grado de escolaridad siempre y cuando sea planificado y adaptado dentro de procesos constructivistas que permitan al estudiante de manera individual o grupal el desarrollo de las habilidades comunicativas.

### ***2.2.3 Aplicaciones didácticas constructivistas con metodologías activas de aprendizaje***

En el ámbito educativo se encuentran algunas investigaciones sobre propuestas didácticas que se fundamentan, combinan, contrastan y complementan con el enfoque pedagógico constructivista y, a su vez, con las metodologías activas de aprendizaje; en todos los trabajos encontrados se hace evidente que esta combinación es adecuada ya que arroja resultados positivos respecto a la necesidad trabajada, es por esto que todas las investigaciones que a continuación se exponen aportan fundamentalmente sobre las fortalezas que conlleva trabajar mancomunadamente con ambas.

Tejedor et al. (2019) enfocan su trabajo de investigación socio-crítico en la enseñanza de estrategias didácticas para formar en competencias de sustentabilidad a población universitaria española, lo hacen desde un enfoque constructivista a través del trabajo colaborativo entre expertos de seis universidades españolas que trabajan mancomunadamente en el proyecto denominado EDINSCO que significa educación e innovación social para la sostenibilidad, el resultado de esta

investigación es un análisis de cinco metodologías activas de aprendizaje las cuales son: aprendizaje de servicio, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, juegos de simulación y estudios de caso; todas ellas tienen en común que en su implementación es adecuado incluir tres fases, las cuales son: la planificación, la implementación y la evaluación del aprendizaje.

Dicho trabajo concluye que es imprescindible incluir la perspectiva de la metodología activa porque de forma positiva aumenta el aprendizaje respecto a la competencia de sustentabilidad y que no es posible determinar una estrategia didáctica concreta sino tener en cuenta varias para aplicar a la población estudiantil la más adecuada. El aporte importante para esta investigación es que es acertado emplear y planificar de acuerdo al contexto, una u otra estrategia didáctica, teniendo presente características de la población y determinar el papel activo tanto del estudiante como del docente.

Es por eso que generar una práctica educativa armoniosa implica la aplicación de estrategias educativas en las que la participación activa viene dada tanto por los estudiantes como por el docente, ello lo ratifica Rodríguez (2019) en su investigación doctoral de enfoque mixto en la que el objetivo es desarrollar estrategias educativas basadas en la inteligencia emocional para mejorar la calidad músico-interpretativa de 4 alumnos adolescentes pertenecientes a la Orquesta Esperanza en Aguascalientes-México, en los resultados de la investigación se demuestra que el objetivo se cumple; por ende se concluye principalmente que los estudiantes al ser más conscientes de sí mismos y de las personas de su alrededor logran favorecer la calidad de vida al construir bases emocionales necesarias en la práctica musical y rompe con esquemas tradicionales de enseñanza porque, evidencia positivamente y aporta a esta investigación que, el conocimiento es construido de forma conjunta desde una planeación estratégica en constante evaluación.

Consecuentemente, diseñar acciones concretas que permitan abordar tanto causas como efectos dentro de la planeación de una estrategia didáctica con metodologías activas es primordial, ello lo evidencian Molina y Ortiz (2020) al señalar en las conclusiones, de su estudio investigativo mixto sobre educación para la sostenibilidad, que es primordial que los docentes al aplicar las metodologías activas de aprendizaje tengan en cuenta los elementos didácticos presentes en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual cada docente debe diseñar, ya que de esta manera otorgan prioridad a los contenidos conceptuales frente a las habilidades educativas.

La investigación de Molina y Ortiz (2020) incluye 365 estudiantes de licenciatura en educación primaria de dos universidades en España, específicamente 134 pertenecientes a la Universidad de Cádiz y 231 a la Universidad de Córdoba, el objetivo del estudio fue evaluar la formación de dichos estudiantes teniendo en cuenta las habilidades particulares que son necesarias para desarrollar métodos de aprendizaje activos que se relacionen con la enseñanza de la sostenibilidad patrimonial, en los resultados se evidencia que más allá de la teorización universitaria es importante brindar oportunidades in situ para analizar las oportunidades de metodologías y eliminar un sinnúmero de prejuicios. El aporte para esta investigación es que permite corroborar que los elementos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son indispensables y deben ser planeados en acciones concretas.

Otro trabajo investigativo es el realizado por Li et al. (2021), en el que analizan los marcos teóricos de 435 artículos de investigación a través de un enfoque metodológico denominado revisión de alcance, ello con el objetivo de explorar el vínculo entre aprendizaje invertido y aprendizaje activo en educación superior, los resultados principales es que rara vez se aborda u opera de manera explícita puesto que un 65% de los artículos no lo hace y el porcentaje restante combina términos o enfoques pedagógicos; por ende se concluye que establecer conexiones entre

el aprendizaje activo teniendo como principio didáctico el aprendizaje invertido beneficiaría enormemente los procesos metodológicos que se llevan a cabo; el aporte de esta investigación al presente trabajo es que centra la perspectiva respecto al uso conjunto de metodologías activas de aprendizaje con aplicaciones didácticas en el aula, debido a que trasciende la perspectiva de que el rol activo del estudiante se basa sólo en lo procedimental ya que desde lo conceptual implica, activamente, construcciones cognitivas.

Otra investigación que evidencia el papel preponderante del estudiante dentro las metodologías activas de aprendizaje con fundamentos constructivistas es la de Márquez (2020), puesto que en su investigación acción de tipo cualitativa el objetivo principal es el desarrollo de competencias comunicativas de producción y comprensión textual en estudiantes de básica primaria en un colegio de Santander-Colombia, la investigadora señala en sus resultados que los alumnos desempeñan un papel más activo que en el modelo tradicional ya que regulan su propio ritmo de aprendizaje a través de estrategias que tienen en cuenta el hacer, por ello es que su aprendizaje se presenta de manera activa al estudiar y participar con entusiasmo a través del juego, la recreación y la tecnología; además, es importante destacar que en esta investigación se lleva un plan de acción que abarca cuatro tópicos indispensables: la acción, la reflexión, la participación y la observación en un proceso espiral autorreflexivo.

En las conclusiones de su trabajo investigativo Márquez (2020) analiza que integrar las TIC es acertado; que el docente desde sus acciones debe ser dinámico, comprometido e innovador en la orientación de los procesos de enseñanza; que los estudiantes son protagonistas desde el aprendizaje activo en la planificación textual lo que se refleja en el desarrollo de los logros obtenidos tanto a nivel cognitivo, académico, como actitudinal. El aporte de esta investigación es evidenciar el papel activo de los estudiantes como del docente y también evidenciar que la

producción textual implica la comprensión de textos ya que son procesos que se fortalecen mancomunadamente.

Además, generar en el estudiante interés por aprender es fundamental, lo que se refleja en la investigación mixta llevada a cabo por Ducuara (2020) en Duitama-Colombia con 30 estudiantes de grado décimo, el objetivo llevado a cabo fue desarrollar una estrategia didáctica gamificada mediada por TIC para la enseñanza de conceptos de ecología a través de la lectura, en los resultados se evidencia que ello influye positivamente en el rendimiento de los estudiantes porque se diseña de acuerdo a sus necesidades; además, en las conclusiones se afirma que las herramientas digitales y tecnológicas son facilitadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir el desarrollo de habilidades y competencias, pero es importante validarlas como material educativo desde la óptica de expertos y de usuarios, adicionalmente, aporta a esta investigación la perspectiva de que tanto el constructivismo como las metodologías activas de aprendizaje generan en los alumnos un gran interés en el desarrollo de actividades mediadas por las TIC al incorporar de manera planificada una estrategia didáctica.

En un sentido similar, se presenta el estudio investigativo con metodología cuantitativa, específicamente un pre-experimento, realizado en Granada-España por los autores Gómez et al. (2020) con estudiantes de sexto grado de 4 colegios diferentes, el objetivo es observar el efecto de la aplicación del aula invertida y la gamificación en el desarrollo de la autonomía, la motivación y la autorregulación hacia el aprendizaje por medio de una unidad didáctica sobre hábitos saludables y alimentación; los resultados evidencian un incremento positivo sobre el aula invertida y la gamificación en primaria; por ende concluyen que las TIC unidas al panorama educativo apuestan por la participación protagónica del estudiante desde metodologías activas, enfatizando que es aplicable en todas las etapas educativas, pero sobre todo en las más tempranas ya que los niños

reciben el aprendizaje de forma atractiva y dinámica, adicionalmente, esta investigación aporta sobre la utilización de la tecnología en el aula como una herramienta que el docente puede aprovechar como eje motivador para que los estudiantes conecten con los procesos de aprendizaje.

Finalmente, el trabajo de investigación-acción de tipo cualitativo llevado a cabo por Caro (2020) en Málaga-España, tiene como objetivo centrarse en reflexiones profesionales del docente de administración y finanzas teniendo como eje las metodologías activas de aprendizaje, la investigadora elabora una secuencia didáctica para estudiantes de tercer semestre de formación técnica. En los resultados de investigación se analiza que las metodologías activas de aprendizaje que usualmente se resaltan en los trabajos de investigación son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o colaborativo, el aprendizaje experiencial, la investigación, los estudios de caso y la gamificación, las cuales son acertadas ya que potencian la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Las conclusiones investigativas sobre la secuencia didáctica evidencian la contribución positiva y activa en el proceso de formación de los estudiantes, principalmente a través del trabajo colaborativo y participativo en el aula pues permite superar las diferencias individuales y contribuir a la motivación y el desarrollo de habilidades y capacidades. Específicamente, Caro (2020) desde su investigación aporta la necesidad de adaptar al mundo online las practicas docentes por lo vivido ante la pandemia, es decir, evidenciar la virtualidad como un método alternativo que es muy viable de adaptar a las metodologías activas de aprendizaje a través de las TIC, manteniendo la participación activa de los estudiantes con el fin de contribuir al desarrollo de competencias.



#### ***2.2.4 Aplicaciones didácticas en el contexto educativo ante la pandemia***

La pandemia COVID-19, tal como se expuso en la introducción y planteamiento del problema de esta investigación, ha impactado en el contexto educativo es por ello que desde el mismo se abordan soluciones, que se encuentran dentro de los enfoques pedagógicos como lo son algunas estrategias didácticas que trabajan mancomunadamente para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, consecuentemente a continuación se expone la forma en la que el ámbito educativo ha flexibilizado sus procesos utilizando las TIC para lograr suplir las necesidades educativas.

En primer lugar, Vialart (2020) centra el objetivo investigativo en exponer orientaciones sobre estrategias didácticas mediadas por las TIC para virtualizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación médica superior; es así como los resultados, del análisis propositivo que la investigadora realiza, se centran en el aprender, el desaprender y el reaprender de los docentes y estudiantes; las conclusiones del estudio evidencian que dentro del trabajo pedagógico la virtualización es una oportunidad para gestionar el conocimiento con medios, recursos, materiales y actividades. Lo que aporta a esta investigación sobre la importancia de involucrar estrategias didácticas soportadas en recursos digitales ante la pandemia COVID-19, dichas estrategias se centran en los procesos de comunicación que dinamiza el docente con todos los involucrados, es decir, estudiantes, padres de familia y a su vez ellos con los recursos tecnológicos y comunicativos, uno de ellos es el internet porque ofrece medios y recursos para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de entornos virtuales, plataformas y dispositivos móviles.

La investigación llevada a cabo por Fiorillo et al. (2021) en el Liceo Leopardi en Lecco-Italia, es un estudio de caso que, a través de un proyecto experimental didáctico con estudiantes

de secundaria, centra su objetivo en lograr la digitalización del patrimonio cultural para involucrar la participación de la comunidad local en la promoción de la identidad cultural, el resultado es la creación de un juego virtual diseñado desde dos versiones, la primera disponible en línea y la segunda para ser jugada directamente en el sitio, lo que logra un refuerzo positivo sobre la identidad cultural con el territorio.

Las conclusiones del proyecto de intervención didáctica de Fiorillo et al. (2021) se centran en que las aplicaciones tecnológicas innovadoras desarrolladas ante la pandemia permiten otra forma de ser en el ámbito educativo, ya que el acceso digital al patrimonio de la comunidad permite establecer contacto por medio de la virtualidad. El aporte fundamental de dicha investigación es reconocer como la creatividad del docente y de los estudiantes se estimula por medio de los objetivos a alcanzar puesto que los procesos de aprendizaje se dan en ambos sentidos a pesar de que la planificación está a cargo del docente, por ende, la experiencia que se comparta con los estudiantes durante la virtualidad es única, así como el momento histórico que se vive es irrepetible.

El uso de recursos digitales didácticos durante la pandemia también se refleja en la investigación llevada a cabo por Coşofreţ y Avram (2020), ellos implementan un estudio de caso en una academia naval de educación superior en Rumania, en el que participan 300 estudiantes y 27 profesores, ambos de pregrado y maestría, con el objetivo de identificar el impacto producido en la educación superior del medio marítimo por la repentina transición de la enseñanza clásica al sistema de evaluación online y a distancia, el análisis se realiza por cuestionarios online y los resultados evidencian la necesidad de tener conocimientos básicos tecnológicos y la exploración del docente de medios didácticos.

Las conclusiones de la investigación se centran en que es indispensable contar con los siguientes factores: conexión a internet, herramientas de hardware de alto rendimiento, herramientas software de comunicación estable, recursos didácticos apropiados al plan de estudios y a nivel institucional brindar un apoyo técnico y didáctico; consecuentemente, el aporte principal a la presente tesis es que una buena implementación de la educación a distancia debe tener en cuenta una adecuada conexión a internet para realizar encuentros sincrónicos, además es indispensable asegurar el conocimiento de estudiantes y del docente para usar adecuadamente las herramientas tecnológicas, los materiales o recursos didácticos con las que cuenta el curso a implementar y todo lo anterior implica el desarrollo de competencias comunicativas asertivas a distancia.

Entonces, ante el contexto actual de la pandemia se hace forzoso utilizar entornos digitales que socialmente se han convertido en herramientas educativas indispensables, lo anterior se refleja en la investigación cuantitativa realizada en España por Talaván y Lertola (2022) sobre la aplicación de una secuencia didáctica de quince sesiones en estudiantes adultos de educación no regular utilizando la traducción audiovisual como recurso didáctico, el objetivo principal es determinar el grado de mejora en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras al incluir el uso pedagógico de la traducción.

Los resultados evidencian el desarrollo favorable de habilidades lingüísticas en un segundo idioma y en las conclusiones se resalta desde el ámbito educativo el mejoramiento de los procesos que se llevan a cabo al trabajar con secuencias didácticas, debido a que ellas se constituyen desde una metodología con mediación audiovisual y por ende las propuestas que surgen contribuyen a la sociedad actual. El aporte más importante de Talaván y Lertola (2022) es que evidencia la sociedad

digital como la realidad que afronta el mundo ante la pandemia, también se resalta que la didáctica es evidenciada como la mejor posibilidad educativa tanto en educación formal como no formal.

Otro estudio con aplicación de una secuencia didáctica es el realizado por Pertúz y Rojas (2021) en Barranquilla-Colombia quienes bajo un enfoque de investigación mixta llevan a cabo tres secuencias didácticas con 38 estudiantes de grado tercero –estudio que se explica con mayor profundidad en las aplicaciones didácticas de la competencia de producción textual en la página 63 del presente trabajo-; la estrategia didáctica se implementa a través de encuentros virtuales en la plataforma *Zoom*, en ellos los estudiantes aportaban respuestas que dependían constantemente de la aprobación de un adulto, entonces el mejoramiento tanto de la comprensión lectora como de la producción textual puede mejorar pero con un acompañamiento constante en el que más allá de aprender conceptos se deben ejercitar las habilidades mentales para lograr el dominio de la competencia.

Ese acompañamiento es la tarea fundamental del docente y se refleja en la investigación mixta realizada por Nuñez et al. (2021), en Medellín-Colombia, en la que el objetivo fue analizar las estrategias didácticas de escritura en estudiantes universitarios antes y durante la pandemia para ello utilizaron dos tutoras pares de un programa específico de formación; los resultados del análisis comparativo evidencian que el acompañamiento del docente es muy importante y útil, tanto presencial como a través de tutorías virtuales, en estas últimas se logra promover principalmente la reflexión de los estudiantes.

La investigación concluye que no hay una sola forma específica o correcta de aplicar estrategias didácticas en la producción de textos pero que si hay dos tendencias fuertes, una es la que se centra en el estudiante y el proceso de escritura y la otra es la que se centra en el docente y en el producto, es decir, el texto final que escribe el estudiante. Finalmente, un gran aporte a esta

investigación es plantear la posibilidad de aplicar las estrategias de forma híbrida, es decir, incluir lo instructivo, lo cognitivo y lo motivacional en una estrategia didáctica porque se interrelaciona perfectamente con sugerir, explicar y preguntar. Consecuentemente, dentro de las prácticas en línea o sincrónicas que se llevan a cabo por la pandemia se hace evidente la necesidad de construir colaborativa y dialógicamente el aprendizaje, desde las tres aristas mencionadas anteriormente, puesto que ello aporta positivamente en las producciones textuales realizadas por los estudiantes.

### **Capítulo III. Método**

El capítulo Método incluye la descripción de la intervención realizada es así como en este apartado se especifica dentro del enfoque investigativo los objetivos, los participantes, el escenario, los instrumentos de recolección de información, el procedimiento realizado, el diseño metodológico que incluye el diseño como tal, el momento del estudio y el alcance del estudio; luego de ello, se presenta la forma de analizar los datos tanto del pre-test como del pos-test y de las medidas repetidas junto con la triangulación de datos; luego de dichas precisiones se presentan, finalmente, las consideraciones éticas del trabajo de investigación realizado.

#### **3.1 Enfoque investigativo**

El presente trabajo investigativo es un estudio de caso que se basa en un enfoque metodológico cuantitativo bajo una perspectiva epistemológica etic ya que describe de manera objetiva los resultados obtenidos antes, durante y después de la aplicación de una estrategia didáctica con microrrelatos para el mejoramiento de la producción textual de 9 estudiantes de grado segundo de primaria; la técnica de recolección de información es un test que es aplicado antes y después de la implementación de la estrategia didáctica, sin embargo, durante la misma se incorpora un componente de observación y la recolección de documentos desde los que se obtienen medidas repetidas.

#### **3.2 Objetivos**

A continuación, se exponen el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

### ***3.2.1 Objetivo general***

Analizar la influencia que tiene la aplicación de una estrategia didáctica de creación de microrrelatos en el mejoramiento de la competencia de producción textual en los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde en el Colegio John F. Kennedy Institución Educativa Distrital.

### ***3.2.1 Objetivos específicos***

1. Identificar el nivel de los estudiantes en la competencia de producción textual, a través de la aplicación de un test.
2. Diseñar una estrategia didáctica de creación de microrrelatos con metodologías activas de aprendizaje desde un enfoque pedagógico constructivista.
3. Aplicar la estrategia didáctica de creación de microrrelatos.
4. Determinar la efectividad de la estrategia didáctica de creación de microrrelatos en la competencia de producción textual.

## **3.3 Participantes**

La población total o universo son estudiantes de grado segundo, los cuales constituyen las unidades de observación, es importante aclarar que cuando una investigación tiene particularidades, como lo es este estudio de caso, se puede utilizar una estrategia de muestreo mixto ya que se combinan dos (Hernández et al., 2014), las cuales son muestra por voluntarios y muestra dirigida o intencional. Entonces, desde la realidad que genera la pandemia y el paro nacional colombiano participan voluntariamente los estudiantes que sus acudientes aprueban su participación, es decir, los acudientes autoseleccionan a sus acudidos al responder la invitación para participar en la investigación, es así como en primer lugar el muestreo es por voluntarios. En segundo lugar, se decide definir las unidades de la muestra a través de un muestreo intencionado

o dirigido en el que el criterio de inclusión de cada unidad en la muestra es la asistencia como mínimo a un 60% de las sesiones de la secuencia didáctica y el diligenciamiento tanto del pre-test como del pos-test, es importante resaltar que la investigación se desarrolla durante cambios significativos tanto sociales, económicos, políticos e ideológicos que implican y afectan la participación de los estudiantes de la muestra inicial porque dependen de sus acudientes y del recurso sincrónico, en este caso internet.

Es así como el grupo muestral por voluntarios estaba conformado en un inicio por veinticuatro estudiantes, trece niños y once niñas, de los cuales se incluyen en la muestra intencional sólo nueve estudiantes, los cuales realizan el pre-test y pos-test y asisten a más del 59% de las sesiones, es decir, así se configura el diseño muestral mixto que finalmente es constituido por seis niñas y tres niños, sus edades oscilan entre los cinco y ocho años de edad, todos son estudiantes de grado segundo del colegio John F Kennedy IED de la jornada tarde, los datos específicos se representan en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Características de la muestra*

<b>Seudónimo</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>
Estudiante 1	Masculino	7 años
Estudiante 2	Femenino	8 años
Estudiante 3	Femenino	7 años
Estudiante 4	Femenino	7 años
Estudiante 5	Femenino	7 años
Estudiante 6	Masculino	8 años
Estudiante 7	Femenino	7 años
Estudiante 8	Masculino	5 años
Estudiante 9	Femenino	8 años



### 3.4 Escenario

La investigación se lleva a cabo en el marco contextual de la pandemia COVID-19, es por ello que en el ámbito educativo estaba latente la modalidad virtual, es importante aclarar que la estrategia didáctica se implementa durante el paro nacional en Colombia y que se aplica a través de talleres sincrónicos de cincuenta minutos por medio de la plataforma o aplicación denominada *Zoom*, la convocatoria y comunicación con los acudientes de los estudiantes se realiza asincrónicamente en un grupo de *WhatsApp* abierto que lidera la docente investigadora, adicionalmente también se establece comunicación individual a través de *WhatsApp* o en el chat de *Zoom*.

La aplicación *Zoom* requiere conexión a internet, es conocida por los acudientes de los niños de grado segundo del colegio John F Kennedy IED ya que a través de ella se realizan algunas clases sincrónicas con los niños durante la pandemia; este software permite interactuar por medio de videoconferencia con las personas que se conectan a un espacio que se denomina reunión, la persona que convoca es el anfitrión y puede programar la duración de la reunión, el compartir pantalla, el otorgar la palabra al silenciar o habilitar los micrófonos y permitir o no el chat. Los participantes pueden cambiar sus nombres, solicitar la palabra por medio del icono de una mano arriba, escribir en el chat, compartir pantalla, audio y vídeo.

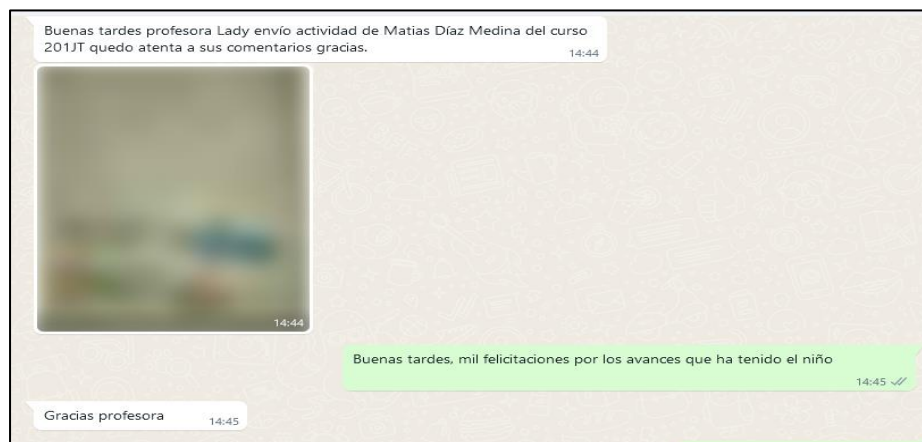
La aplicación *WhatsApp* es manejada como principal medio de comunicación con los padres, acudientes y estudiantes del colegio John F Kennedy IED, funciona a través de una conexión a internet y permite tanto recibir como enviar mensajes de audio, de texto, imágenes y documentos, entre otras funciones; es importante señalar que *WhatsApp* permite la interacción de persona a persona pero también la interacción a través de grupos, un grupo se denomina abierto cuando todos

los participantes del grupo pueden enviar mensajes y cerrado cuando el administrador o creador del grupo deshabilita los permisos para que todos puedan interactuar allí, excepto él.

En conclusión, las aplicaciones *Zoom* y *WhatsApp* son manejadas con anterioridad por los acudientes de los estudiantes de grado segundo y por ende posibilita el escenario para desarrollar la aplicación de la investigación. Por medio de *WhatsApp* se reciben las imágenes o documentos de las actividades que realizan los estudiantes en la secuencia didáctica, evidenciado en la figura 3, y se convoca por medio del grupo a las reuniones sincrónicas, representado en la figura 4, compartiendo a través de un mensaje el link de acceso a la plataforma *Zoom* durante las 5 semanas que se lleva a cabo la secuencia didáctica, a través de talleres que se realizaron con encuentros sincrónicos por medio de *Zoom*, ejemplificado en la figura 5.

### Figura 3

#### *Envío de documentos por WhatsApp*



*Nota.* Captura de pantalla de mensajes en la aplicación WhatsApp que evidencia comunicación entre docente y acudiente.

## Figura 4

### Grupo de WhatsApp Creación de microrrelatos



*Nota.* Captura de pantalla de la aplicación WhatsApp que evidencia el grupo e interacción en el mismo.

## Figura 5

### Reunión sincrónica en Zoom



*Nota.* Captura de pantalla de la aplicación Zoom durante un taller de la estrategia didáctica.

### **3.5 Instrumentos de recolección de información**

La información es recolectada desde dos instrumentos: el primero es el denominado Test de Producción de Texto Escrito que se aplica como pre-test y pos-test, el segundo son documentos que producen los estudiantes, durante dos sesiones de la estrategia didáctica, de los cuales se obtienen mediciones; además, se resalta que para complementar la investigación en el análisis de resultados se adiciona un componente de observación de las sesiones desarrolladas, así es como el docente investigador realiza anotaciones de situaciones que evidencian el contexto, la metodología activa y la competencia de producción textual, ello puede ser consultado en el apéndice A.

#### **3.5.1 Test**

El Test de Producción de Texto Escrito –en adelante TEPTE- que procede del Centro de Investigación y Publicaciones de audición y Lenguaje CPAL, es un instrumento creado por Dioses (2003) que permite apreciar propiedades textuales en la producción de textos escritos enfocados principalmente en la narración; cabe nombrar que una limitante es que el instrumento fue proyectado para niños de 10 años de edad pero diferentes investigadores (Aguilar, 2020) lo han adaptado a diversos grados de escolaridad en los que no necesariamente oscilan en dicha edad, sin embargo se adapta para aplicar a los niños de segundo grado, ver la matriz de validación del TEPTE en el apéndice C.

El TEPTE se aplica de forma individual y colectivamente, no tiene un tiempo fijo para su aplicación, pero se estima que no supere una hora; en esta investigación el instrumento se utiliza en el pre-test y pos-test para valorar las producciones textuales desde 16 ítems o indicadores contenidos en cuatro propiedades textuales las cuales son cohesión textual, coherencia textual, ortografía y adecuación textual; los ítems y propiedades se establecen desde: la competencia de

producción textual para estudiantes de segundo grado, las características del género del microrrelato y los indicadores que se adaptan del TEPTE, ver tabla 3.

**Tabla 3**

*Propiedades e indicadores del Test de Producción de Textos Escrito*

<b>Propiedad</b>	<b>Indicador</b>
Cohesión textual	1. Ha utilizado pertinentemente algún conector. (Cohesión interna)
	2. El texto escrito presenta por lo menos una idea central. (Cohesión interna)
	3. Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s). (Cohesión global)
	4. Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos. (Cohesión global)
Coherencia textual	5. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género. (Coherencia interna)
	6. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número. (Coherencia interna)
	7. Ha utilizado correctamente el tiempo verbal. (Coherencia interna)
	8. El texto presenta una organización de los hechos en el espacio. (Coherencia global)
	9. El texto tiene un título que se relaciona con el contenido. (Coherencia global)
	10. El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace. (Coherencia global)
Ortografía	11. Utiliza pertinentemente la “coma”.
	12. Utiliza el “punto aparte” al terminar cada párrafo.
	13. Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y rr.
	14. Utiliza adecuadamente la tilde.
Adecuación textual	15. La totalidad del texto transmite la narración solicitada.
	16. El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.

*Nota.* Elaboración propia teniendo en cuenta los indicadores del TEPTE (Dioses, 2003) y las características tanto de la competencia de producción textual como del microrrelato.

Para la validación y confiabilidad del instrumento cuantitativo, que es el test de producción textual, se utiliza por un lado una matriz de validación que diligencian 5 docentes, la cual puede consultarse en el apéndice C, y por otro lado, se determina su validez interna con el Alfa de Cronbach a través del software SPSS versión 28; por tanto se mide el desempeño de cada ítem individualmente de tal manera que se evidencia el nivel de consistencia interna obteniendo un total de .920 es decir bastante confiabilidad ya que se aproxima a 1, representado en la tabla 4 y en el apéndice D.

**Tabla 4**

*Validación del instrumento - Datos estadísticos de fiabilidad*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de preguntas</b>
.920	16

El test se desarrolla en dos actividades llevadas a cabo en una misma sesión, la primera es la demostración y la segunda es la evaluación; en la actividad de demostración se presenta a los estudiantes un material lúdico desde el cual ellos narran lo que ven, simultáneamente se responden y realizan preguntas con la finalidad de ampliar la perspectiva para la realización de sus relatos; seguidamente, cada estudiante de manera individual realiza el escrito. Es así como se obtienen los textos que posteriormente se les asigna una puntuación, en este caso se tiene en cuenta las propiedades señaladas en la tabla 3 y se utiliza la escala de valoración nacional, expuesta en el artículo quinto del decreto 1290 (MEN, 2009) que es la que se maneja institucionalmente en los establecimientos educativos en Colombia, entonces se describen cuatro desempeños posibles el

superior con una valoración entre 90 a 100, el alto con 80 a 89 puntos, el básico con 60 a 79 y el desempeño bajo que engloba todo puntaje inferior a 60.

### **3.5.2 Documentos**

Los documentos, en este trabajo de investigación, son las producciones textuales que realiza cada estudiante, que son evidenciadas a través de las imágenes digitales o fotografías que son aportadas por los acudientes de los niños(as) a través de WhatsApp; en ellas se evidencia el trabajo o producto que realiza cada estudiante durante la sesión de la estrategia didáctica en la que es participante activo; es así, como las mediciones tienen en cuenta el objetivo de la sesión y la(s) propiedad(es) textual(es) que se trabajan durante la misma. La validación y confiabilidad de los documentos se obtiene de la credibilidad que se da a cada estudiante sobre el valor de verdad de las producciones escritas que realiza, es decir, que son de su autoría.

### **3.6 Procedimiento**

Para establecer el fenómeno que dio origen a la investigación se inicia con un análisis del proyecto educativo institucional, luego desde el área de humanidades y lengua castellana se obtienen reflexiones respecto al plan de área desde grado *primero* a *undécimo*, y posteriormente se centra la atención en el grado *segundo* al analizar los contenidos curriculares desde los lineamientos del área, los estándares básicos de competencia y desempeños básicos de aprendizaje de lenguaje. De igual manera se revisaron los resultados a nivel institucional de las pruebas PISA y las pruebas SABER del año 2017, 2018 y 2019 respecto a la competencia escrita. Una vez identificadas las falencias en la competencia de producción textual se inicia el diagnóstico de grado y se proyecta la investigación.

Para dar inicio con la etapa in situ del trabajo de investigación, se radica virtualmente una carta en rectoría del Colegio John F Kennedy Institución Educativa Distrital, en la que se indican los elementos principales de la investigación y se solicita permiso para proceder a contactarse con coordinación académica que autoriza la aprobación de los consentimientos informados, instrumentos, tiempos y espacios requeridos con los estudiantes y con los padres de familia o acudientes, es decir, luego del consentimiento de rectoría se ajustan las especificaciones con coordinación académica.

En primer lugar, se expone el proyecto de investigación a los directivos, rector y coordinador, por la plataforma *Teams* y llamado telefónico, luego de ello se procede a iniciar con el cronograma de actividades; en el que se lleva a cabo una reunión a través de la plataforma *Zoom* con los padres de familia en la que se expone el proyecto haciendo énfasis en la estrategia didáctica, es importante resaltar que durante la misma se define, conjuntamente, que todo el grupo va a pertenecer a la muestra que se le aplicará la secuencia didáctica ya que la investigación estaba planteada en un principio como un experimento “puro” (Hernández et al., 2014) específicamente un diseño con pre-test, con pos-test y con grupo de control, en el que se proyectaba aplicar a un solo grupo el tratamiento experimental, es decir, en un inicio se proyectó que sólo a un grupo se le aplicaría la estrategia didáctica pero, ello es modificado ya que a través del consenso se decide que todos participarían de los talleres, entonces se realiza un pre experimento con pre-test y pos-test.

Posteriormente, se informa a la institución que se iniciará con el desarrollo de talleres de forma sincrónica, a pesar del paro nacional, ya que los padres de familia de los estudiantes están de acuerdo con ello, la institución avala la situación y se da inicio con la aplicación del TEPTTE, es decir, se aplica el pre-test, después se desarrolla la secuencia didáctica sobre microrrelatos con duración de 8 semanas consecutivas y 20 talleres aplicados de lunes a viernes durante el paro



nacional, y finalmente se aplica el pos-test, en la tabla 5 se resume el cronograma de las sesiones, especificando la actividad, el objetivo de la sesión, la fecha y el tiempo.

**Tabla 5**

*Cronograma de las sesiones con la muestra*

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fecha</b>	<b>Tiempo</b>
Pre-test	Aplicar el test para identificar el nivel de desempeño de los estudiantes.	06-05-2021	50 minutos
Taller 1	Explorar conocimientos respecto a los elementos del género narrativo.	11-05-2021	50 minutos
Taller 2	Identificar el uso de aspectos gramaticales al escribir.	12-05-2021	50 minutos
Taller 3	Reconocer el uso de aspectos gramaticales y ortográficos al escribir.	13-05-2021	50 minutos
Taller 4	Organizar ideas propias para producir un microrrelato.	14-05-2021	50 minutos
Taller 5	Aplicar el procedimiento de planificación, redacción y revisión en la re escritura colectiva de un microrrelato.	19-05-2021	50 minutos
Taller 6	Distinguir la estructura y elementos característicos del género narrativo del microrrelato.	20-05-2021	50 minutos
Taller 7	Utilizar los recursos gramaticales, los signos de puntuación, acentuación y elementos cohesivos en la medida que es necesario para dar claridad y sentido a las oraciones.	21-05-2021	50 minutos
Taller 8	Elaborar un texto narrativo aplicando elementos de cohesión y coherencia.	24-05-2021	50 minutos

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fecha</b>	<b>Tiempo</b>
Taller 9	Revisar la superestructura o adecuación textual en un microrrelato.	25-05-2021	50 minutos
Taller 10	Determinar elementos estructurales en diferentes microrrelatos.	26-05-2021	50 minutos
Taller 11	Comparar microrrelatos teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.	27-05-2021	50 minutos
Taller 12	Desarrollar un plan de escritura para crear un microrrelato.	28-05-2021	50 minutos
Taller 13	Construir un microrrelato que evidencie la estructura y elementos propios de este género.	31-05-2021	50 minutos
Taller 14	Comprender la intención comunicativa en un microrrelato.	01-06-2021	50 minutos
Taller 15	Interpretar un microrrelato teniendo en cuenta elementos característicos narratológicos y de estructura.	02-06-2021	50 minutos
Taller 16	Escribir un microrrelato atendiendo a aspectos narratológicos y estructurales.	03-06-2021	50 minutos
Taller 17	Reconvertir un microrrelato teniendo en cuenta su estructura y elementos característicos.	04-06-2021	50 minutos
Taller 18	Producir un microrrelato teniendo en cuenta su estructura y elementos característicos.	08-06-2021	50 minutos
Taller 19	Crear un microrrelato siguiendo un plan de escritura.	09-06-2021	50 minutos
Taller 20	Participar en la elaboración de un microrrelato.	10-06-2021	50 minutos
Pos-test	Aplicar el test para determinar el nivel de desempeño posterior a la estrategia didáctica.	11-06-2021	50 minutos

Antes de aplicar el TEPTE se solicita a los acudientes de los estudiantes el consentimiento informado el cual diligencian asincrónicamente través de un formulario en *Google docs* en el que se incluye una encuesta para definir los tiempos en los que se desarrollan las sesiones, los resultados se evidencian en el apéndice B. Se aclara que se obtienen 26 respuestas porque 2 acudientes completaron 2 veces el formulario, es decir realmente son 24 respuestas válidas ya que dos quedaron invalidadas porque contienen la información repetida; de esta manera se define el horario de los encuentros sincrónicos de lunes a viernes en horario de 4:00 p.m. a 4:50 p.m.

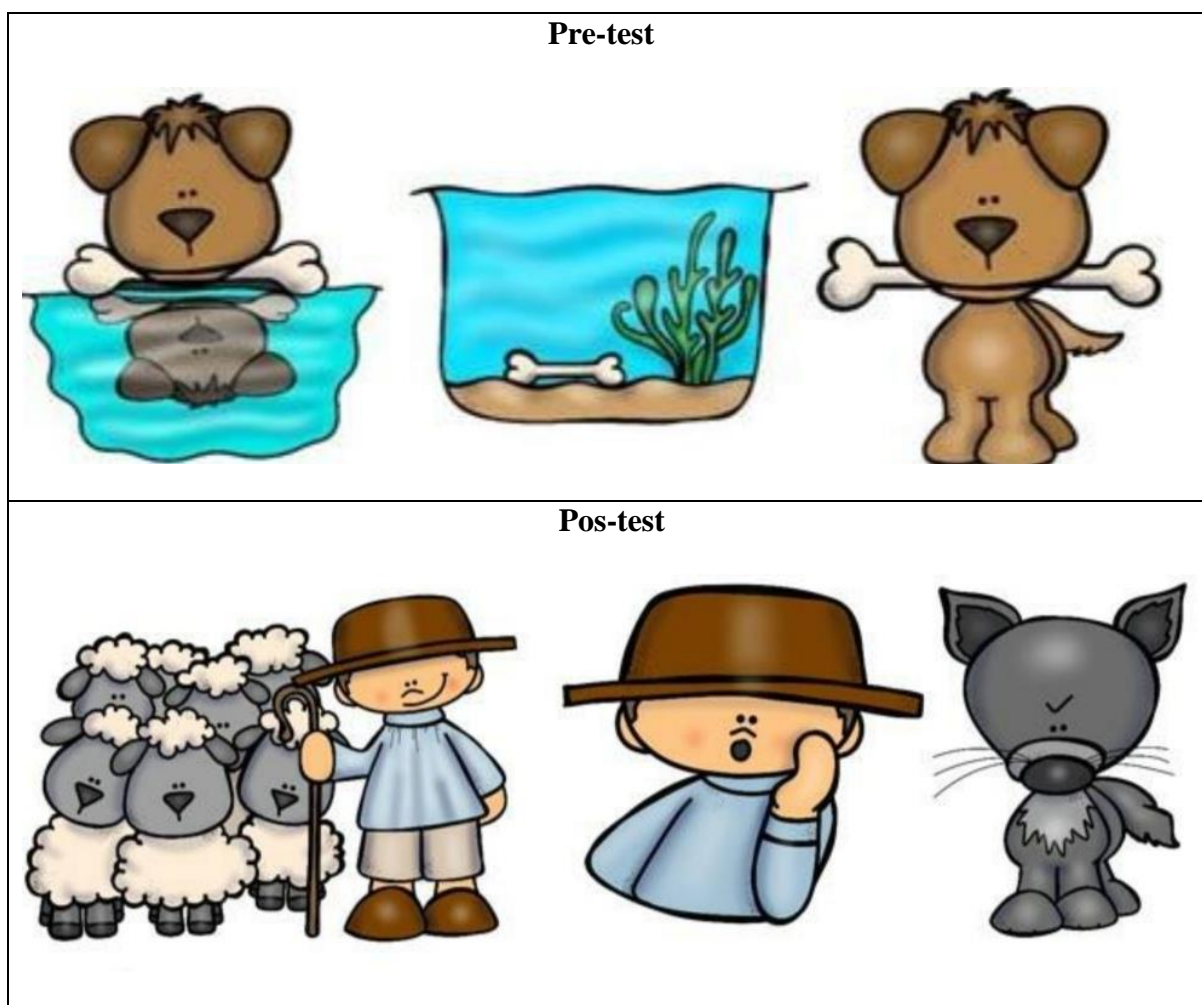
La aplicación del TEPTE se realiza sincrónicamente en la plataforma *Zoom*, pero es a través del grupo de *WhatsApp* que se solicita previamente a los acudientes los materiales que requieren los estudiantes, ellos son: cuaderno, lápices, colores, borrador y tajalápiz, y se envía el link a la reunión, en la cual se solicita que tengan habilitado el audio y el vídeo, es así como el test se desarrolla en dos actividades llevadas a cabo en una misma sesión, la primera es la demostración y la segunda es la evaluación; en la actividad de demostración se presenta a los estudiantes un material lúdico, específicamente, una lámina con tres imágenes, ver figura 6, desde la cual ellos narran lo que ven, simultáneamente se les realiza preguntas para que amplíen sus relatos orales y también responder sus dudas.

Seguidamente, se procede con la actividad de evaluación en la cual cada niño(a) produce un texto narrativo sin ninguna ayuda en la que se les aclara que la actividad es individual y que no existen respuestas correctas para que no tengan presión alguna, se les indica que pueden ocupar las líneas que necesiten, finalmente los acudientes envían el documento realizado por el estudiante a la docente investigadora a través del *WhatsApp* personal; con ello se procede a ordenar y tabular en *Microsoft Excel* dichos datos para luego analizarlos a través del software de tipo estadístico *SPSS*. El TEPTE aplicado a los estudiantes, a través del pre-test y del pos-test, tiene la finalidad

de medir la variable dependiente, mientras que la variable independiente se calcula a través de la efectividad de la estrategia didáctica reflejada en los puntajes diferenciales obtenidos en el pos-test.

### Figura 6

*Láminas utilizadas en la aplicación del TEPTE: pre-test y pos-test*



*Nota.* Adaptado de “Cuenta un cuento para aprender a redactar”, por Material Educativo Digital B-612, 2017 (<https://materialeducativo.org/cuenta-un-cuento-para-aprender-a-redactar/>). Obra de Dominio Público.

En cuanto a los talleres desarrollados, en cada uno de ellos la docente investigadora aplica cuatro fases, las cuales son: primera, la fase inicial en la que se lleva a cabo la planeación, realizada previamente al taller; segunda, durante el mismo una fase de acción; tercera, una fase de reflexión que se lleva a cabo durante y después del taller; y, en cuarto lugar, la fase metarreflexiva que se realiza luego del taller a través del diario en el que se realizan anotaciones por cada sesión. Finalmente, se da inicio al análisis, la triangulación de datos y seguidamente la discusión sobre los mismos, para posteriormente construir el informe final.

### **3.7 Diseño del estudio**

El estudio de caso es una modalidad de investigación educativa en el que su diseño se caracteriza por un contexto concreto relevante, significativo e interesante. Es enmarcado en esta investigación por la pandemia del COVID-19 y sus implicaciones en el ámbito educativo, lo cual se ha descrito en los capítulos anteriores; además que en el momento de la aplicación de la estrategia didáctica Colombia vive un momento socio-histórico y económico relevante por las protestas que se viven en todo el país. Este estudio de caso cuenta con un enfoque metodológico cuantitativo y a continuación se especifica el diseño, el alcance y el momento del estudio.

#### **3.7.1 Diseño**

El tipo de diseño es experimental, específicamente un pre-experimento en el que el estudio de intervención requiere la manipulación intencional de una acción es decir, una variable independiente, desde la que se analiza el(los) resultado(s) en la variable dependiente (Hernández et al., 2014), consecuentemente, la variable independiente es la estrategia didáctica con microrrelatos que se lleva a cabo luego del pre-test y antes del pos-test, además en esta

investigación se realizan mediciones repetidas a través de los documentos que producen los estudiantes durante dos talleres de producción de microrrelatos.

### ***3.7.2 Momento del estudio***

El momento del estudio es transversal ya que se aplicará solamente en un momento específico, es decir, en el segundo trimestre escolar del año 2021 con los estudiantes que se encuentren matriculados en grado segundo de primaria en el Colegio John F Kennedy IED, es importante señalar que los acudientes tienen un rol preponderante porque son quienes permiten la conectividad y los que envían las fotografías de los documentos que se producen durante los talleres, además la aplicación del pre-test, la estrategia didáctica y el pos-test tienen un orden secuencial que se aplican una sola vez.

### ***3.7.3 Alcances del estudio***

El alcance de la investigación es descriptivo. A través de los datos obtenidos en ambas aplicaciones del TEPTTE y en las medidas repetidas, porque se describe lo que sucede con el grupo de investigación al comparar y contrastar tanto el estado inicial, en el pre-test, como el final, en el pos-test, de los estudiantes y también durante la implementación de la estrategia didáctica, en las medidas repetidas; Entonces, todos los datos permiten medir, caracterizar, especificar y dimensionar el fenómeno, o lo que es lo mismo, las propiedades de la competencia de producción textual que se mejoran o no con la implementación de la estrategia didáctica utilizando microrrelatos.

### 3.8 Análisis de datos

Después de recoger los datos cuantitativos, se asigna un código a cada estudiante para garantizar su anonimato y se crea la tabla de base de datos en Microsoft Excel, se da inicio al análisis de datos de la siguiente manera:

- Primero, se estima la confiabilidad del TEPTE al utilizar el Alfa de Cronbach, presentado anteriormente en la tabla 4. Seguidamente, se inicia la comparación de los resultados entre el pre-test y el pos-test para ello se utiliza el software estadístico denominado SPSS v 28.0, es así como se obtienen valores de tendencia central o media de los indicadores y propiedades del TEPTE, además se realiza un análisis de varianza al aplicar la prueba T para variables relacionadas con las medias de las variables a analizar.
- Los datos de las medidas repetidas utilizan variables nominales y se analizan desde lo temático (Romero, 2019) teniendo en cuenta los siguientes pasos recuperados de Rodrigues (2019), en primer lugar, se organizan y preparan los datos para ello se explora toda la información obtenida; luego, se separa la información en unidades; después, se construyen las categorías de acuerdo al contenido; y finalmente, se presentan los hallazgos al cuantificar dichas variables nominales o categóricas, es decir, se codifica nominalmente los datos para aplicar a través del software SPSS de la firma IBM los valores de tendencia central y obtener las frecuencias durante cada taller de la estrategia didáctica.

La triangulación de datos de acuerdo con Hernández et al. (2014) es la utilización de distintas fuentes y métodos de recolección que al integrarse permite incrementar la validez tanto interna como externa del estudio investigativo. La triangulación de datos en esta investigación se

obtiene de diversas fuentes específicamente en la fuente de la temporalidad y de lo personal; lo *temporal* hace referencia a la evidencia de los resultados desde la representación de datos en diferentes momentos, para este caso al iniciar, durante la estrategia didáctica y al finalizar la misma; desde la perspectiva *personal* se contrastan los datos representativos de la producción textual entre los sujetos de la investigación, es decir, la unidad muestral.

La triangulación permite el análisis de datos y fuentes, es así como se analiza el fenómeno desde distintas perspectivas, es por eso que se procede con una comparación y un contraste entre todos los datos cuantitativos –ambos test y ambas medidas repetidas-, ello con el fin de verificar la convergencia y correspondencia entre los datos para permitir una descripción detallada sobre los procesos relacionados con la competencia de producción textual, consecuentemente se realizan tablas y graficas que permiten dar cuenta de la interpretación que se realiza sobre la información recolectada.

### **3.9 Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas pueden estar tanto implícitas como explícitas en un trabajo de investigación, de acuerdo con Mertens (2010, citado en Hernández et al., 2014) una forma explícita hace referencia a discutir con los sujetos experimentales antes de aplicar el estudio, es por ello que dentro del procedimiento que se realiza en esta investigación en primer lugar se radica una carta en rectoría del colegio en la que se indican los elementos principales de la investigación y el compromiso de reportar los resultados y su interpretación, seguidamente, se solicita permiso para proceder a contactarse con coordinación académica que autoriza la aprobación de los consentimientos, instrumentos, tiempos y espacios requeridos con los estudiantes y con los padres de familia o acudientes, todo ello abierto a la discusión pero sobre todo a una consideración ética



que es informar de manera honesta, sincera, transparente y resaltando la confidencialidad de los sujetos en específico.

Es por ello que respetando la privacidad y confidencialidad se informa a la comunidad educativa sobre la investigación exponiendo el trabajo investigativo, resolviendo dudas e invitándolos a diligenciar asincrónicamente los consentimientos informados, los acudientes los diligencian porque los estudiantes son menores de edad y ellos son sus representantes legales, es en ese momento donde se decide que no habrá grupo experimental y grupo control ya que todos desean y expresan explícitamente tanto en la reunión como en el consentimiento informado que desean que sus acudidos participen activamente de la estrategia didáctica.

Consecuentemente, se modifica el diseño cuantitativo, que en ese momento era cuasiexperimental y se decide hacer un pre experimento, ya que se opta por realizar lo mejor para el grupo de estudiantes participantes en el trabajo de investigación, porque todos los sujetos implícitos involucrados merecen el valor universal del respeto; razonablemente, respetar su decisión sus datos, es decir, su privacidad y confidencialidad es primordial, además el proceso de retribuir la información, en cuanto a los resultados que se obtienen del proceso investigativo y permitir abiertamente que la comunidad educativa, en general, se entere de los procesos investigativos que se realizan.

Finalmente, se resaltan otros valores que están implícitos en las consideraciones éticas como son la prudencia, la honestidad, la responsabilidad, la sensibilidad y la gratitud. Todo ello se refleja también en las citas bibliográficas correspondientes, la veracidad de los datos, la gestión ante el equipo directivo de la institución educativa, el compromiso de la docente investigadora por proporcionar lo mejor de sí tanto cognitivamente como procedimentalmente y

emotivamente ante la situación contextual expuesta, y la comunicación asertiva con acudientes usando los canales virtuales disponibles.

## **Capítulo IV. Resultados de la investigación**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos y después de ello se expone la triangulación de datos. Es así como en primer lugar se exponen los resultados del análisis del pre-test y pos-test, los cuales se exponen de lo particular a lo general, es decir, se describen los datos a nivel individual y después de manera global por la totalidad de la muestra, también se gráfica y se describen los resultados de los indicadores descriptivos, las propiedades del texto y sus correspondientes estructuras textuales. En segundo lugar, se exponen las medidas repetidas, de las que se realiza un análisis interpretativo que da paso a establecer variables nominales o categóricas para dar cuenta de las estructuras textuales en las producciones con microrrelatos, es así como desde ellas se establece la frecuencia y la tendencia de los datos. Finalmente, en la triangulación, se comparan, contrastan e integran todos los resultados obtenidos en los test y en las medidas repetidas.

### **4.1 Resultados TEPTE**

Los resultados del TEPTE se obtienen a partir de los datos del pre-test como del pos-test los cuales se transcriben, ver tabla 6 y apéndice G, se analizan y para un mejor orden se presentan de lo particular a lo general. Entonces, se evidencian los resultados de cada estudiante y de la totalidad de la muestra, en primer lugar, de cada indicador textual, en segundo lugar, de las propiedades textuales con las estructuras textuales, y finalmente, los resultados generales del TEPTE; ahora bien, es importante resaltar que para obtener los resultados se utiliza la estadística descriptiva y la Prueba T para muestras relacionadas o lo que es lo mismo para muestras emparejadas utilizando el software SPSS versión 28.0, se aclara que los promedios se presentan con números enteros, sin embargo los resultados con decimales se encuentran en el apéndice E;

además, la competencia de producción textual se valora de acuerdo a la escala nacional que propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y es la que se utiliza en el colegio John F Kennedy IED, con los siguientes parámetros: el desempeño superior se asigna cuando una valoración oscila entre 90 a 100 puntos, el desempeño alto se obtiene con 80 a 89 puntos, el desempeño básico con un puntaje entre 60 a 79 y el desempeño bajo engloba todo puntaje inferior a 60.

**Tabla 6**

*Documentos y transcripción del TEPTTE*

<b>Sujeto</b>	<b>Pre-test</b>	<b>Pos-test</b>
Estudiante 1	<p>“el perrito estaba jugando y se le cayó el hueso en la peccera y lo trato de rescatar y si pudo[sic]”</p>	<p>“el paseo de las 7 ovejas Habia una vez 7 ovejas en una granja y habia un pastor que las sacaba a pastear, a comer pasto, y entonces un dia una oveja se escapo, y un lobo la persiguió a la oveja y el pastor estaba asombrado porque habian 6 ovejas y el pastor se fue arrescatarla y llevarla de vuelta a la granja y todos vivieron felicez para siempre. [sic]”</p>
Estudiante 2	<p>“el perro y el geso Habia una vez un perrito que el dueño le compro un gueso al perrito y el perro de lo contento se fue coriendo y no sabia que habia un lago y en un momento a otro se le cayó al lago el gueso y se puso allorar muy duro y el dueño</p>	<p>“La historia del lobo y las ovejas el granjero estaba paceando las ovejas y estaba aciendo mucho sol y se cellebo el sombrero y subastón. y de repente viopasar un lobo y se asusto mucho por que celhiba a comer las ovejas. y el Lobo estaba muy contento porque estaba. muy lindo el dia y salió a dar un paceo. y a buscar comida y vio mucha ovejas. [sic]”</p>

Sujeto	Pre-test	Pos-test
	<p>del perrito lo es cucho y se fue corriendo a donde estaba el perro y el miro el gueso en el agua como era cristalina lo vio y se metio y lo saco y se dio al perro y se fue contento. [sic]"</p>	
<p>Estudiante 3</p>	<p>“El perrito tiene un Hueso en la boca y se le cayo al agua y después lo recogio. [sic]"</p>	<p>“la oveja y el sombrero Habia una vez unas ovejas, que su bueño los saco a tomar el sol, y a comer pasto. De repente llego un lobo a comerse una de ellas. y su dueño asustado cogió su bastón para espantar el lobo. Cuando empezó a contar las ovejas, le faltaba una y se devolvió por ella y la oveja estaba jugando con el sombre de el. [sic]"</p>
<p>Estudiante 4</p>	<p>“ami me gusta jugar conmi Perita [sic]"</p>	<p>“las obejas y el granjero Habia una vez unas ovejas que estaban con el granjero i de pronto vieron un lobo feros que tenia mucha ambre pero como el granjero las estaba Paseando Serca a la granja corrio a guardarlas para salbarlas mientras que le decia al lobo ¿ vete y no vuelbas porque si no tedesaParecere. [sic]"</p>
<p>Estudiante 5</p>	<p>“EL PerriTo daicHi vio un Hueso en eL agua Y Lo Saco con la boca [sic]"</p>	<p>“las ovejas Y el pastor Un dia el PasTor fue aver sus ovejas, Y vio un Lobo muY grande Y se asusto Y comenzó a decirles a sus ovejas corrieran Y Las ovejas. Se unieron Y Lo saLbarón Y eL Lobo se fue Y más nunca voLvio. [sic]"</p>

Sujeto	Pre-test	Pos-test
Estudiante 6	“Un perro que vivía en la calle con un hueso iba a un lago, se baña y vuelve a la calle.[sic]”	<p>“Nieve la oveja.</p> <p>Había una vez un pastor llamado: Matías le gustaba mucho sus ovejas, su favorita era nieve, pero un día Matías no encontró a nieve, pues se había ido al bosque, Nieve muy asustada hizo veee, Matías gritó y gritó, cuando el lobo feroz los escuchó y corrió hacía nieve y el lobo se la comió y se durmió.</p> <p>Matias con unas tijeras, cortó su panza y encontró a nieve. [sic]”</p>
Estudiante 7	“él esta mirando en el agua. Ve un hueso dentro de una pecera Y el perrito lo saca el hueso Y se pone muy feliz. [sic]”	<p>“el cuidador de ovejas</p> <p>Habia una vez un el cuidador de ovejas que a sus 7 ovejas les llama mis estrellitas.</p> <p>Un día llegó al corral un, lobo amistoso, pero al verlo el cuidador se asusto mucho, pero el lobo solo quería jugar con ellas. Entonces el cuidador se alegró al ver que el lobo era bueno y dejó que sus ovejas Y el lobo fueran amigos.</p> <p>A partir de ese día el cuidador y el lobo se encargaron de proteger a las ovejas estrellitas. Fin [sic]”</p>
Estudiante 8	“perro maron tenia un hueso i ce le callo ala, gua [sic]”	<p>“EL granjero</p> <p>Havia una vez un granjero que tenia unas ovejas un dia vio un lobo que se quería comer a Las ovejas Y el dueño Lo espanto el Lobo se fue [sic]”</p>
Estudiante 9	“habia un perrito que estaba muy feliz con su hueso cuando se cayó en la pesera [sic]”	<p>“las ovejas Y el feroz lobo</p> <p>Habia un señor por un camino en el campo con sus ovejas, Y de Pronto se asusto por ver un lobo feroz, por que se podía comer sus ovejas.</p> <p>En tonces el pastor con su bastón le pego al lobo y lo espanto. [sic]”</p>

#### ***4.1.1 Resultados del TEPTTE en cada indicador textual***

Los indicadores textuales en la competencia de producción textos son dieciséis, ellos se evalúan tanto en el pre-test como en el pos-test y los puntajes obtenidos se presentan individualmente por estudiante, en la tabla 7, para posteriormente promediar los resultados de cada indicador, es decir, primero se describen los puntajes a nivel individual y después se describen los promedios obtenidos a nivel general. Los indicadores son:

1. Ha utilizado pertinentemente algún conector.
2. El texto escrito presenta por lo menos una idea central.
3. Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).
4. Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.
5. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.
6. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.
7. Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.
8. El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.
9. El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.
10. El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace.
11. Utiliza pertinentemente la “coma”.
12. Utiliza el “punto aparte” al terminar cada párrafo.
13. Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y rr.
14. Utiliza adecuadamente la tilde.
15. La totalidad del texto transmite la narración solicitada.
16. El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.

**Tabla 7***Resultados individuales por indicador*

<b>Indicador</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
Estudiante 1	Pre- test	100	70	80	90	100	100	100	80	0	90	0	0	100	0	50	70
	Pos test	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	80	100	85	0	80
Estudiante 2	Pre- test	90	100	100	100	100	100	100	90	100	100	0	60	70	0	100	100
	Pos test	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	60	100	80	60	100	90
Estudiante 3	Pre- test	100	70	60	70	100	100	70	60	0	60	0	100	100	0	20	20
	Pos test	100	100	100	100	100	100	100	90	100	100	60	100	90	90	90	100
Estudiante 4	Pre- test	0	70	0	0	60	60	70	0	0	0	0	60	60	0	0	20
	Pos test	100	100	100	100	100	100	100	100	100	60	0	100	60	0	80	80
Estudiante 5	Pre- test	100	70	60	60	100	100	100	60	0	60	0	0	100	0	30	60
	Pos test	100	100	100	100	100	100	100	80	100	80	70	70	90	100	90	90
Estudiante 6	Pre- test	100	70	60	60	100	100	70	70	0	60	0	100	100	100	60	50
	Pos test	100	100	90	80	100	100	80	90	100	90	100	100	100	100	80	80
Estudiante 7	Pre- test	100	70	70	60	100	100	100	60	0	70	0	100	100	0	50	60
	Pos test	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	80	100	100
Estudiante 8	Pre- test	60	40	40	40	60	40	60	10	0	40	0	0	50	0	0	0
	Pos test	100	100	70	80	100	100	100	60	100	60	0	0	60	40	60	60
Estudiante 9	Pre- test	60	60	60	60	100	60	60	40	0	60	0	0	60	0	30	40
	Pos test	100	100	100	100	100	100	80	100	90	90	100	100	100	80	90	90



Al obtener los resultados de los estudiantes en cada indicador de la competencia de producción textual se procede a calcular las medias de los 16 indicadores textuales, representados en la tabla 8 en la cual se señala la propiedad textual y estructura textual de cada indicador, es así como a continuación se describen los promedios logrados en cada uno de ellos y adicionalmente se detallan los resultados que arroja la prueba T para muestras relacionadas, las cuales se resumen en la tabla 9, lo que permite determinar la significancia de la estrategia didáctica con microrrelatos en cada uno de los indicadores.

**Tabla 8**

*Resultados por indicadores y propiedades del TEPTTE*

<b>Número de indicador</b>	<b>Promedio pre-test</b>	<b>Promedio pos-test</b>	<b>Propiedad textual</b>	<b>Estructura textual</b>
1	79	99	Cohesión	Microestructura
2	69	100	Cohesión	Microestructura
3	59	96	Cohesión	Macroestructura
4	60	96	Cohesión	Macroestructura
5	91	100	Coherencia	Microestructura
6	84	100	Coherencia	Microestructura
7	81	96	Coherencia	Microestructura
8	52	91	Coherencia	Macroestructura
9	11	99	Coherencia	Macroestructura
10	60	87	Coherencia	Macroestructura
11	0	63	Ortografía	Microestructura
12	47	86	Ortografía	Microestructura
13	82	85	Ortografía	Microestructura
14	11	61	Ortografía	Microestructura
15	38	86	Adecuación	Superestructura
16	47	88	Adecuación	Superestructura

**Tabla 9***Prueba de muestras emparejadas de los indicadores textuales*

Pareja	Media	T	Gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
Indicador 1 pre-test e Indicador 1 pos-test	-20.000	-1.732	8	.061	.122
Indicador 2 pre-test e Indicador 2 pos-test	-31.111	-6.074	8	<.001	<.001
Indicador 3 pre-test e Indicador 3 pos-test	-38.667	-4.085	8	.002	.004
Indicador 4 pre-test e Indicador 4 pos-test	-35.556	-3.765	8	.003	.006
Indicador 5 pre-test e Indicador 5 pos-test	-8.889	-1.512	8	.085	.169
Indicador 6 pre-test e Indicador 6 pos-test	-15.556	-1.941	8	.044	.088
Indicador 7 pre-test e Indicador 7 pos-test	-14.444	-2.726	8	.013	.026
Indicador 8 pre-test e Indicador 8 pos-test	-38.889	-4.161	8	.002	.003
Indicador 9 pre-test e Indicador 9 pos-test	-87.778	-7.960	8	<.001	<.001
Indicador 10 pre-test e Indicador 10 pos-test	-26.667	-4.619	8	<.001	.002
Indicador 11 pre-test e Indicador 11 pos-test	-63.333	-4.826	8	<.001	.001
Indicador 12 pre-test e Indicador 12 pos-test	-38.889	-2.741	8	.013	.025
Indicador 13 pre-test e Indicador 13 pos-test	-2.778	-.508	8	.313	.625

Pareja	Media	T	Gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
Indicador 14 pre-test e Indicador 14 pos-test	-50.000	-3.638	8	.003	.007
Indicador 15 pre-test e Indicador 15 pos-test	-47.778	-5.540	8	<.001	<.001
Indicador 16 pre-test e Indicador 16 pos-test	-41.111	-4.797	8	<.001	.001

*Nota.* Resultados al comparar los indicadores textuales en el pre-test y pos-test.

El indicador uno hace referencia a utilizar pertinentemente algún conector, en este indicador se obtiene un promedio en el pre-test de 79 y un promedio en el pos-test es 99, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -20.000; un valor de t de -1.732; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.061 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.122, entonces como la significancia de error en ambas es mayor a 0.05 se afirma que el indicador no mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador dos hace referencia a que en el texto escrito se presente por lo menos una idea central, dicho indicador en el pre-test obtiene un promedio de 69 y en el pos-test el promedio es de 100, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -31.111; un valor de t de -6.074; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error tanto de un factor como de dos factores es mayor a 0.001, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador tres es que las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s), el promedio del indicador en el pre-test es 59 y el promedio en el pos-test es 96, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -36.667; un valor de t de -4.085; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.002 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.004, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador cuatro es que las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos, el promedio del indicador en el pre-test es 60 y el promedio en el pos-test es 96, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -35.556; un valor de t de -3.765; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.003 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.006, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador cinco se refiere a que en todo el texto se haya usado pertinentemente la concordancia de género, el promedio del indicador en el pre-test es 91 y el promedio en el pos-test es 100, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -8.889; un valor de t de -1.512; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.085 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.169, entonces como la significancia de error en ambas es mayor a 0.05 se afirma que el indicador no mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador seis se refiere a que en todo el texto se haya usado pertinentemente la concordancia de número, el promedio del indicador en el pre-test es 84 y el promedio en el pos-

test es 100, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -15.556; un valor de t de -1.941; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.044 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.088, entonces como la significancia de error en el pos-test es mayor a 0.05 se afirma que el indicador no mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador siete hace referencia a la utilización correcta del tiempo verbal, el indicador obtiene un promedio de 81 en el pre-test y un promedio de 96 en el pos-test, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -14.444; un valor de t de -2.726; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.013 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.026, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador ocho se refiere a que el texto presente una organización de los hechos en el espacio, el promedio del indicador en el pre-test es 52 y el promedio en el pos-test es 91, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -38.889; un valor de t de -4.161; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.002 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.003, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador nueve es que el texto tenga un título que se relacione con el contenido, el promedio del indicador en el pre-test es 11 y el promedio en el pos-test es 99, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -87.778; un valor de t de -7.960; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor y

la probabilidad de error de dos factores es mayor a 0.001, entonces al ser la significancia de error en ambas menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador diez es que el texto presente una continuidad de hechos que conlleven a un desenlace, el promedio del indicador en el pre-test es 60 y el promedio en el pos-test es 87, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -26.667; un valor de t de -4.619; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es mayor a 0.001 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.002, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador once se refiere a que se utilice pertinentemente la “coma”, el promedio del indicador en el pre-test es 0 y el promedio en el pos-test es 63, al aplicar la prueba t se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -63.333; un valor de t de -4.826; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es mayor a 0.001 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.001, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador doce hace referencia a la correcta utilización del “punto aparte” al terminar cada párrafo, el promedio del indicador en el pre-test es 47 y el promedio en el pos-test es 86, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -38.889; un valor de t de -2.741; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.013 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.025, entonces como la

significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador trece es que se utilice correctamente las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”; el promedio del indicador en el pre-test es 82 y el promedio en el pos-test es 85, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -2.778; un valor de t de -0.508; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.313 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.625, entonces como la significancia de error en ambas es mayor a 0.05 se afirma que el indicador no mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador catorce hace referencia a la utilización adecuada de la tilde, el indicador obtiene un promedio de 11 en el pre-test y un promedio de 61 en el pos-test, al aplicar la prueba T arroja un resultado de la diferencia emparejada de la media de -50.000; un valor de t de -3.638; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es de 0.003 y la probabilidad de error de dos factores es de 0.007, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

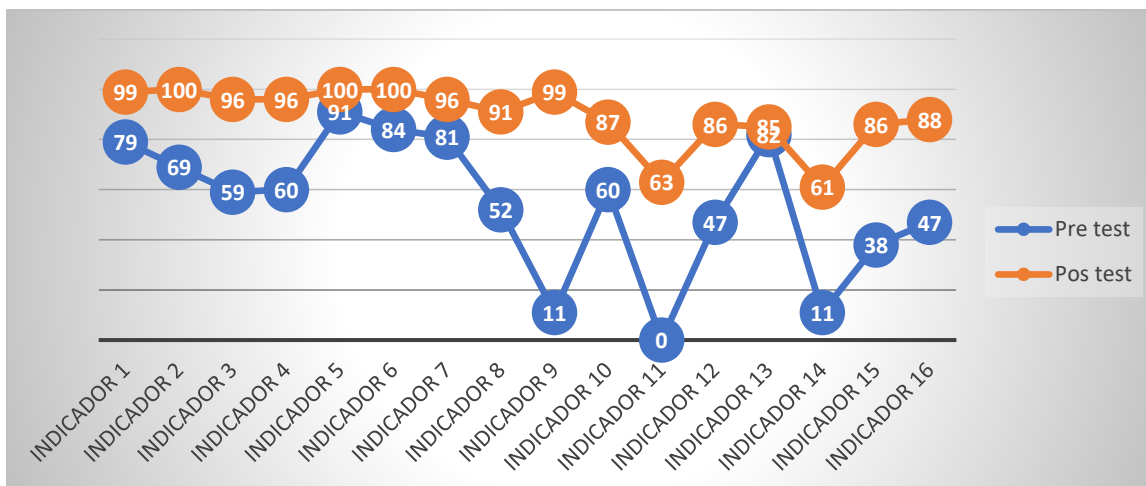
El indicador quince es que la totalidad del texto transmita la narración solicitada, es decir, un microrrelato; el promedio del indicador en el pre-test es 59 y el promedio en el pos-test es 96, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de -47.778; un valor de t de -5.540; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor y la probabilidad de error de dos factores es mayor a 0.001, entonces como la significancia de error en ambas es menor a 0.05 se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El indicador dieciséis es que el argumento del texto sea entendible en cualquier contexto, el promedio del indicador en el pre-test es 60 y el promedio en el pos-test es 96, al aplicar la prueba T se obtiene un resultado de la diferencia emparejada de la media de  $-41.111$ ; un valor de  $t$  de  $-4.797$ ; 8 grados de libertad; y en la significación el valor de la probabilidad de error de un factor es mayor a  $0.001$  y la probabilidad de error de dos factores es de  $0.001$ , entonces como la significancia de error en ambas es menor a  $0.05$  se afirma que el indicador mejoró tras la aplicación de la estrategia didáctica.

En conclusión, se puede evidenciar a través de las medias de todos los indicadores un incremento en el pos-test respecto al pre-test, ver figura 7, pero a través de la prueba T se evidencia la probabilidad de error de cada uno, lo que arroja que para las muestras relacionadas o parejas del indicador 1, 5, 6 y 13 no hay mejoría significativa tras la aplicación de la estrategia didáctica debido a que en el pre-test y pos-test no muestran gran distanciamiento en los puntajes obtenidos en cambio para los demás indicadores, es decir, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 y 16, si se puede afirmar que hay una mejora tras la aplicación de la estrategia didáctica.

**Figura 7**

*Promedio de cada indicador textual*





#### 4.1.2 Resultados del TEPTE en cada propiedad textual

Las propiedades textuales que se valoran a través de los indicadores del TEPTE son cuatro: la cohesión textual, la coherencia textual, la ortografía y la adecuación textual, ver página 92 tabla 3; ellas se evalúan tanto en el pre-test como en el pos-test y los puntajes promedio obtenidos por cada estudiante se representan y describen a continuación, seguidamente se muestran los resultados de la prueba T para muestras relacionadas de cada propiedad en el pre-test y pos-test – tabla 10-, es decir, primero se presentan los puntajes a nivel individual y después a nivel general para determinar la mejora o no tras la aplicación de la estrategia didáctica.

**Tabla 10**

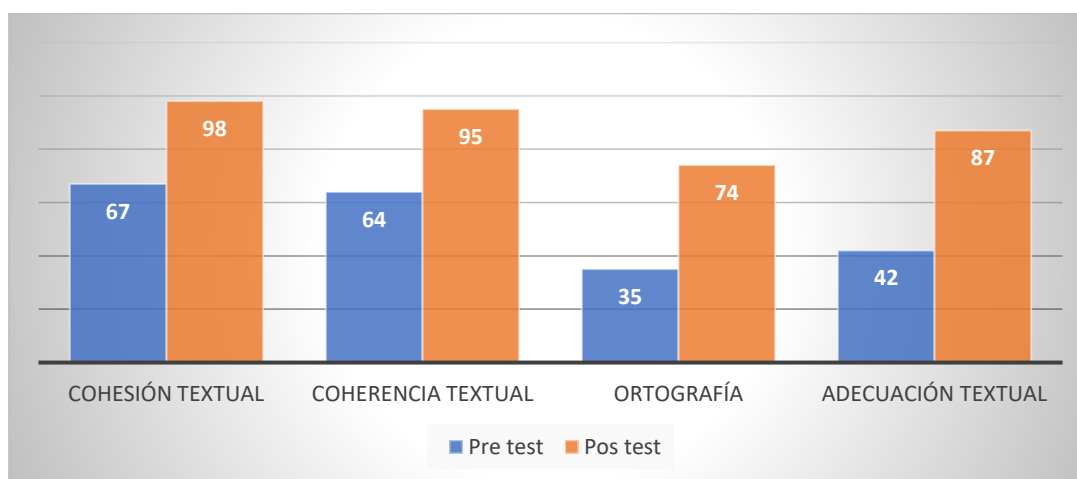
Resultados por propiedades del TEPTE

Propiedades		Cohesión textual	Coherencia textual	Ortografía	Adecuación textual
Estudiante 1	Pre-test	85	78	25	60
	Pos-test	100	100	66	90
Estudiante 2	Pre-test	98	98	33	100
	Pos-test	98	100	75	95
Estudiante 3	Pre-test	75	65	50	20
	Pos-test	100	98	85	95
Estudiante 4	Pre-test	18	32	30	10
	Pos-test	100	93	40	80
Estudiante 5	Pre-test	73	70	25	45
	Pos-test	100	93	83	90
Estudiante 6	Pre-test	73	67	75	55
	Pos-test	93	93	100	80
Estudiante 7	Pre-test	75	72	50	55
	Pos-test	100	100	95	100

Propiedades		Cohesión textual	Coherencia textual	Ortografía	Adecuación textual
Estudiante 8	Pre-test	45	35	13	0
	Pos-test	88	87	25	60
Estudiante 9	Pre-test	60	53	15	35
	Pos-test	100	93	95	90

**Figura 8**

*Promedio de las propiedades textuales*



Los resultados que arroja cada propiedad de la competencia de producción textual se promedian y se obtiene la media general de ellas en el pre-test y pos-test, simbolizado en la figura 8, es decir, se obtienen las cuatro medias en cada test de la cohesión, la coherencia, la ortografía y la adecuación textual; los resultados se comparten en la tabla 11 en la que se evidencia que cada uno de los promedios se incrementa en el pos-test respecto al pre-test, es decir, los valores aumentan notablemente ya que en el pre-test la cohesión textual tiene un desempeño básico con 67 puntos mientras que en el pos-test tiene un desempeño superior con 98 puntos; la coherencia textual en el pre-test tiene un desempeño básico con 64 puntos y en el pos-test un desempeño

superior con 95 puntos; la ortografía en el pre-test obtuvo un desempeño bajo con 35 puntos y en el pos-test un desempeño básico con 74 puntos; y la adecuación textual en el pre-test tuvo un desempeño bajo con 42 puntos y en el pos-test un desempeño alto con 87 puntos.

**Tabla 11**

*Promedio de las propiedades textuales*

<b>Propiedad</b>	<b>Pre-test</b>	<b>Desempeño pre-test</b>	<b>Pos-test</b>	<b>Desempeño pos-test</b>
Cohesión textual	67	Básico	98	Superior
Coherencia textual	64	Básico	95	Superior
Ortografía	35	Bajo	74	Básico
Adecuación textual	42	Bajo	87	Alto

A través de la prueba T para muestras emparejadas se determina la diferencia significativa en cada una de las cuatro propiedades textuales en el TEPTE, ver tabla 12, con el fin de establecer si existen diferencias significativas entre los resultados de la media de cada propiedad textual entre el pre-test y el pos-test, se obtiene que en las parejas de cohesión textual, ortografía y adecuación textual el valor de la probabilidad de error tanto de un factor como de dos factores se encuentran en el rango de ser mayores a 0.001; igualmente en la coherencia textual pero en ella la significación de probabilidad de un factor es de 0.002 y la probabilidad de dos factores es de 0.004.

**Tabla 12***Prueba de muestras emparejadas de las propiedades textuales*

Pareja	Media	T	Gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
Cohesión textual pre-test y Cohesión textual pos-test	-30.000	-4.005	8	<.001	<.001
Coherencia textual pre-test y coherencia textual pos-test	-31.889	-5.479	8	.002	.004
Ortografía pre-test y ortografía pos-test	-38.667	-5.273	8	<.001	<.001
Adecuación textual pre-test y adecuación textual pos-test	-44.444	-5.348	8	<.001	<.001

En conclusión, la significancia de error de las cuatro propiedades es menor a 0.05 y es posible afirmar que la estrategia didáctica mejora positivamente dichas propiedades textuales. Adicionalmente, el resultado de la prueba T para muestras relacionadas arroja que las propiedades textuales en el pre-test y pos-test generó un resultado de 8 grados de libertad en todas las parejas de las propiedades, ahora bien la diferencia de media de los test en cohesión textual es -39.000 y un valor de t de -4.005, la diferencia de media de los test en la coherencia textual es -31.889 y un valor de t de -5.479, la diferencia de media de los test en la ortografía es -38.667 y un valor de t de -5.273 y la diferencia de los test en la media de la adecuación textual es -44.444 y un valor de t de -5348.

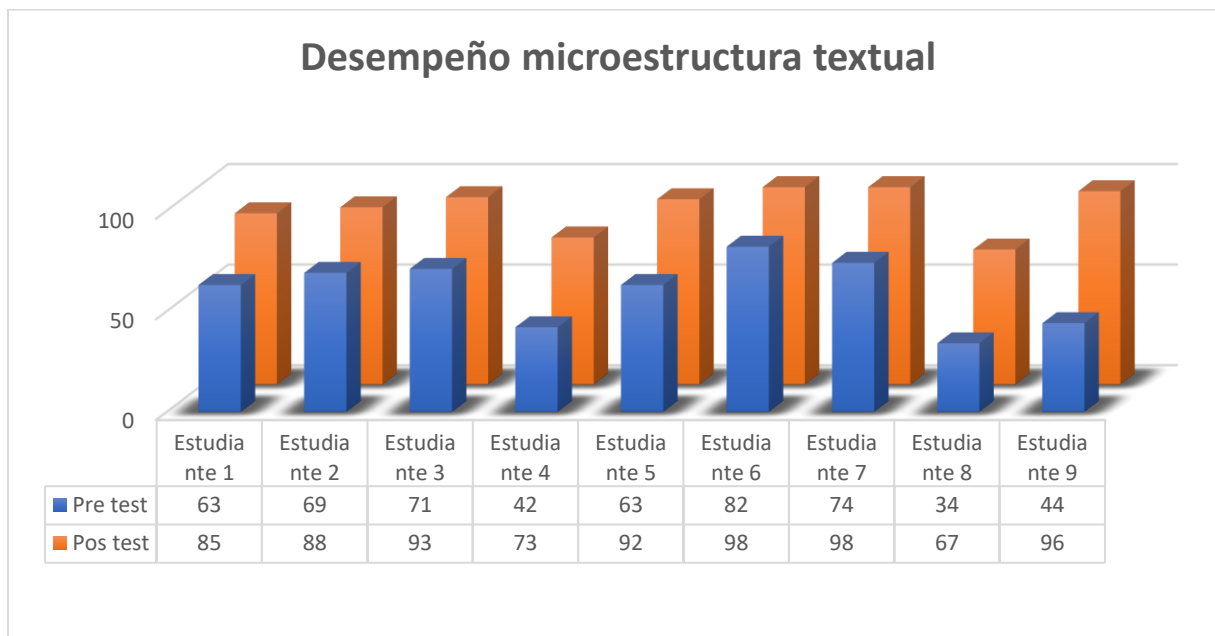
#### ***4.1.3 Resultados del TEPTE en cada estructura textual***

Las estructuras textuales que se valoran a través de la agrupación de los indicadores del TEPTE son tres: la microestructura, la macroestructura y la superestructura; ellas se evalúan igualmente en el pre-test como en el pos-test y los puntajes promedio obtenidos por cada estudiante se representan y describen, luego de ello se muestran los resultados de la prueba T para muestras relacionadas de cada estructura textual en ambos test, es decir, primero se presentan los puntajes a nivel individual y después a nivel general para determinar la mejora o no de la producción textual tras la aplicación de la estrategia didáctica.

El desempeño de los estudiantes en la microestructura textual, representada en la figura 9, son: el estudiante uno obtiene un promedio de 63 en el pre-test y 85 en el pos-test, el estudiante dos obtiene un promedio de 69 en el pre-test y 88 en el pos-test, el estudiante tres obtiene un promedio de 71 en el pre-test y 93 en el pos-test; el estudiante cuatro obtiene un promedio de 42 en el pre-test y 73 en el pos-test; el estudiante cinco obtiene un promedio de 63 en el pre-test y 92 en el pos-test; el estudiante seis obtiene un promedio de 82 en el pre-test y 98 en el pos-test, el estudiante siete tiene un promedio de 74 en el pre-test y 98 en el pos-test el estudiante ocho obtiene un promedio de 34 en el pre-test y 67 en el pos-test, y el estudiante nueve obtiene un promedio de 44 en el pre-test y 96 en el pos-test.

**Figura 9**

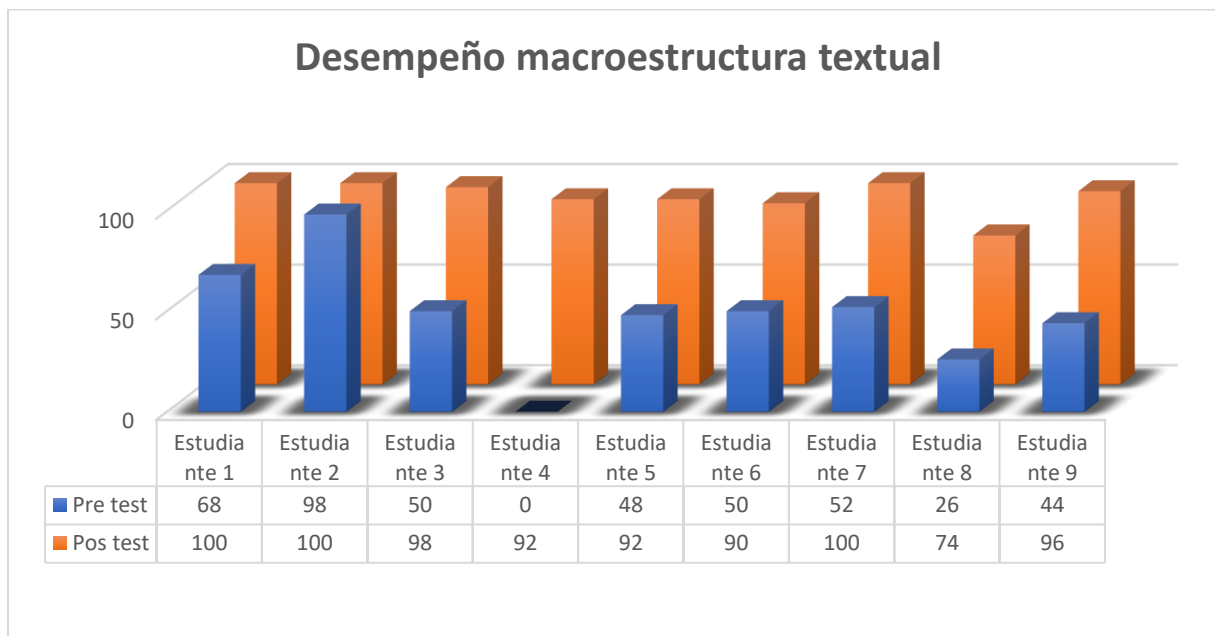
*Desempeño de los estudiantes en la microestructura textual*



El desempeño de los estudiantes en la macroestructura textual, representada en la figura 10, son: el estudiante uno obtiene un promedio de 68 en el pre-test y 100 en el pos-test, el estudiante dos obtiene un promedio de 98 en el pre-test y 100 en el pos-test, el estudiante tres obtiene un promedio de 50 en el pre-test y 98 en el pos-test; el estudiante cuatro obtiene un promedio de 0 en el pre-test y 92 en el pos-test; el estudiante cinco obtiene un promedio de 48 en el pre-test y 92 en el pos-test; el estudiante seis obtiene un promedio de 50 en el pre-test y 90 en el pos-test, el estudiante siete obtiene un promedio de 52 en el pre-test y 100 en el pos-test el estudiante ocho obtiene un promedio de 26 en el pre-test y 74 en el pos-test, y el estudiante nueve obtiene un promedio de 44 en el pre-test y 96 en el pos-test.

**Figura 10**

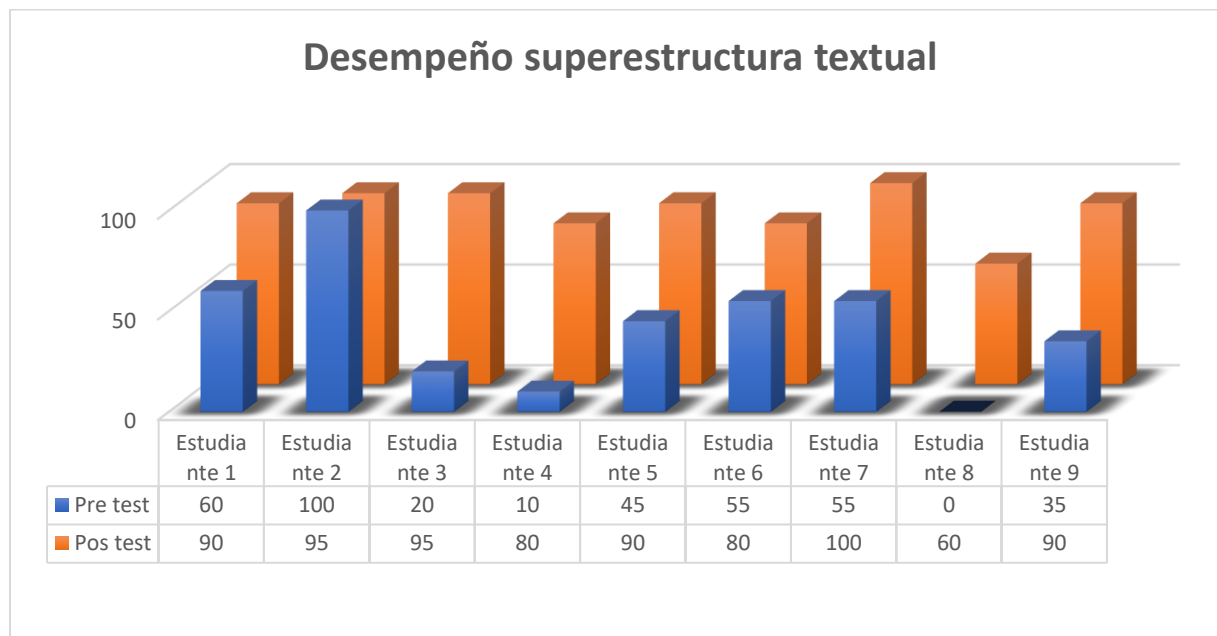
*Desempeño de los estudiantes en la macroestructura textual*



El desempeño de los estudiantes en la superestructura textual, representada en la figura 11, son: el estudiante uno obtiene un promedio de 60 en el pre-test y 90 en el pos-test, el estudiante dos obtiene un promedio de 100 en el pre-test y 95 en el pos-test, el estudiante tres obtiene un promedio de 20 en el pre-test y 95 en el pos-test; el estudiante cuatro obtiene un promedio de 10 en el pre-test y 80 en el pos-test; el estudiante cinco obtiene un promedio de 45 en el pre-test y 90 en el pos-test; el estudiante seis obtiene un promedio de 55 en el pre-test y 80 en el pos-test, el estudiante siete obtiene un promedio de 55 en el pre-test y 100 en el pos-test el estudiante ocho obtiene un promedio de 0 en el pre-test y 60 en el pos-test, y el estudiante nueve obtiene un promedio de 35 en el pre-test y 90 en el pos-test.

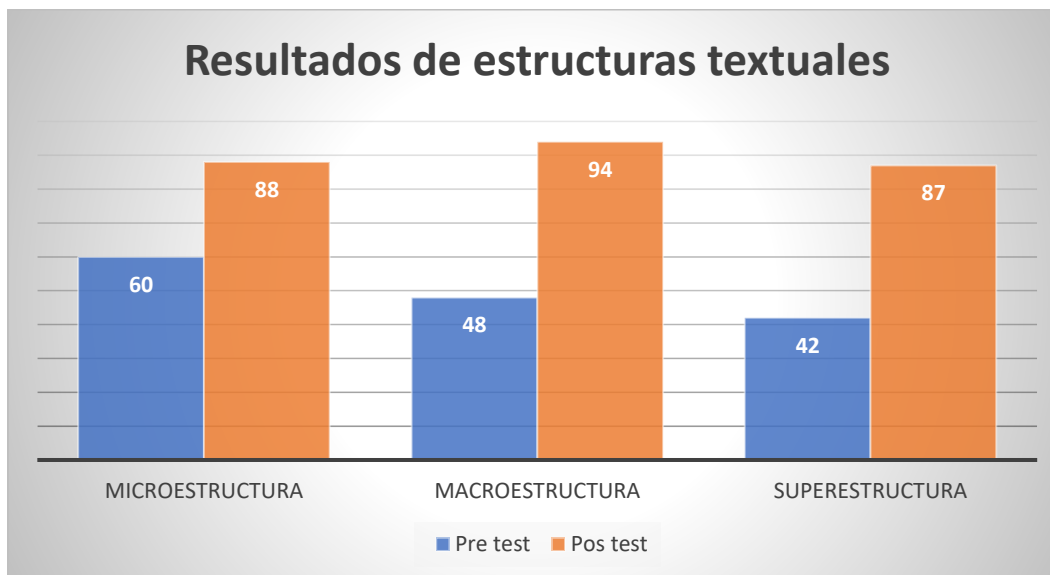
**Figura 11**

*Desempeño de los estudiantes en la superestructura textual*



Ahora bien, los resultados que arroja cada estructura textual de la competencia de producción textual se promedian y se obtiene la media general de ellas en el pre-test y pos-test, simbolizado en la figura 12, es decir, se obtienen las cuatro medias en cada test de la cohesión, la coherencia, la ortografía y la adecuación textual; los resultados se comparten en la tabla 13 en la que se evidencia que cada uno de los promedios se incrementa en el pos-test respecto al pre-test, es decir, los valores aumentan notablemente ya que en el pre-test la microestructura textual tiene un desempeño básico con 60 puntos mientras que en el pos-test tiene un desempeño alto con 88 puntos; la macroestructura textual en el pre-test tiene un desempeño bajo con 48 puntos y en el pos-test un desempeño superior con 94 puntos; y la superestructura textual en el pre-test tuvo un desempeño bajo con 42 puntos y en el pos-test un desempeño alto con 87 puntos.



**Figura 12***Promedio general de las estructuras textuales*

*Nota.* Elaboración propia teniendo en cuenta los resultados de los indicadores del TEPTE correspondientes a cada estructura textual.

**Tabla 13***Promedio de las estructuras textuales*

Nivel	Pre-test	Desempeño pre-test	Pos-test	Desempeño pos-test
Microestructura textual	60	Básico	88	Alto
Macroestructura textual	48	Bajo	94	Superior
Superestructura textual	42	Bajo	87	Alto

A través de la prueba T para muestras emparejadas se determina la diferencia significativa en cada una de las tres estructuras textuales en el TEPTE, ver tabla 14, con el fin de establecer si existen diferencias significativas entre los resultados de la media de cada una entre el pre-test y el pos-test, se obtiene que en las parejas de microestructura textual, macroestructura textual y

superestructura textual el valor de la probabilidad de error tanto de un factor como de dos factores se encuentran en el rango de ser mayores a 0.001, en conclusión, la significancia de error de las tres estructuras textuales es menor a 0.05 y es posible afirmar que la estrategia didáctica las mejora positivamente.

Adicionalmente, el resultado de la prueba T para muestras emparejadas o relacionadas arroja que las estructuras textuales en el pre-test y pos-test generan un resultado de 8 grados de libertad en todas las parejas, por otro lado la diferencia de media entre ambos test en la microestructura textual es -27.556 y el valor de t es de -7.699, la diferencia de media del pre-test y pos-test en la macroestructura textual es -45.222 y el valor de t es de -5.828, por último, la diferencia de media del pre-test y pos-test en la superestructura textual es -44.444 y un valor de t de -5.348.

**Tabla 14**

*Prueba de muestras emparejadas de las estructuras textuales*

Pareja	Media	T	Gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
Microestructura textual pre-test y Microestructura textual pos-test	-27.556	-7.699	8	<.001	<.001
Macroestructura textual pre-test y Macroestructura textual pos-test	-45.222	-5.828	8	<.001	<.001
Superestructura textual pre-test y Superestructura textual pos-test	-44.444	-5.348	8	<.001	<.001

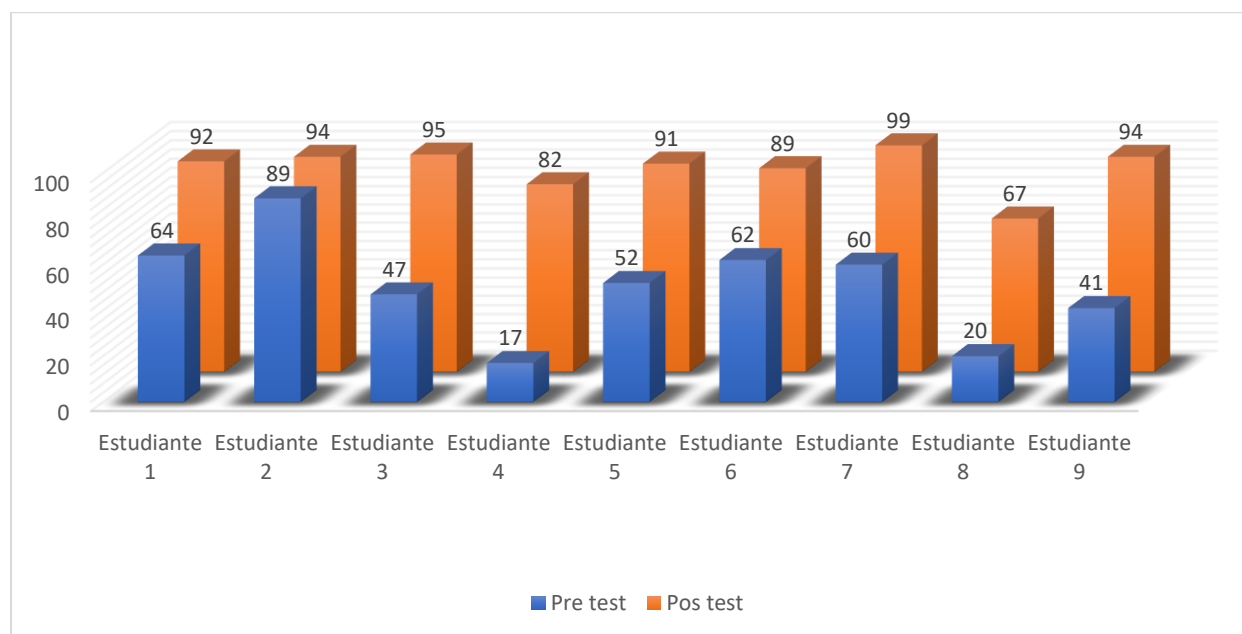
#### ***4.1.4 Resultados generales del TEPTE***

La competencia de producción textual es valorada globalmente a través de los resultados arrojados tras la aplicación del TEPTE, a continuación se evidencian dichos valores por cada uno de los estudiantes, es decir, a nivel individual, y luego a nivel general de la muestra; entonces, en primer lugar se describen y grafican los resultados, después de ello se exponen los valores que arroja la prueba T para muestras relacionadas teniendo en cuenta los puntajes a nivel general tanto del pre-test como del pos-test, lo cual permite determinar si la estrategia didáctica mejora o no la competencia nombrada.

Los resultados por estudiantes se resumen en la tabla 15 y representan en la figura 13, y son: el sujeto 1 en el pre-test tiene un desempeño básico de 64 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño superior con 92 puntos; el sujeto 2 en el pre-test tiene un desempeño alto de 89 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño superior con 94 puntos; el sujeto 3 en el pre-test tiene un desempeño bajo de 47 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño superior con 95 puntos; el sujeto 4 en el pre-test tiene un desempeño bajo de 17 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño alto con 82 puntos; el sujeto 5 en el pre-test tiene un desempeño bajo de 52 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño superior con 91 puntos; el sujeto 6 en el pre-test tiene un desempeño básico de 62 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño alto con 89 puntos; el sujeto 7 en el pre-test tiene un desempeño básico de 60 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño superior con 99 puntos; el sujeto 8 en el pre-test tiene un desempeño bajo de 20 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño básico con 67 puntos; y el sujeto 9 en el pre-test tiene un desempeño bajo de 41 puntos y en el pos-test obtiene un desempeño superior con 94 puntos.

**Tabla 15***Desempeños pre-test y pos-test*

Estudiante	Pre-test	Desempeño	Pos-test	Desempeño
1	64	Básico	92	Superior
2	89	Alto	94	Superior
3	47	Bajo	95	Superior
4	17	Bajo	82	Alto
5	52	Bajo	91	Superior
6	62	Básico	89	Alto
7	60	Básico	99	Superior
8	20	Bajo	67	Básico
9	41	Bajo	94	Superior

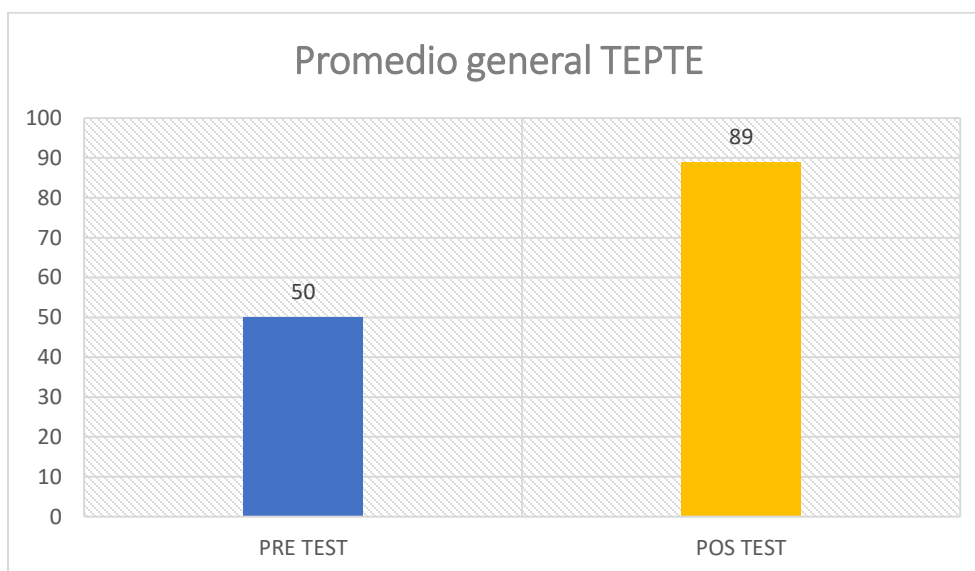
**Figura 13***Desempeño de los estudiantes en el TEPTE*

*Nota.* Se calcula el desempeño promedio de cada estudiante en el pre-test y en el pos-test a través de la media.

El desempeño promedio del pre-test es de 50 puntos lo que significa que arroja un desempeño bajo, mientras que en el pos-test el desempeño promedio es de 89 puntos lo que evidencia un desempeño alto, los valores se representan en la figura 14; se puede afirmar que al comparar las medias del grupo hay una mejoría entre el pre-test y el pos-test, seguidamente se analizan los promedios obtenidos mediante la prueba T para muestras emparejadas o relacionadas con el fin de establecer si existen diferencias significativas entre los resultados del pre-test y pos-test.

### Figura 14

*Promedios del TEPTE*



Al aplicar la prueba T para muestras relacionadas, información contenida en la tabla 16, se obtiene una diferencia de media de -39.000, un valor de t de -6.702, 8 grados de libertad y el valor de la probabilidad de error, tanto de un factor como de dos factores, arroja un resultado mayor a 0.001, entonces debido a que la significancia de error es menor a 0.05 es posible afirmar que la aplicación, desarrollo e implementación de la estrategia didáctica mejora positivamente la

competencia de producción de textos, es decir, se confirma la hipótesis de investigación ya que la creación de microrrelatos logra una mejoría en la competencia textual de los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde en el colegio John F. Kennedy IED en Bogotá – Colombia.

**Tabla 16**

*Prueba de muestras emparejadas de la competencia de producción textual*

Pareja	Media	T	Gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
Total pre-test – Total pos-test	-39.000	-6.702	8	<.001	<.001

#### 4.2 Resultados medidas repetidas

La competencia de producción textual con microrrelatos es abordada desde las categorías textuales que son la microestructura, la macroestructura y la superestructura textual, ellas se utilizan en el análisis de documentos recogiendo los ítems del TEPTTE y reorganizados en la tabla 17. Es así como la microestructura textual tiene los indicadores que denotan la cohesión textual, la coherencia textual interna y la ortografía; en segundo lugar, la macroestructura textual contiene los elementos de cohesión y coherencia global; en tercer lugar, la superestructura textual se compone de los indicadores de adecuación textual. Se aclara que la competencia de producción textual se valora de acuerdo a la escala nacional que propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y es la que se utiliza en el colegio John F Kennedy IED, con los siguientes parámetros: el desempeño superior se asigna cuando una valoración oscila entre 90 a 100 puntos, el desempeño alto se obtiene con 80 a 89 puntos, el desempeño básico con un puntaje entre 60 a

79 y el desempeño bajo engloba todo puntaje inferior a 60, entonces la codificación nominal que se utiliza en las medidas repetidas se resume en desempeños: superior, alto, básico y bajo.

**Tabla 17**

*Categorías textuales*

<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>
Microestructura textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha utilizado pertinentemente algún conector. (Cohesión interna)</li> <li>• El texto escrito presenta por lo menos una idea central. (Cohesión interna)</li> <li>• En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género. (Coherencia interna)</li> <li>• En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número. (Coherencia interna)</li> <li>• Ha utilizado correctamente el tiempo verbal. (Coherencia interna)</li> <li>• Utiliza pertinentemente la “coma”. (Ortografía)</li> <li>• Utiliza el “punto aparte” al terminar cada párrafo. (Ortografía)</li> <li>• Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y rr. (Ortografía)</li> <li>• Utiliza adecuadamente la tilde. (Ortografía)</li> </ul>
Macroestructura textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s). (Cohesión global)</li> <li>• Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos. (Cohesión global)</li> <li>• El texto presenta una organización de los hechos en el espacio. (Coherencia global)</li> <li>• El texto tiene un título que se relaciona con el contenido. (Coherencia global)</li> <li>• El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace. (Coherencia global)</li> </ul>

Categoría	Indicador
Superestructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La totalidad del texto transmite la narración solicitada. (Adecuación textual)</li> </ul>
Textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El argumento del texto es entendible en cualquier contexto. (Adecuación textual)</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia teniendo en cuenta los desempeños básicos de aprendizaje, los ítems del TEPTTE y los elementos del microrrelato adaptados a grado segundo de primaria.

Para proceder al análisis valorativo de los documentos se organiza y clasifica toda la información obtenida durante la estrategia didáctica de 20 talleres. En primer lugar, se apartan las evidencias de la unidad muestral y se clasifican según el número de taller, después de ello se procede a la revisión de las ocho sesiones de talleres en la que los estudiantes producen microrrelatos propios, lo que evidencia que de esos ocho talleres solamente hay dos en los que asistieron y aportan los documentos la totalidad de estudiantes de la unidad muestral, es así como se separa la información del taller 12 y del taller 18, se transcriben cada uno de los documentos y se analizan desde la variable categórica que se especificó anteriormente en la tabla 17.

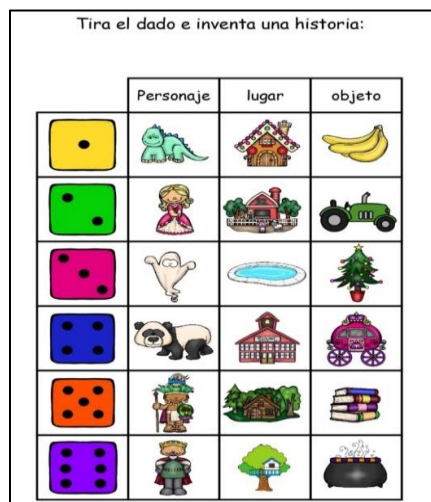
#### **4.2.1 Taller 12: Creación de microrrelatos**

Durante la implementación de la estrategia didáctica en el desarrollo del taller 12 cada estudiante crea un microrrelato teniendo en cuenta que su narración debe incluir un personaje, un lugar y un objeto el cual se determina al azar a través del puntaje que se obtiene al lanzar un dado, los puntajes posibles se reflejan en una lámina que se utiliza como recurso didáctico, relacionada en la figura 15, es así como cada estudiante crea un texto narrativo, ver apéndice G, cada uno de los cuales se transcribe en la tabla 18 y seguidamente se realiza el análisis según las categorías establecidas y la valoración nominal.



## Figura 15

Recurso didáctico: Lámina utilizada en el taller 12



Nota: Reproducida de “Generador de cuentos Tira un cuento”, por ACRBIO, 2020 (<https://www.imageneseducativas.com/generador-de-cuentos-tira-un-cuento/>). Obra de Dominio Público.

## Tabla 18

Transcripción documentos del taller 12

Sujeto	Asignación	Transcripción
Estudiante 1	Puntaje del dado: Seis • Personaje: Príncipe • Lugar: Casa en el árbol • Objeto: Olla	“Las aventuras del príncipe Había una vez un príncipe que iba caminando por un bosque y se encontró una casa del árbol subió las escaleras y oyó una voz que le dijo entra el entra y de repente encuentro una bruja y de una se durmió y al despertar estaba en la olla y la bruja lo vio el príncipe corrió y cogió una escoba y empujó a la bruja a la olla y se rompió la olla y la bruja murió y todos fueron felices para siempre. [sic]”

Sujeto	Asignación	Transcripción
Estudiante 2	Puntaje del dado: Cuatro <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Oso</li> <li>• Lugar: Escuela</li> <li>• Objeto: Carruaje</li> </ul>	“El paseo del oso A via un día muy soleado y salio el oso a pasear y le en canto porque se, incontro con una escuela con muchos niños y quedo muy sortrendido porque el nunca a visto un carraje y le paresio muy hermoso todo lo quevio en todo el dia. Fin [sic]”
Estudiante 3	Puntaje del dado: Cinco <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Indio</li> <li>• Lugar: Casa en el bosque</li> <li>• Objeto: Libro</li> </ul>	“habia una vez un indio que vivia en una casa en el bosque, aunque era muy feliz aveces se ponía triste porque se sentía muy solo. Un día una amiga le regalo un libro y desde ese día empezó a leer todos los días y ya no se sentía solo, ahora el libro era su mejor amigo. Fin [sic]”
Estudiante 4	Puntaje del dado: Tres <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Fantasma</li> <li>• Lugar: Piscina</li> <li>• Objeto: Árbol de navidad</li> </ul>	“la casa embrujada En una casa apartada de la ciudad habia una pisina y muchos arboles al rededor pero en las noches asustaban las personas que la habitaban y muchos decian que era un fans tasma jugueton. [sic]”
Estudiante 5	Puntaje del dado: Uno <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Dinosaurio</li> <li>• Lugar: Casa de dulce</li> <li>• Objeto: Bananos</li> </ul>	“Dino y las Bananas Dino el dinosaurio era muY diverTido Y Le gusTaba mucho Los dulce, qué vivia en una casa de dulces. Un dia quiso Probar Las bananas Y Le gusTarón Y se llevo unas asu casa. [sic]”
Estudiante 6	Puntaje del dado: Dos	“La princesa

Sujeto	Asignación	Transcripción
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Princesa</li> <li>• Lugar: Granja</li> <li>• Objeto: Tractor</li> </ul>	Había una vez una princesa llamada Juliana, le gustaba ir a la granja a ver sus animalitos, su papá Antonio le gustaba montar en su tractor [sic]”
Estudiante 7	Puntaje del dado: Cinco <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Indio</li> <li>• Lugar: Casa en el bosque</li> <li>• Objeto: Libro</li> </ul>	“Kiram y su cafietal Erase una vez un indio llamado Kiram que significa rayo del sol, El le daba luz al bosque de Uimb’ aya porques allí cultivaban los mejores granos de café su abuela Pocahontas le regaló un libro sagrado llamado café de Tostión, donde allí sacan los mejores sabores de café [sic]”
Estudiante 8	Puntaje del dado: Tres <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Fantasma</li> <li>• Lugar: Piscina</li> <li>• Objeto: Árbol de navidad</li> </ul>	“el fantasma del árbol Havia un fantasma que asustaba a todos los niños que se querían bañar en la piscina y vivía adentro del árbol de navidad el fantasma [sic]”
Estudiante 9	Puntaje del dado: Cuatro <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje: Oso</li> <li>• Lugar: Colegio</li> <li>• Objeto: Carruaje</li> </ul>	“Mi lindo oso panda fuimos de visita a una ciudad donde había muchas casas Y de pronto vimos un oso panda Y se entro al colegio Y todos los niños muy curiosos iban a ver el oso Y corrió salio una niña se montó al carruaje con el osos panda. [sic]”

Se realiza un análisis de la microestructura, macroestructura y superestructura textual de cada microrrelato, es decir, se valora el desempeño de cada sujeto o estudiante según la narración que realiza a través de observaciones relacionadas con la competencia de producción textual, para ello se hace uso de los desempeños superior, alto, básico y bajo; el superior se asigna cuando el

sujeto de investigación obtiene un desempeño destacado en la totalidad de indicadores, el desempeño alto se alcanza al cumplir la totalidad de indicadores con un nivel satisfactorio, el desempeño básico se estipula cuando se logra un nivel mínimo en los indicadores, el desempeño bajo se asigna cuando no se reflejan, es decir, están ausentes los indicadores en su producción textual.

El estudiante 1 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño básico ya que utiliza pertinentemente algún conector pero al no usar la coma no se evidencia la terminación de una idea e inicio de otra además se vuelve repetitivo con el uso del conector “y”, no usa la tilde y presenta falencias en algunas letras como la “v”, se destaca el uso adecuado en todo el texto del punto final, el género, el número y el tiempo verbal y la descripción de una idea central; en la categoría macroestructura textual su desempeño es alto ya que presenta una organización de hechos a través de ideas que se relacionan entre sí y con el título, además se presentan consecuentemente en un espacio lo que conlleva a los enunciados hacia un desenlace pero con algunas fallas en coherencia y cohesión; finalmente, en la categoría superestructura textual el desempeño es básico, ya que por un lado si transmite la narración solicitada pero su argumento tiene bastantes falencias internas que lo hace difícil de entender en cualquier contexto.

El estudiante 2 en la categoría microestructura textual evidencia un desempeño bajo ya que hace un uso inadecuado del tiempo verbal, la coma, la tilde y algunas letras como la “v”, además omite letras, confunde fonemas y separa o une palabras inadecuadamente, por otro lado presenta una idea central y hay concordancia en todo el texto en cuanto género y número, también hace uso del punto final al terminar el párrafo; en la categoría macroestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que las ideas se relacionan entre sí y mantienen una secuencia de hechos que se organizan para concluir con un final, además todo el texto se relaciona con el título pero hay

errores de coherencia y cohesión interna; por último, en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño básico ya que las falencias de la microestructura impiden que sea entendible fácilmente a pesar de que la totalidad del texto transmite la narración solicitada.

El estudiante 3 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño superior ya que presenta una idea central, hace uso adecuado de algún conector igualmente de las letras, la coma, el punto aparte y concuerda en todo el texto el género, el número y el tiempo verbal sólo presenta falencias en el uso de la tilde; en la categoría macroestructura textual se le otorga el desempeño alto porque las ideas se relacionan entre sí manteniendo una secuencia de sucesos organizados en el espacio hasta llegar a un desenlace pero la historia no tiene ningún título el cual es un elemento característico en los microrrelatos; en la categoría superestructura textual, finalmente se le otorga un desempeño alto ya que la narración transmite lo solicitado y el argumento del texto se entiende en cualquier contexto.

El estudiante 4 en la categoría microestructura textual se le otorga un desempeño alto ya que presenta una idea central, hace buen uso del punto final, de las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”, además en todo el texto se refleja la concordancia de género, número y tiempo verbal, también utiliza algún conector pero no se usa la coma ni la tilde y presenta separación inadecuada entre algunas palabras; en la categoría macroestructura textual el desempeño es alto porque las ideas se relacionan, también mantienen una secuencia y organización en el espacio en el que hay un desenlace abierto y una relación con el título; finalmente en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño alto debido a que se evidencia la narración solicitada y el argumento es entendible en cualquier contexto.

El estudiante 5 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que ha utilizado pertinentemente algún conector, las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”,

además se evidencia una idea central el uso de la coma, el punto aparte, en todo el texto se usa el género y el tiempo verbal, sin embargo presenta fallas en el uso adecuado de la tilde y del número además una palabras y usa reiteradamente el conector “y”; en la categoría macroestructura textual obtiene un desempeño alto al relacionar las ideas centrales con las secundarias y evidenciar una secuencia de hechos en el espacio, asimismo su contenido se relaciona con el título y el final; en la categoría superestructura textual se le asigna un desempeño alto porque el texto transmite la narración solicitada a pesar de tener como principal elemento la descripción lo que por otro lado favorece ya que hace entendible el microrrelato en cualquier contexto.

El estudiante 6 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que presenta una idea central, en el texto usa pertinentemente el género, el número, la tilde, el tiempo verbal, la coma, las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”, pero no usa ningún conector ni el punto aparte; en la categoría macroestructura textual obtiene un desempeño básico ya que las ideas centrales se relacionan de alguna forma pero no prolonga la sucesión de hechos a pesar de que si organiza espacialmente sus ideas que se entremezclan con el título, más no hay un final, ya que sólo se presenta una descripción; por último en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño básico ya que se entiende en cualquier contexto pero la narración no transmite en su totalidad la narración del género del microrrelato.

El estudiante 7 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño básico ya que se evidencia un nulo uso del punto aparte, en toda la narración no hay un buen uso del género y número, hay omisión de letras y el uso de la coma se demuestra pero no en todo el texto igualmente que el uso de la tilde, se resalta que presenta una idea central en el texto, uso adecuado de tiempo verbal y algún conector; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño alto debido a que se relacionan tanto las ideas centrales con las secundarias y a su vez ellas con el

título, además en el texto se organizan los hechos sin embargo, no se evidencia un desenlace sino que mantiene elementos descriptivos que lleven a un fin; en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño básico ya que se entiende en cualquier contexto pero la narración no transmite en su totalidad la narración del género del microrrelato.

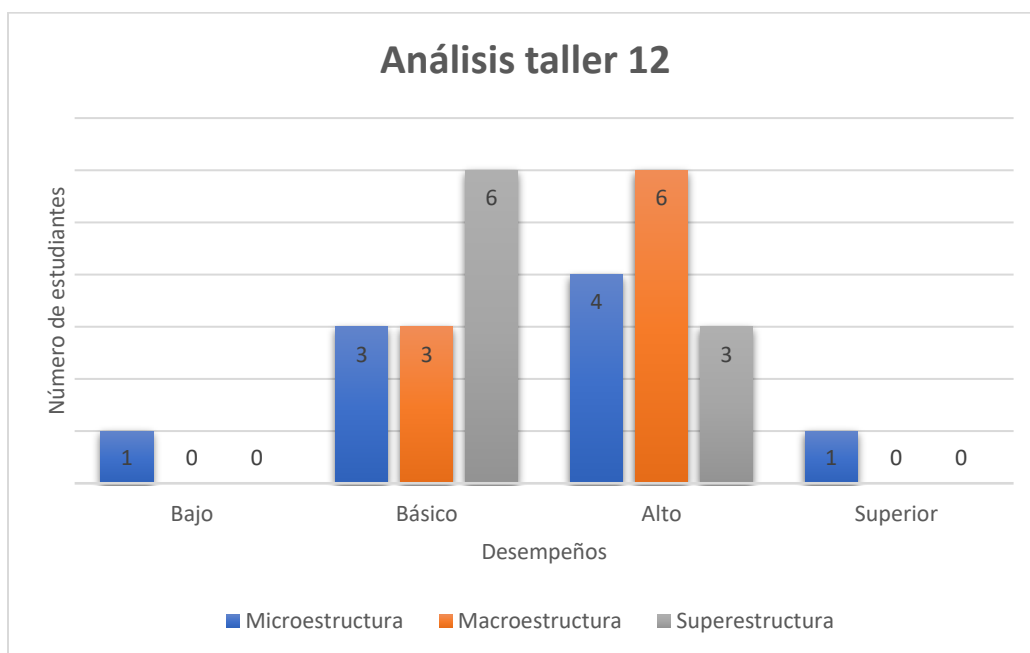
El estudiante 8 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto al presentar una idea central, usar adecuadamente el género, el número, el tiempo verbal, algún conector, sin embargo no usa la coma, el punto final, la tilde y hace mal uso de la letra “b”, también confunde la “d” con la “b”; en cuanto a la categoría macroestructura textual el desempeño asignado es básico ya que solamente presenta dos ideas y a pesar de que se relacionan con el título no llevan a un desenlace y tampoco evidencian una secuencia o continuidad de hechos; finalmente, en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño básico ya que su argumento es entendible más la narración realizada no transmite globalmente lo solicitado a pesar de contar con algunas características del microrrelato como lo es la brevedad y la elipsis.

El estudiante 9 en la categoría microestructura textual se asigna un desempeño básico ya que utiliza pertinentemente un conector, presenta una idea central y usa el punto final, pero no hay concordancia en la totalidad del texto en el número, el género, el tiempo verbal, no usa la coma e incluso omite una letra y une un conector con un verbo; en la categoría macroestructura textual se asigna también un desempeño básico debido a que el título no se relaciona con la totalidad del texto así como tampoco hay continuidad en el final, sin embargo presenta una secuencia de hechos que se van relacionando y organizando en el espacio lo que permite la unión de ideas en la narración; por último, en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño básico ya que se transmite parte de la narración solicitada y el argumento alcanza a ser entendible pero con fuertes carencias en cohesión y coherencia.

El grupo de estudio evidencia diversos desempeños en el taller 12, ello se representa en la figura 16, específicamente la microestructura presenta casos en todos los desempeños, es decir, un estudiante en el bajo, tres estudiantes en el básico, cuatro estudiantes en el alto y uno en el superior, mientras que la macroestructura como la superestructura textual principalmente oscilan entre el desempeño básico y el desempeño alto, específicamente en la macroestructura tres estudiantes obtienen desempeño básico y seis desempeño alto; en la superestructura seis estudiantes desempeño básico y tres desempeño alto.

**Figura 16**

*Desempeño de los estudiantes en la estructura textual del taller 12*



*Nota.* Elaboración propia teniendo en cuenta el análisis descriptivo del taller 12.

Ahora bien, utilizando la media como medida de tendencia central se puede establecer el nivel general de la competencia de producción textual de microrrelatos de cada estudiante en el taller 12, representado en la tabla 19, es por eso que se puede interpretar que seis estudiantes



obtienen un desempeño básico y tres estudiantes un nivel de desempeño alto; finalmente se establece que la frecuencia del desempeño del taller es básico ya que se ha logrado un nivel mínimo respecto al objetivo general de la estrategia didáctica, sin embargo se destacan los avances de cada estudiante según su proceso individual.

**Tabla 19**

*Desempeños textuales del taller 12*

<b>Estudiante</b>	<b>Microestructura textual</b>	<b>Macroestructura textual</b>	<b>Superestructura textual</b>	<b>Desempeño general de la competencia</b>
1	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño básico	Básico
2	Desempeño bajo	Desempeño alto	Desempeño básico	Básico
3	Desempeño superior	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto
4	Desempeño alto	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto
5	Desempeño alto	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto
6	Desempeño alto	Desempeño básico	Desempeño básico	Básico
7	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño básico	Básico
8	Desempeño alto	Desempeño básico	Desempeño básico	Básico
9	Desempeño básico	Desempeño básico	Desempeño básico	Básico

#### **4.2.2 Taller 18: Creación de microrrelatos**

En el taller 18 cada estudiante crea un microrrelato teniendo en cuenta el plan de escritura -planificar, textualizar y revisar- teniendo en cuenta el título, la intención comunicativa, los elementos descriptivos, los momentos de la historia y los signos de puntuación; la narración debe girar en torno a la situación que la docente presenta en el recurso didáctico, el cual es una lámina, contenida en la figura 17, y tiene el siguiente enunciado: *Situación: Imagina que estas en una isla*

desierta. El barco en el que viajabas naufragó y tú eres la única persona que ha logrado sobrevivir. Tu única posibilidad es que te rescaten por lo que decides escribir un mensaje, meterlo en una botella y tirar la botella al mar, esperando que pronto alguien lo lea y pueda venir a rescatarte. En tu mensaje deberás:

- Decir quién eres y describirte físicamente.
- Explicar a donde te diriges y qué sucedió.
- Describir donde te encuentras y cómo consigues sobrevivir solo en una isla.

### Figura 17

Recurso didáctico: Lámina utilizada en el taller 18

## MENSAJE EN LA BOTELLA

**SITUACIÓN:**  
 Imagina que estás en una isla desierta. El barco en el que viajabas naufragó y tú eres la única persona que ha logrado sobrevivir. Tu única posibilidad es que te rescaten, por lo que decides escribir un mensaje, meterlo en una botella y tirar la botella al mar, esperando que pronto alguien lo lea y pueda venir a rescatarte.



En tu mensaje deberás:

- Decir quién eres y describirte físicamente.
- Explicar adónde te dirijas y qué sucedió.
- Describir donde te encuentras y cómo consigues sobrevivir solo en la isla.

Nota. Reproducido de Los cuartos CEIP. Por M. Chirino, 2020 (<http://loscuartosdemartinchirino.blogspot.com/p/actividades.html>). Obra de Dominio Público.

En primer lugar, la docente lee la situación que se describe, luego de ello orienta a los estudiantes para que creen su microrrelato con uno o varios elementos de los mencionados y

finalmente sugiere que quien desee dibujar lo haga; sin olvidar planificar, textualizar y corregir el texto, teniendo en cuenta el título, la situación, el final y aspectos ortográficos, como son el uso adecuado de la coma, el punto final, las mayúsculas y minúsculas, el uso de las palabras, la tilde y el orden de los sucesos; finalmente, cada estudiante crea un microrrelato que se transcribe en la tabla 20.

**Tabla 20**

*Transcripción documentos del taller 18*

Sujeto	Transcripción
Estudiante 1	<p>“Mensaje en la botella</p> <p>Yo estaba en un barco tomando el sol hasta que una ola se llevo todo el barco menos mal que sabia nadar, me llamo thomas tengo siete años cabello negro liso ojos negros soy pequeño de estatura. Llegue nadando a una isla menos mal que tenia lapis estaba en el bolsillo allí escribi una carta pidiendo ayuda, pasaron dias y entre esos dias para sobrevivir tome agua de coco, y un dia de repente vi un barco pero no me pudo llevar a mi destino pero viví feliz para siempre. [sic]”</p>
Estudiante 2	<p>“el paceo de la familia en la ixla</p> <p>Yo y mi familia los fuimos de Paceo a una ixla en barco y celos daño el motor y Poreso le abisamos a la familia con una botellita Para que binieran arescatarnos y si muy linda porque todo es verde y hay frutas como el coco y Para sobre vivir bamos a casar a nimaes silvestres. [sic]”</p>
Estudiante 3	<p>“Mensaje en la Botella</p> <p>hola soy Luciana necesita de tu ayuda por que acabo de llegar auna isla iba a Miami pero el el avion sebaro icai a la isla solo tengo muy poquita comida tengo galletas frutas y agua mebas a reconocer por Mi nombre y soy delgada blanca y tengo los ojos negros mido 1.20 tengo el cabello negro ondulado estoy 30 millas de llegar a Miami [sic]”</p>

Sujeto	Transcripción
Estudiante 4	<p>“Mensaje en la botella en mi rescate</p> <p>Yo me llamo Juliana fícticamente soy de contestura gruesa. Piel blanca ojos cafés oscuros cabello castaño oscuro y uso anteojos Pues me gusta conocer y viajar por todo el mundo.</p> <p>les cuento que me dirigí al mar caribe Pues era un día asolado y decidí naufragar en mi bote Pero derrepente este Perdió el control y me Perdi Pues senti miedo y me puse a llorar ¡y Pensé que voy a hacer! derrepente tuve una idea enviare una nota en una botella que diga ¿auxilio estoy Perdida en el mar salvenme Por favor? Pues de tanto esperar me quede dormida y cuando despierte habian muchos botes a mi alrededor que venian en mi rescate y cuando me rescataron llegue a casa a salvo y con hambre. [sic]”</p>
Estudiante 5	<p>“Mi aventura en La isla en el rícon</p> <p>En el cumpleaños de mi compañero salimos aL mar en un voTe a Pasear. De Pronto una ola muy grande Le Pego aL yaTe Y Todos caimos aL mar. Yo Tenia mi salvavidas Y Yegue a La orilla de una isla.</p> <p>en mi Pantalón Tenia mi unica botella de agua. en La isla habia Palmas de coco Pasarón varias días Y comia coco, frutas Y Pesque.</p> <p>Y caminado vi una casita y entre Busque una botella un papel Y un lapiz Y escribi Lo que habia pasado Le dije que era una niña de 7 años cabello Largo color castaño Piel morena que esperaba a Yuda [sic]”</p>
Estudiante 6	<p>“mensaje en la botella.</p> <p>Mi nombre es Matias, soy un niño de 8 años de edad, bajito. con un tono de piel claro, tengo ojos cafés claros Y me encuentro sin ropita. Solo estoy con Una pantaloneta. Me dirigía rumbo al mar mediterráneo, Cuando de repente ví que se acercó una gran ola con demasiado viento Y hizo que perdiera el control de mi barco, el cual se hundió bajo el mar, pude nadar hacia la superficie Y me pude coger de un pedazo de tabla que flotaba, trate de impulsarla y logré llegar a la isla perdida; han sido unos días muy duros, pues no como bien, me alimento de la naturaleza, cuando se llega la noche me da</p>

Sujeto	Transcripción
	<p>mucho miedo porque tengo que construir un refugio. He aprendido a convivir con ciertos animales que son peligrosos, pero afortunadamente me encuentro muy bien, esta isla queda al sur del Mediterráneo, es la única isla que se ve. Siempre a las 11:00am prendo fuego para que alguien me rescate y me pueda salvar de esta isla y poder volver a casa. [sic]”</p>
Estudiante 7	<p>“MENSAJE EN LA BOTELLA</p> <p>Yo estaba en un bote y me dirigía una isla llamada isla del desierto pero de repente cayó una fuerte tormenta y el bote se destrozó.</p> <p>Luego nadé hasta llegar a tierra firme, y escribí un mensaje pidiendo ayuda y lo metí dentro de una botella y lo lance al mar.</p> <p>Fin [sic]”</p>
Estudiante 8	<p>“mensaje En LA BOTELLA</p> <p>situación: Hola soy orlan y venía en un avión y se cayó el avión caímos en el mar y nade hacia la orilla del mar y sobre viví comiendo coco en una isla [sic]”</p>
Estudiante 9	<p>“El barco perdido</p> <p>Yo valentina</p> <p>iba en un barco con más personas a una excursión a islas de sanadres y el mar se veía muchas olas fuerte y todos muy asustados, y de repente el barco se tropezó con una piedra y se apagó el motor del barco y quedamos en la mitad del mar y lo lance del barco al mar y nade mucho hasta llegar a una isla, y muy sola y triste en esa isla me fui caminando y encontré una botella y me puse a escribir un mensaje, de que me encontraba perdida en una isla, envolví el papel y lo metí en la botella y lo lance al mar para que alguien lo encontrara y me viniera a rescatar. [sic]”</p>

Se realiza un análisis de los microrrelatos que producen los estudiantes como producto del taller 18, es por ello que se valora la microestructura, macroestructura y superestructura textual

de los microrrelatos teniendo en cuenta el desempeño que se evidencia en cada una de las categorías de la competencia de producción textual, para ello se hace uso de los desempeños superior, alto, básico y bajo; el superior se asigna cuando el sujeto de investigación obtiene un desempeño destacado en la totalidad de indicadores, el desempeño alto se alcanza al cumplir la totalidad de indicadores con un nivel satisfactorio, el desempeño básico se estipula cuando se logra un nivel mínimo en los indicadores, el desempeño bajo se asigna cuando no se reflejan, es decir, están ausentes los indicadores en su producción textual.

El estudiante 1 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que inicia presentando una idea central, utiliza correctamente las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”, en su escrito también concuerda el género, el número y el tiempo verbal, ha usado correctamente el punto final pero el inadecuado o escaso uso de la coma, la tilde y algunos conectores presentan falencias en la coherencia interna del texto; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño básico ya que presenta ideas primarias y secundarias en el espacio pero no se evidencia una secuencia de hechos continuos ya que introduce desorganizadamente las ideas evidenciando cambios abruptos en la narración que afectan tanto la cohesión como coherencia global del microrrelato; finalmente, en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño básico ya que el argumento central de su microrrelato es entendible pero con falencias de cohesión y coherencia.

El estudiante 2 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño básico debido a que no usa la coma sino que usa repetitivamente el conector “y”, también presenta una idea central, hace buen uso del punto aparte, evidencia concordancia en el género y número, pero hay dificultades en el uso del tiempo verbal, de la tilde, de la separación de palabras y del uso adecuado de las letras, por ende, se puede afirmar que el sujeto 2 tiene confusión en el uso

adecuado de los fonemas en las palabras; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño alto ya que las ideas se relacionan entre sí manteniendo una sucesión y organización de los hechos, además tiene un título relacionado con el contenido pero su desenlace no concluye la situación sino que parece parte del desarrollo o nudo de la historia en la que continua organizando hechos. Por ultimo en la superestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que es un microrrelato con un final abierto, es decir su argumento se entiende contextualmente a pesar de sus falencias microestructurales y el texto transmite la narración solicitada.

El estudiante 3 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño básico ya que a pesar de utilizar adecuadamente un conector, no utiliza signos de puntuación y al iniciar el relato se equivoca en el género, repite el artículo “el”, no usa tildes, se le dificulta separar algunas palabras y uso de la “v”, cabe destacar que si presenta una idea central y que hace uso pertinente del número y del verbo en todo el texto; en la categoría macroestructura textual se asigna desempeño alto ya que las ideas se relacionan en el texto, evidenciando una secuencia de hechos en el espacio hasta llevar al desenlace, además posee un título relacionado con el contenido; finalmente, la categoría superestructura textual posee un desempeño alto puesto que evidencia en el microrrelato la narración solicitada y su argumento gira en torno al mensaje que comparte en la botella y que lo escribe para cualquier contexto, es decir, para que sea entendible a cualquiera.

El estudiante 4 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que presenta una idea central, usa adecuadamente en todo el texto el punto aparte, el género, el número y el tiempo verbal, además usa medianamente la tilde, las letras “v” y “b”, e intenta introducir signos de exclamación y pregunta; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño alto ya que las ideas se relacionan y aunque al inicio solo presenta una descripción de sí misma el resto del relato presenta una organización de hechos en el espacio que conllevan un

final gracioso y que evidencian la relación del título con el contenido; finalmente, a la categoría superestructura textual el desempeño asignado es superior ya que la totalidad del texto transmite la narración de un microrrelato y su argumento en presente continuo permite entender los hechos en cualquier contexto e incluso agrega jocosidad y emocionalidad en su narración.

El estudiante 5 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto debido a que presenta una idea central del texto, utiliza algún conector, concuerda el número, el género y el tiempo verbal, usa correctamente las letras, el punto final, y en menor medida la coma, más sin embargo el punto seguido no es bien utilizado en todo el relato y al final cuando expresa “le dije” no es posible determinar a quién, porque no hay sujeto o si hizo un mal uso del verbo o si presupone un interlocutor; en la categoría macroestructura textual obtiene un desempeño alto ya que las ideas mantienen una secuencia y organización de hechos en el espacio, las cuales se relacionan con el contenido hasta llevar a un desenlace abierto, el título se relaciona con el contenido pero no totalmente; en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño alto ya que el texto si transmite la narración de un microrrelato y su argumento es entendible en cualquier contexto.

El estudiante 6 en la categoría microestructura se le asigna un desempeño superior ya que presenta una idea central o propósito el cual hila a través de la concordancia de género, número y tiempo verbal, hace un buen uso de la tilde, las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r”, “rr”, la coma y del punto final, sin embargo, presenta un mal uso del punto seguido y algunos errores de ortografía; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño superior ya que el título se relaciona con el contenido, el cual a su vez entretiene ideas centrales y secundarias para mantener la secuencia y continuidad de los hechos; por último, la categoría superestructura textual posee un



desempeño superior ya que la totalidad del texto es un microrrelato con argumento rico en descripciones que son entendibles en cualquier contexto.

El estudiante 7 en la categoría microestructura textual refleja un desempeño alto a pesar de que une algunas palabras lo que causa fallas a nivel de cohesión y coherencia interna, sin embargo expresa una idea central, hace un adecuado uso del género, del número, del tiempo verbal, de algunas tildes, de la coma, del punto final y de las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño superior ya que relaciona las ideas centrales con secundarias para organizar el texto en un espacio, de tal manera que su narración se relaciona tanto con el título como con el desenlace; en la categoría superestructura textual el desempeño es alto ya que realiza el microrrelato pero a manera de anécdota lo que hace llevar un hilo conductor o argumento entendible en cualquier contexto.

El estudiante 8 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que presenta una idea central, utiliza correctamente algún conector, las letras “b”, “v”, “m”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”, en su escrito también concuerda el género, el número y el tiempo verbal, pero no hace uso de la coma, la tilde ni el punto final, además repite palabras porque falla en el uso de pronombres; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño básico ya que presenta ideas primarias y secundarias en el espacio, además evidencia una secuencia de hechos continuos hasta llegar a un final, pero tanto este como el título se relacionan de alguna manera con el contenido pero sin crear un vínculo cohesivo que dé cuenta de los mismos; finalmente, en la categoría superestructura textual se asigna un desempeño alto ya que el argumento central de su anécdota es un microrrelato con una situación entendible en cualquier contexto.

El estudiante 9 en la categoría microestructura textual se le asigna un desempeño alto ya que utiliza pertinentemente algún conector, las letras “b”, “v”, “n”, “ñ”, “r” y “rr”, el género, el

tiempo verbal, la coma, el punto aparte, en menor medida trata de hacer uso de la concordancia de número y de la tilde, también separa o une algunas palabras inadecuadamente pero se resalta que presenta una idea central en su microrrelato; en la categoría macroestructura textual se asigna un desempeño alto ya que las ideas se relacionan con una secuencia de hechos organizados en el espacio hasta llegar a un desenlace, la descripción que realiza en el texto se relaciona con el título del mismo; finalmente, en la categoría superestructura textual se otorga un desempeño alto ya que la totalidad es entendible porque presenta un microrrelato, abundante en descripciones, en el que se plasma una situación personal.

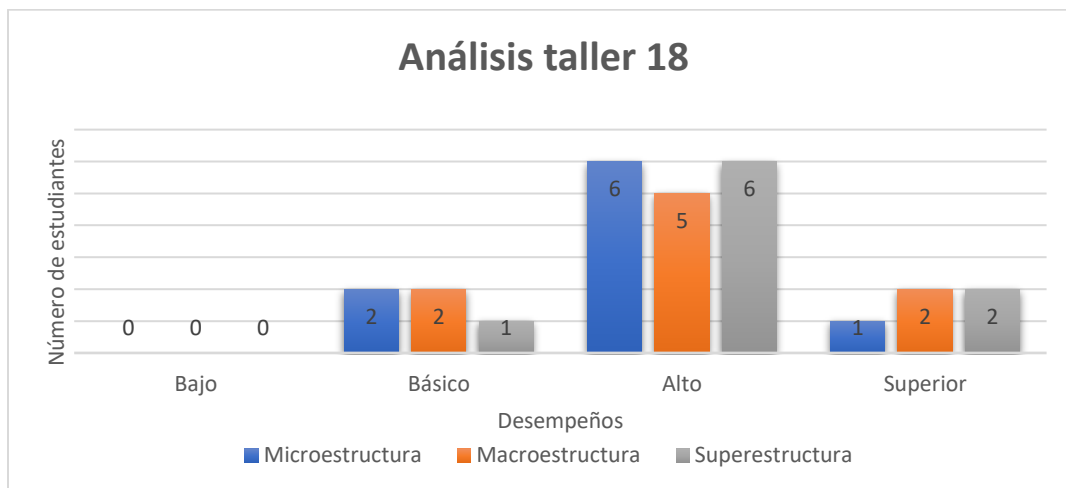
El grupo de estudio en general presenta un desempeño alto en la producción de microrrelatos en el taller 18, representado en la figura 18, en el que principalmente se solicita crear un microtexto que refiera una situación relacionada con un mensaje que va contenido en una botella naufragando por el mar. Específicamente se presentan casos tanto en el desempeño básico, alto y superior, de la siguiente manera: en la microestructura textual dos estudiantes en el básico, seis estudiantes en el alto y uno en el superior; en la macroestructura textual también dos estudiantes en el desempeño básico, cinco en el desempeño alto y dos estudiantes en el desempeño superior; por último en la superestructura textual un solo estudiante en desempeño básico, seis estudiantes en desempeño alto y dos estudiantes en desempeño superior.

Al utilizar la media como medida de tendencia central se puede establecer el nivel general de la competencia de producción textual de microrrelatos de cada estudiante en el taller 18, los resultados se sintetizan en la tabla 21 en la que se brinda un vistazo general respecto al desempeño de la actividad desarrollada. Consiguientemente se puede interpretar que un estudiante obtiene un desempeño básico, siete estudiantes un nivel de desempeño alto y un estudiante un nivel de desempeño superior; finalmente se establece que la frecuencia del desempeño del taller es alta

porque se alcanzan a cumplir los indicadores con un nivel satisfactorio respecto al objetivo general de la estrategia didáctica.

**Figura 18**

*Desempeño de los estudiantes en la estructura textual del taller 18*



*Nota.* Elaboración propia teniendo en cuenta el análisis descriptivo del taller 18.

**Tabla 21**

*Desempeños textuales del taller 18*

Sujeto	Microestructura textual	Macroestructura textual	Superestructura textual	Desempeño general de la competencia
1	Desempeño alto	Desempeño básico	Desempeño básico	Básico
2	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto
3	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto
4	Desempeño alto	Desempeño alto	Desempeño superior	Alto
5	Desempeño alto	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto
6	Desempeño superior	Desempeño superior	Desempeño superior	Superior

<b>Sujeto</b>	<b>Microestructura textual</b>	<b>Macroestructura textual</b>	<b>Superestructura textual</b>	<b>Desempeño general de la competencia</b>
7	Desempeño alto	Desempeño superior	Desempeño alto	Alto
8	Desempeño alto	Desempeño básico	Desempeño alto	Alto
9	Desempeño alto	Desempeño alto	Desempeño alto	Alto

Se refleja entonces la creatividad de cada estudiante en las narraciones escritas tanto en el taller 12 como en el taller 18, además de una notable mejoría entre uno y otro; es importante resaltar que durante la estrategia didáctica se enfatiza holísticamente en el contenido más que en la forma, así como lo enfatizan Arrimada et al. (2018), por ende lo relacionado con la ortografía y algunos componentes sintácticos evidencian oportunidades de mejoramiento que implican construcciones cognitivas por parte del estudiante ya que las didácticas que se aplican van más allá del desempeño activo del estudiante en la sesión (Li et al., 2021).

#### **4.3 Triangulación de datos**

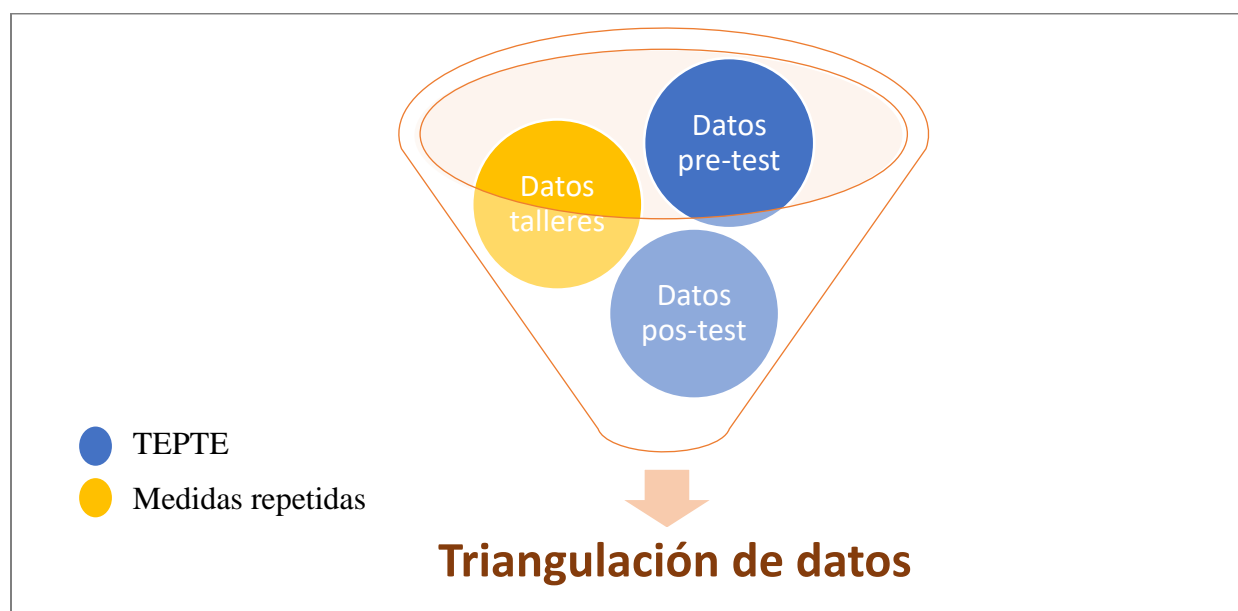
La triangulación de datos, tal como se citó anteriormente, se refiere al uso de distintas fuentes y métodos de recolección que al integrarse permite incrementar la validez tanto interna como externa del estudio investigativo (Hernández, et al., 2014). En esta investigación las fuentes son la temporalidad y lo personal, la primera fuente es la captación de resultados en diferentes momentos, es decir el pre-test y el pos-test que en este caso se miden antes y después de aplicar la estrategia didáctica a través de talleres, por ende en el proceso intermedio se recolectan los datos de las medidas repetidas; desde la fuente de lo personal se contrastan los datos representativos de la producción textual entre los sujetos de la investigación, es decir, la muestra.

Luego de presentar los resultados del TEPTE y de las medidas repetidas en los talleres 12 y 18 se procede a realizar una integración de dichos datos a través de la triangulación, ver figura

19, por lo tanto se comparan y contrastan los datos conseguidos durante el presente estudio de investigación; para tal fin se tienen en cuenta los desempeños obtenidos por la totalidad de la muestra, ver tablas 22 y 23, y las estructuras textuales, es decir, la microestructura, la macroestructura y la superestructura, las cuales se integran para generar los resultados generales sobre la competencia de producción textual con microrrelatos.

### Figura 19

#### *Triangulación de datos*



*Nota.* Se representa la triangulación de datos, los datos referentes al TEPTE son de color azul, y los datos referentes a las medidas repetidas son los obtenidos en los talleres aplicados en la estrategia didáctica, color naranja.

Los resultados que arroja el TEPTE tanto en el pre-test como en el pos-test se resumen en la tabla 22, en la cual se evidencia que en el pre-test 5 estudiantes obtienen desempeño bajo, 3 estudiantes desempeño básico y 1 estudiante desempeño alto, ninguno se encuentra en un desempeño superior; en el pos-test ningún estudiante tiene desempeño bajo, 1 estudiante

desempeño básico, 2 estudiantes desempeño alto y 6 estudiantes desempeño superior; estos resultados permiten inferir una mejora en la competencia de producción textual de microrrelatos al comparar los resultados entre ambos test.

**Tabla 22**

*Resultados generales pre-test y pos-test*

Tipo de prueba	Desempeño			
	Bajo	Básico	Alto	Superior
Pre-test	5	3	1	0
Pos-test	0	1	2	6

*Nota.* Relación del número de estudiantes con el nivel de desempeño obtenido en el TEPTE.

Los resultados que arroja la estrategia didáctica a través de los talleres analizados se resumen en la tabla 23, es decir, los talleres de producción textual de microrrelatos en los que asistieron la totalidad de la muestra son el 12 y el 18, por ende, es de ellos que se recolectan los datos. En el taller 12 ningún estudiante obtiene desempeño bajo ni tampoco superior, 6 estudiantes obtienen desempeño bajo y 3 estudiantes desempeño alto; en el taller 18 ningún estudiante tiene desempeño bajo, 1 estudiante desempeño básico, 7 estudiantes desempeño alto y 1 estudiante desempeño superior; estos resultados permiten inferir una mejora secuencial en la competencia de producción textual de microrrelatos al comparar los resultados entre ambos talleres.

**Tabla 23**

*Resultados generales estrategia didáctica*

Estrategia didáctica	Desempeño			
	Bajo	Básico	Alto	Superior
Taller 12	0	6	3	0
Taller 18	0	1	7	1

*Nota.* Relación del número de estudiantes con el desempeño obtenido en el taller 12 y taller 18 de creación de microrrelatos.

Tras comparar los desempeños generales de los estudiantes en los test y medidas repetidas ahora se contrasta de manera individual los resultados en cada estructura textual de la competencia de producción textual con microrrelatos, es decir, se presentan los resultados obtenidos por cada estudiante en el pre-test, en el taller 12, en el taller 18 y en el pos-test teniendo como ejes de contraste, primero, la microestructura textual; segundo, la macroestructura textual; tercero, la superestructura textual; dicha información se evidencia en la tabla 24, la cual se describe a continuación.

En la microestructura textual se evidencia que los estudiantes o sujetos uno, cinco, seis, siete y nueve transitan de un desempeño inferior a uno privilegiado a través de los valores obtenidos, el sujeto dos en el pre-test obtiene un desempeño básico, en el taller 12 un desempeño bajo y luego ya ascendentemente en el taller 18 un desempeño básico y finalmente en el pos-test un desempeño superior; el sujeto tres en el pre-test y en el taller 18 obtiene un desempeño básico mientras que en el taller 12 y en el pos-test un desempeño superior; y los sujetos cuatro y ocho obtienen un desempeño bajo en el pre-test, en ambos talleres un desempeño alto y en el pos-test un desempeño básico.

En la macroestructura textual se evidencia que el estudiante uno en el pre-test obtiene un desempeño básico, en el taller 12 un desempeño alto, en el taller 18 desciende a un desempeño básico y finalmente en el pos-test un desempeño superior; el estudiante dos en el pre-test obtiene un desempeño superior, mientras que en ambos talleres desciende a un desempeño alto y finalmente en el pos-test obtiene nuevamente un desempeño superior, y los estudiantes o sujetos

tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve transitan de un desempeño inferior a uno privilegiado a través de las valoraciones obtenidas.



**Tabla 24***Resultados individuales por estructuras textuales*

Estudi- ante	Microestructura textual				Macroestructura textual				Superestructura textual			
	Pre- test	Taller 12	Taller 18	Pos-test	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<b>1</b>	Básico	Básico	Alto	Alto	Básico	Alto	Básico	Superior	Básico	Básico	Básico	Superior
<b>2</b>	Básico	Bajo	Básico	Alto	Superior	Alto	Alto	Superior	Superior	Básico	Alto	Superior
<b>3</b>	Básico	Superior	Básico	Superior	Bajo	Alto	Alto	Superior	Bajo	Alto	Alto	Superior
<b>4</b>	Bajo	Alto	Alto	Básico	Bajo	Alto	Alto	Superior	Bajo	Alto	Superior	Alto
<b>5</b>	Básico	Alto	Alto	Superior	Bajo	Alto	Alto	Superior	Bajo	Alto	Alto	Superior
<b>6</b>	Alto	Alto	Superior	Superior	Bajo	Básico	Superior	Superior	Bajo	Básico	Superior	Alto
<b>7</b>	Básico	Básico	Alto	Superior	Bajo	Alto	Superior	Superior	Bajo	Básico	Alto	Superior
<b>8</b>	Bajo	Alto	Alto	Básico	Bajo	Básico	Básico	Básico	Bajo	Básico	Alto	Básico
<b>9</b>	Bajo	Básico	Alto	Superior	Bajo	Básico	Alto	Superior	Bajo	Básico	Alto	Superior

*Nota.* Los desempeños se asignan de acuerdo a la escala del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, así: el desempeño superior cuando una valoración oscila entre 90 a 100 puntos, el desempeño alto con valores entre 80 a 89 puntos, el desempeño básico con un puntaje entre 60 a 79 y el desempeño bajo engloba todo puntaje inferior a 60; se asignan los datos obtenidos en el pre-test y pos-test numéricamente y los datos de las medidas repetidas, que se derivan del taller 12 y del taller 18, nominalmente.

En la superestructura textual se evidencia que los estudiantes uno, tres, cinco, siete y nueve transitan de un desempeño inferior a uno privilegiado a través de los valores obtenidos, el estudiante dos en el pre-test y pos-test obtiene un desempeño superior, en el taller 12 un desempeño básico y luego ya ascendentemente en el taller 18 un desempeño alto; el sujeto cuatro en el pre-test obtiene un desempeño bajo, en el taller 18 obtiene un desempeño superior mientras que en el taller 12 y en el pos-test un desempeño alto; el estudiante seis obtiene un desempeño bajo en el pre-test, en el taller 12 un desempeño básico, en el taller 18 un desempeño superior y en el pos-test un desempeño alto; el estudiante ocho en el pre-test obtiene un desempeño bajo, en el taller 12 un desempeño básico, en el taller 18 un desempeño alto y finalmente en el pos-test un desempeño básico.

Después de comparar y contrastar descriptivamente los datos tanto a nivel general como a nivel particular, a continuación se procede con la integración de datos, en la que se presenta en primer lugar una visión holística a nivel individual, es decir, los desempeños generales obtenidos por cada estudiante en el pre-test, en el taller 12, en el taller 18 y en el pos-test -representados en la tabla 25-; y en segundo lugar, se evidencian los valores a nivel global de cada una de las estructuras textuales y la competencia de producción de textos con microrrelatos, contenidos en la tabla 26.

Los estudiantes que evidencian en el orden temporal un desempeño ascendente son los sujetos uno, tres, cuatro, cinco, siete y nueve, los sujetos dos, seis y ocho tienen desempeños que ascienden y descienden, ver tabla 25, así: el sujeto dos en el pre-test obtiene un desempeño alto, desciende su desempeño a básico en el taller 12 y luego vuelve a ascender en el taller 18 a alto y en el pos-test el desempeño es superior; el sujeto seis en el pre-test y en el taller 12 obtiene un desempeño básico, en el taller 18 un desempeño superior y en el pos-test, desciende a desempeño

alto; y, el sujeto ocho en el pre-test obtiene un desempeño bajo, asciende tanto en el taller 12 con un desempeño básico, como en el taller 18 a un desempeño alto, finalmente en el pos-test desciende a un desempeño básico.

**Tabla 25**

*Desempeños individuales en el pre-test, taller 12, taller 18 y pos-test*

Estudiantes	Desempeños			
	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
Sujeto 1	Básico	Básico	Básico	Superior
Sujeto 2	Alto	Básico	Alto	Superior
Sujeto 3	Bajo	Alto	Alto	Superior
Sujeto 4	Bajo	Alto	Alto	Alto
Sujeto 5	Bajo	Alto	Alto	Superior
Sujeto 6	Básico	Básico	Superior	Alto
Sujeto 7	Básico	Básico	Alto	Superior
Sujeto 8	Bajo	Básico	Alto	Básico
Sujeto 9	Bajo	Básico	Alto	Superior

Los desempeños generales del trabajo de investigación arrojan que en cada una de las estructuras textuales se obtiene una valoración ascendente, tal como se expone en la tabla 26, y, por ende, también de la competencia de producción textual a nivel general, como se representa en la figura 20. En la microestructura textual el desempeño en el pre-test y taller 12 es básico y asciende en el taller 18 y pos-test a desempeño alto; en la macroestructura textual el desempeño en el pre-test es bajo, asciende en ambos talleres a desempeño alto y en el pos-test a desempeño superior; en la superestructura textual el desempeño en el pre-test es bajo, asciende en el taller 12 a desempeño básico, en el taller 18 y pos-test a desempeño alto; Finalmente se concluye que la

competencia a nivel general en el pre-test tiene un desempeño bajo, en el taller 12 un desempeño básico y asciende a desempeño alto tanto en el taller 18 como en el pos-test.

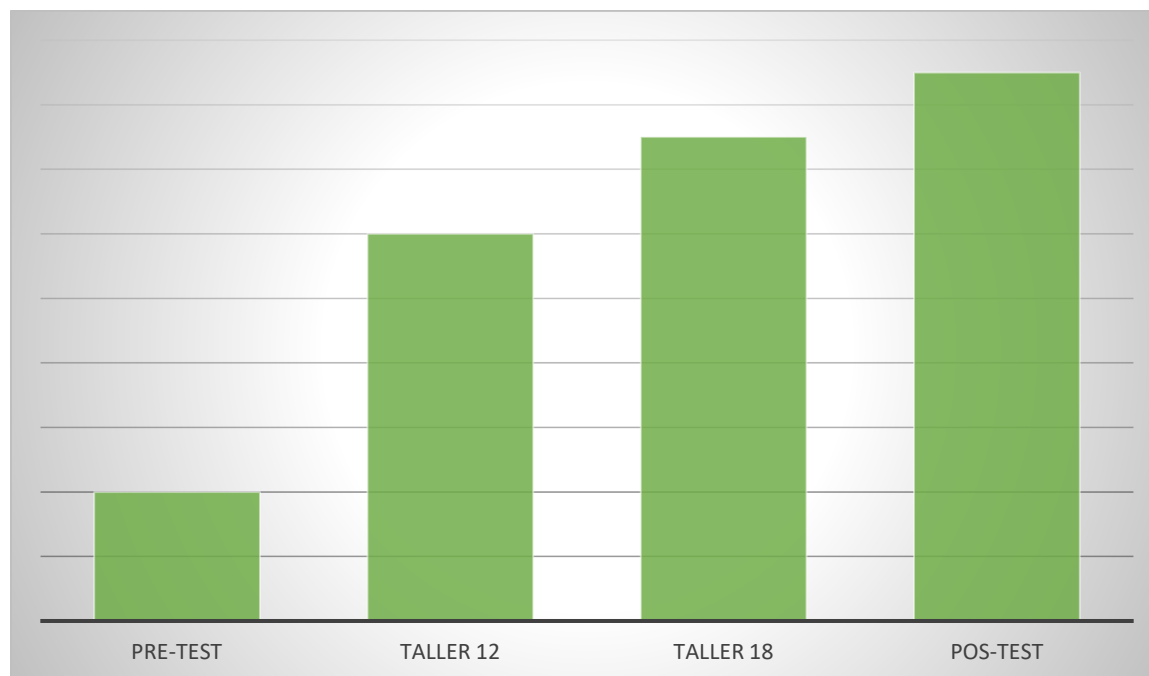
**Tabla 26**

*Desempeños generales de la competencia de producción textual*

Categoría textual	Desempeños			
	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
Microestructura	Básico	Básico	Alto	Alto
Macroestructura	Bajo	Alto	Alto	Superior
Superestructura	Bajo	Básico	Alto	Alto
<b>Competencia de producción textual</b>	Bajo	Básico	Alto	Alto

**Figura 20**

*Desempeños de la competencia de producción textual*



## **Capítulo V. Discusión y conclusiones**

Este capítulo, denominado discusión y conclusiones se abarca desde cuatro aristas relacionadas. En primer lugar, se realiza un análisis interpretativo de los datos obtenidos a través de la discusión de los resultados expuestos descriptivamente en el capítulo anterior; después se presentan las conclusiones que abarcan el estudio como tal, las condiciones contextuales del mismo y un decálogo del posible uso de microrrelatos tanto en primaria como en secundaria utilizando metodologías activas de aprendizaje; en tercer lugar, las recomendaciones pertinentes sobre la competencia de producción textual con dicho género narrativo y también se incluye una perspectiva respecto a estudios futuros; por último, se exponen las consideraciones finales.

### **5.1 Discusión de resultados**

La discusión de resultados se realiza a través de un análisis de comparación y contraste con el marco conceptual y referencial, lo que conlleva a la interpretación de la triangulación de datos respecto a la creación de microrrelatos desde la perspectiva de la competencia de producción textual. Es decir, los datos obtenidos en la investigación se han expuesto descriptivamente en el capítulo anterior, partiendo de ello se genera una interpretación en la que se contrasta el problema de investigación, la hipótesis y el marco teórico, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico y educativo en el que se aplicó la estrategia didáctica con recursos TIC bajo las metodologías activas de aprendizaje en un enfoque constructivista.

El análisis de los datos obtenidos arroja un mejoramiento en la competencia de producción textual de los estudiantes de segundo grado del colegio John F Kennedy IED, entonces es importante retomar el concepto de competencia de producción textual en Colombia (MEN, 1998, 2016, 2020) para explicar la interrelación que se evidencia desde los tres niveles que la componen;

el primer nivel es el intratextual e incluye la microestructura, la macroestructura y la superestructura textual; el segundo nivel es el intertextual y en él se incluyen las temáticas, los estilos y los contenidos de otros textos; y en el tercer nivel se encuentra el extratextual que se refiere a la situación comunicativa en la que se produce el texto.

En primer lugar, a nivel general, los resultados logrados respecto al nivel intratextual en la triangulación de datos es notable, puesto que hay un ascenso en los desempeños de la competencia de producción textual así como también se evidencia en investigaciones a nivel local, en Bogotá: Beltrán et al. (2017), Benítez et al. (2018), Valdiviezo y Samboni (2019); a nivel nacional, en Colombia: Cuadros y López (2020), Marthe y Guerrero (2019), Pertúz y Rojas (2021); y a nivel Internacional Alonso (2021), Álvarez (2018), García (2021), Muñoz y Maricruz (2017), Rojas (2017), Sánchez (2019).

Es decir, luego de la implementación de los talleres se amplían los resultados en el pos-test respecto al pre-test, lo que permite determinar un aumento significativo en la creación de microrrelatos tras la aplicación y el desarrollo de la estrategia didáctica, asimismo, en el análisis de las medidas repetidas se hace innegable que se logra un desempeño más alto que en el pre-test, lo que evidencia que la secuencialidad de los talleres logra el paso de producciones de textos sencillos a textos cada vez más elaborados y que, tal como lo enfatiza Rojas (2017), el tener en cuenta la congruencia metodológica y el enfoque pedagógico para incorporar didácticamente las fases de planificación, textualización y revisión permite que la investigación logré dichos resultados.

El desarrollo de la competencia de producción textual desde el nivel de la microestructura textual refleja en la triangulación de resultados un desempeño ascendente, más, sin embargo, cabe precisar que los datos obtenidos en el análisis estadístico de los 9 indicadores, que conforman dicha

estructura, solamente 5 indicadores respaldan la afirmación de una mejora en la competencia pero 4 de ellos evidencian que no hay mejora significativa, a continuación se interpreta dicha situación, para ello se especifica el número y entre paréntesis la propiedad textual de cada uno de los indicadores:

1. Utilizar pertinentemente algún conector (cohesión interna).
5. Utilizar pertinentemente en todo el texto la concordancia de género (coherencia local).
6. Utilizar pertinentemente en todo el texto la concordancia de número (coherencia local).
13. Utilizar correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y rr (ortografía).

Todos los textos que los estudiantes producen en el pre-test se validan igual que en el pos-test y los indicadores anteriores obtienen puntajes similares. En el indicador uno la palabra “algún” hace que se valore un conector, es decir, cualquiera que esté presente dentro del texto escrito es válido, entonces se asigna una valoración alta para la mayoría de los estudiantes ya que en su mayoría utilizan el conector “y”; en los indicadores cinco y seis se valora la relación de género y número, el puntaje obtenido en el pre-test demuestra que son aspectos que los estudiantes aplican en los textos que producen desde antes de la estrategia didáctica a pesar de que en las medidas repetidas y pos-test si se evidencie un avance y fortalecimiento de ello, porque los textos son más elaborados e implican una intención comunicativa y elementos propios de la narrativa breve; finalmente, el indicador 13 tiene bajos resultados, pero a su vez similares, en ambos test, se refiere al uso correcto de grafías y ello permite ratificar lo expuesto en el marco teórico sobre la adquisición procesual de la ortografía a lo largo de la práctica estudiantil y de la vida misma, también como exponen Arrimada et al. (2018) en su trabajo de investigación, los estudiantes no interiorizan todas las reglas de ortografía pero existe una contribución en el mejoramiento del contenido, prevaleciendo éste más que la forma.

Ahora bien, los resultados de la investigación muestran un desempeño ascendente en el desarrollo de la competencia de producción de textos desde el nivel de la macroestructura textual, es así como en la triangulación de datos la cohesión y la coherencia global son aspectos que mejoran notablemente, lo que trae a colación la investigación de Álvarez (2018) debido a la importancia sobre revisar y evaluar oportunamente los textos que producen los estudiantes, puesto que durante la estrategia didáctica la docente investigadora lleva a cabo ello, mostrando una experiencia proactiva, tal como lo hicieron Pertúz y Rojas (2021), porque se logra una interacción activa entre estudiantes, pero también a nivel individual por medio de las actividades diseñadas en la estrategia didáctica.

Respecto al desarrollo de la competencia de producción de textos desde el nivel de la superestructura textual los resultados arrojan que se evidencia un desempeño ascendente en la triangulación de datos, lo que se puede relacionar con la estructuración de las fases de escritura, así como proponen García (2021) y Rojas (2017) porque al seguir un plan escritural se mejora la adecuación textual, en general todos los aspectos del texto, debido a que al conseguir que los estudiantes estén inmersos en una secuencialidad se posibilita la elaboración de producciones cada vez más pulidas.

En segundo lugar, el nivel intertextual se evidencia dentro de la estrategia didáctica, ver apéndice F, que se lleva a cabo al incluir material didáctico con diversidad en temáticas y contenidos, como lo son once microcuentos acompañados por audio e ilustración que permitieron lo que denomina Calvo y Castro (2019) la reconversión, es decir, la transformación del microrrelato en otro del mismo género o/y la modificación de la trama, e incluso se realiza la reconversión de un microcuento en una imagen, lo que se evidencia en las producciones textuales de los talleres analizados y en el pos-test ya que los estudiantes acompañan su creación textual con



imágenes que se relacionan con el tema y contenido de su propio microrrelato. Consecuentemente, se relaciona con el planteamiento de Calvo y Álvarez (2021) respecto a lo apropiado de incluir el género del microrrelato para desarrollar los procesos de creatividad en el aula de clase, que en este caso se da a partir de un proceso de enseñanza a través de las TIC de forma sincrónica.

Además, es importante señalar que los estudiantes reflejan en sus creaciones textuales de microrrelatos los elementos narratológicos propios del género, específicamente el título, el inicio y el final (Liu, 2021) que se valoran tanto en el TEPTE como en las medidas repetidas, otros aspectos como el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la autenticidad son elementos que subyacen adicionalmente y que no se evalúan en el análisis realizado en este estudio, los cuales son propios del género narrativo del microrrelato y que contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas, tal como lo plantea Pérez (2018).

Adicionalmente, de acuerdo con Molina y Ortiz (2020) en la estrategia didáctica se otorga prioridad a los contenidos conceptuales de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin dejar atrás las habilidades a desarrollar, que en esta investigación se refieren a la creación textual, lo que lleva a señalar la preponderancia de la construcción de conocimientos a partir de un espiral autorreflexivo que implica la acción, la reflexión, la participación y la observación; lo anterior evidencia un rol activo del estudiante tal como lo indica en su investigación Márquez (2020) al asegurar que el alumno estudia y participa con entusiasmo al ofrecerle dicho entorno.

Es así como se relacionan los resultados con el marco referencial ya que investigaciones a nivel local, nacional e internacional también muestran como los estudiantes desarrollan el aprendizaje a través de actividades que implican lectura, escucha, oralidad, escritura de texto e imagen pero también estrategias de interacción y comunicación con el docente, con sus compañeros y con sus acudientes lo cual implica habilidades comunicativas que ahondan más allá

de la competencia de producción textual, puesto que desde su rol participa activamente realizando las actividades propuestas y el docente se evidencia como un facilitador, orientador y formador de conocimientos, de procedimientos y de habilidades, es decir, el maestro se encuentra presto a la interacción y comunicación asertiva (Álvarez, 2018; Benítez et al., 2018; Cuadros y López, 2020; Mateos, 2020; Muñoz y Maricruz, 2017).

Finalmente, en tercer lugar, el nivel extratextual se fortalece al tener en cuenta la creación textual relacionada con la intención del microrrelato, con un contexto y con un uso social, lo que se orienta a través de los talleres, pues se cree que se pone en práctica la recomendación de Sánchez (2019) respecto al carácter innovador y apropiado de las estrategias que se aplican en la producción textual, porque ello muestra que las experiencias proactivas desarrolladas en la estrategia didáctica, de acuerdo con Pertúz y Rojas (2021), incluyen la libre expresión, la interacción activa de estudiante-estudiante y maestro-estudiante, la independencia, y también el trabajo cooperativo en un ámbito de aceptación y confianza desde las tres fases que se proponen en los talleres de creación de microrrelatos las cuales son la planificación, la textualización y la revisión (García, 2021; Rojas, 2017).

Durante los talleres de la estrategia didáctica se trabaja sobre las tres fases, ahondando en una u otra según la necesidad del grupo, en las que también se incluyen fases de coevaluación y autoevaluación, como lo señala Álvarez (2018); dicho trabajo se relaciona con hacer consciente al estudiante de que su texto debe tener una intención comunicativa, de tal forma que todos lo puedan entender; es así como se logra un mejoramiento en la creación de microrrelatos a través de la motivación y el tener en cuenta tanto los intereses, opinión y valoración de los estudiantes como las variables del contexto (Beltrán et al., 2017; Valdiviezo y Samboni, 2019).

Las anotaciones, ver apéndice A, producto del componente de observación reflejan situaciones contextuales, que se retoman en esta discusión de resultados porque la pandemia y el paro nacional en Colombia evidencian una situación contextual específica que sin duda alguna provee de rasgos particulares al estudio de caso, tal como lo es involucrar competencias comunicativas para desarrollar desde una estrategia didáctica una experiencia nueva para los estudiantes, ya sea con material didáctico (Coşofreţ y Avram, 2020), con una secuencia didáctica (Pertúz y Rojas, 2021; Talaván y Lertola, 2022) o un proyecto didáctico (Fiorillo et al., 2021).

La estrategia didáctica implementada estuvo mediada por herramientas apoyadas en las TIC, que de acuerdo con la investigación de Silva y Maturana (2017) son herramientas que permiten potenciar la participación, la cooperación, la reflexión y la creatividad de los estudiantes, ello se refleja durante el desarrollo de los talleres en situaciones como las adaptaciones en el horario, el entorno virtual y la flexibilidad en la asistencia de la estrategia didáctica, lo que se manifiesta claramente en la participación de los estudiantes en el estudio investigativo ya que sólo 9 de 24 sujetos logran asistir al 50% de los talleres; lo anterior confirma lo que expresado por Hoofman y Secord (2021) Santamaria y Reimers (2020) al asegurar que así se realicen diferentes adaptaciones en el aprendizaje remoto no todos logran ser partícipes e incluso la afectación de los menos favorecidos se hace visible ante la pandemia (UNESCO, 2021).

En conclusión, se cumplen los objetivos de la investigación puesto que se analiza la influencia que tiene la aplicación de una estrategia didáctica de creación de microrrelatos en el mejoramiento de la competencia de producción textual en los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde en el Colegio John F. Kennedy IED, considerando que a pesar de las dificultades contextuales se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, ello fue fundamental para mejorar las producciones textuales desde la intratextualidad, la intertextualidad y la

extratextualidad y las interrelaciones entre las mismas, como lo aseguran Marthe y Guerrero (2019), es un gran reto educativo pero no es imposible; adicionalmente, tal como afirman Cuadros y López (2020) las estrategias didácticas que son mediadas por TIC favorecen positivamente la producción textual a nivel estructural en general.

## **5.2 Conclusiones**

Las conclusiones que se presentan a continuación se entretajan a partir de la reflexión interpretativa que se da en la discusión de resultados, es por eso que se interrelacionan todos los tópicos del estudio investigativo, partiendo de lo comparado y contrastado anteriormente, se concluye sobre la producción textual, los microrrelatos, la estrategia didáctica, las metodologías activas de aprendizaje en un entorno constructivista, los recursos y sobre todo las interacciones que se llevan a cabo con la comunidad educativa durante el proceso investigativo lo que implica también las condiciones contextuales; luego de ello se dejan orientaciones para experiencias futuras de creación de microrrelatos en el aula, aplicables a cualquier grado de escolaridad, por ende es susceptible de modificaciones según el uso requerido.

La discusión de resultados refleja que se logra dar cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación, es decir, se identifica el nivel de los estudiantes en la competencia de producción textual a través de la aplicación de un test; se diseña una estrategia didáctica de creación de microrrelatos con metodologías activas de aprendizaje desde un enfoque pedagógico constructivista; se aplica la estrategia didáctica de creación de microrrelatos; y, se determina la efectividad de la estrategia didáctica de creación de microrrelatos en la competencia de producción textual.

Lo anterior conlleva a cumplir con el objetivo general de la investigación que es analizar la influencia que tiene la aplicación de una estrategia didáctica de creación de microrrelatos en el mejoramiento de la competencia de producción textual en los estudiantes de grado segundo de la jornada tarde en el Colegio John F. Kennedy IED. El resumen de dicho análisis es que el mejoramiento de la competencia de producción textual en todos sus niveles: intratextual, intertextual y extratextual se robustece con la adecuación e incorporación al currículo del género narrativo del microrrelato, por las características propias del mismo y por hacer uso de metodologías activas de aprendizaje dentro del enfoque pedagógico constructivista; se asegura ello teniendo en cuenta las interpretaciones de Calvo y Álvarez (2021), Calvo y Castro (2019), Mateos (2015), Pérez (2018) y los resultados de la presente investigación ya que la enseñanza lúdica con microrrelatos fomenta la imaginación, permite la construcción de significados y promueve la sensibilidad social hacia la literatura y su contexto.

Entonces, conseguir los objetivos investigativos, tanto el general como los específicos propuestos evidencian un importante logro ante las diversas situaciones contextuales que se viven, no solo en Colombia sino en el mundo, por la pandemia COVID-19 y su impacto a nivel social, político, cultural, educativo, psicológico, económico e histórico. Sin embargo, a pesar de la mejora de la unidad muestral de la investigación en la competencia de producción textual se proyectaba abarcar un mayor número de estudiantes, de todas formas, se valora enormemente la vinculación en el proceso de los acudientes, también de los niños y niñas quienes evidenciaban gusto, agrado, interés y ansias de estar en la interacción con la docente, los compañeros y en general, el entorno de aprendizaje.

A pesar de la fluctuación en la asistencia, los variados ritmos de aprendizaje y los logros de cada estudiante se resaltan las mejoras individuales ya que los procesos de escritura son

heterogéneos (Muñoz y Maricruz, 2017), entonces, en las producciones textuales que realiza cada sujeto hay progresos diversos, sin embargo, como característica común se resalta el ir construyendo el conocimiento sobre microrrelatos a partir del aprender haciendo, es decir, la competencia de producción textual fue mejorando en los espacios de práctica que se materializaron, indistintamente desde el lugar de conexión de cada uno, en cada taller realizado.

Es por eso que se visualiza como acertada la planificación docente debido a que tiene en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes y la importancia de realizar un trabajo desde los primeros grados, tal como lo recomiendan en su estudio Benítez et al. (2018), dicha planeación se estructura bajo rasgos desafiantes para los educandos y es en ese punto donde es primordial definir el rol del docente, el rol del estudiante y los recursos a través de las metodologías activas de aprendizaje, que de acuerdo con Rocha (2020), son la mejor estrategia constructivista en un contexto educativo ante la pandemia. A continuación, se presentan las conclusiones sobre estas tres aristas.

El rol del docente en esta investigación se evidencia como indispensable ya que es un agente principal del aprendizaje al llevar a cabo la planeación y lograr el direccionamiento de los procesos educativos, siempre a través de una comunicación asertiva, y que de acuerdo con Lovón y Cisneros (2020), el profesor orienta los conocimientos para conseguir un resultado exitoso, en este caso, en la producción de textos escritos al realizar acompañamiento y retroalimentación constante a los estudiantes, pero también a los acudientes puesto que de algún modo lo solicitan (Sarıkaya, 2021).

Es decir, el docente con sus acciones en aula permite evidenciar su rol activo ya que tiene en cuenta los recursos necesarios para planear los talleres, pero no sólo ello, también demuestra la ayuda, la asesoría y la guía que da a los estudiantes propiciando la participación motivando y

corrigiendo, ya que a través de la retroalimentación se destacan aspectos positivos y aspectos por mejorar al direccionar activamente los talleres, lo anterior ratifica lo postulado por autores como Ahmad et al. (2020), Retnawati (2020) y Silva y Maturana (2017) al plantear el papel fundamental que desempeña el docente en el constructivismo, cuando involucra metodologías activas de aprendizaje, debido a que hace uso de herramientas que potencian la participación, la creatividad y la reflexión en los estudiantes.

Entonces se concluye que es importante que los docentes tengan disposición a la formación constante para estar actualizados sobre temáticas de gran utilidad como lo son las estrategias didácticas y su aplicabilidad, pero también la utilización de recursos en beneficio de las prácticas educativas, teniendo en cuenta que algunas herramientas TIC contribuyen o aportan o sirven en diferente medida según el área y grado de aplicación; por ejemplo, en la creación de los microrrelatos para niños de primaria es importante evaluar críticamente la adecuación, la calidad y el valor de las TIC desde una planificación que involucra una mediación dialógica entre la estrategia didáctica y los requerimientos de los estudiantes.

Además, todos los docentes son actores importantes para el desarrollo de procesos de investigación, por eso es indispensable que se logre investigar más a profundidad el vínculo del texto escrito con los procesos de creación textual y a su vez con el desarrollo de la competencia de producción textual; lo anterior contribuye a generar, por un lado, que los estudiantes tengan experiencias innovadoras en el área de lenguaje o incluso en otras áreas del conocimiento y, por otro lado, a que se realicen contribuciones en el ámbito educativo desde la investigación, lo que por ende genera oportunidades de mejorar la calidad educativa.

En cuanto al estudiante durante el desarrollo de las sesiones se percibe una participación activa ya que sus acciones giran en torno a la construcción propia del saber. En parte porque, tal

como mencionan Silva y Maturana (2017), las TIC posibilitan una implicación activa del alumno en el manejo de la información, lo que involucra una selección de la misma y ello lo hace al relacionar experiencias anteriores con las interacciones nuevas (Retnawati, 2020) relacionadas con las temáticas y el desarrollo de los talleres, es decir la estrategia didáctica permite que el estudiante sea activo durante cada sesión lo que implica construcciones cognitivas (Li et al., 2021). Consecuentemente, el estudiante es protagonista principal del proceso educativo, que en esta investigación se centró en las actividades, más que en el contenido; por tanto, los estudiantes son orientados por el docente que a través de los 20 talleres los estimula con vídeos, imágenes, laminas, cuadros organizacionales y texto, pero son ellos mismos quienes tienen una implicación activa en los resultados porque atienden y manejan la información para luego crear sus propios microrrelatos.

Entonces, es apropiado que de acuerdo al contexto el docente planee la estrategia didáctica involucrando una metodología activa de aprendizaje (Tejedor et al., 2019) teniendo presente tanto el rol del estudiante como el suyo propio, adicionalmente la planeación estratégica debe encontrarse en constante evaluación (Rodrigues, 2019) lo que permite tener en cuenta los elementos didácticos en toda la estrategia, debido a que se abordan las causas y efectos que van surgiendo durante la implementación de la misma, para introducir variaciones; lo anterior también se contrasta con la ventaja de tener un número reducido de estudiantes, ya que permite, a diferencia de Álvarez (2018), revisar diariamente las producciones textuales que realizan los estudiantes y analizar las observaciones recogidas durante la sesión.

En cuanto a los recursos, las herramientas principales son las TIC, como lo afirman Piñero (2021) y Romero (2019), porque mejoran los procesos educativos, es decir, son instrumentos efectivos durante una situación contextual tan específica como lo es la pandemia; en este estudio



se evidencia su contribución en el fortalecimiento de la estrategia didáctica, ya que ellas se convierten en un referente de apoyo en el que los estudiantes, el docente y los acudientes identifican, refuerzan y retoman el entendimiento de conceptos, procedimientos, actitudes o hechos; además, que en esta investigación es determinante el buen uso de los recursos para lograr conseguir el mejoramiento de la competencia, en conclusión, las TIC permiten superar dificultades y contribuir en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y ello se evidencia en la presente investigación.

Se confirma, tal como en otras investigaciones (Aguilar et al., 2021; Nielsen et al., 2020; Romero y Cruz, 2019), que se mejora de manera significativa la producción textual en el ciclo inicial a través del desarrollo de estrategias didácticas con TIC, es decir, a través de la mediación de los recursos tecnológicos se logra desarrollar e implementar una secuencia de talleres didácticos en el contexto de la pandemia y el paro nacional en Colombia, talleres en los que se trabaja mancomunadamente con acudientes y estudiantes desde la comunicación asertiva para lograr avances significativos. Debido a que desde los representantes de los menores es que se reflejan las consecuencias directas que tiene cada familia ante la situación que se vive, algunas de los efectos negativos son la disminución de la muestra a menos de la mitad; otro es el justificar las inasistencias o llegadas tarde de los estudiantes a los talleres de la estrategia didáctica; y por último se resalta el agradecimiento que se evidencia hacia el docente por permitir el espacio de formación a través de los talleres, lo que permite evidenciar un valor emotivo.

Consecuentemente, comunicarse asertivamente con los acudientes permite estrechar lazos de confianza al entender e interpretar las decisiones que surgen y que impactan de una u otra forma en el desarrollo de la estrategia didáctica, ya que evidencian un panorama claro sobre el contexto particular de cada estudiante lo que concuerda con el afianzar, el dinamizar y el fortalecer los

procesos comunicativos que de acuerdo con Vialart (2020) se dan entre los docentes, los estudiantes, los padres de familia y a su vez ellos con los recursos tecnológicos y comunicativos ante un contexto tan particular como el que acarrea la pandemia y adicionalmente el paro nacional en Colombia.

En conclusión el generar, el planificar y el desarrollar una estrategia didáctica utilizando la investigación acción participativa permite fortalecer el área de lenguaje en los estudiantes de segundo grado de la jornada tarde en el colegio John F. Kennedy IED en Bogotá-Colombia, por ende se confirma la hipótesis de investigación, la cual se centra en la mejora de la competencia de producción textual tras la implementación de los talleres que didácticamente se desarrollaron en una secuencia planificada para lograr la creación de microrrelatos y el conocimiento de este género narrativo en los estudiantes.

Ahora bien, un valioso aporte de esta investigación, que se da a manera de conclusión, es especificar orientaciones para experiencias futuras de creación de microrrelatos a través de la conformación de una guía didáctica práctica que es adaptable a cualquier grado de escolaridad, se aclara que es susceptible de modificaciones; dicha guía se crea integrando postulados de Pérez (2018), Mateos (2015) y una mirada investigativa crítica que interrelaciona el marco teórico y la estrategia didáctica desarrollada en esta tesis doctoral; por tanto, se plantea que en primaria y bachillerato se incluya un plan escritural con tres tópicos fundamentales, los cuales son la planificación, la textualización y la revisión.

En básica primaria se establece un plan escritural, así: en la *fase de planificación* es importante centrar los pensamientos en una situación o anécdota en la que se haya tenido una experiencia de cualquier tipo, agradable, desagradable, sorprendente, etc.; después se debe pensar cómo contar la historia, qué títulos se podría utilizar, se requiere gran concentración para elegir la

primera frase y la última frase del microrrelato; finalmente, teniendo en cuenta el inicio y el final se debe pensar en lo esencial que se va a contar en la historia ya sea un lugar, una cosa, un personaje o el tiempo en el que ocurrió.

En la *fase de textualización* se escribe el título, luego se empieza a escribir la narración teniendo en cuenta lo que se planificó sobre el inicio y el final, al escribir siempre recordar que no se está describiendo ni simplemente contando un suceso o anécdota, sino que la intención es que la persona que lo lea pueda otorgar sentido a la historia a través de su propia imaginación, sus experiencias o sus sentimientos, por eso es que no se incluyen detalles en el microrrelato; finalmente, se puede acompañar el escrito con un dibujo. Se hace la aclaración que si los estudiantes no saben escribir aún por sí solos la actividad puede hacerse de manera grupal y entre todos construir la producción textual, es decir, el docente orienta, guía y escribe; también puede representarse a través de dibujos el inicio, el desarrollo y el final del microrrelato.

Por último, en la *fase de revisión* se realizan varias lecturas, es así como se inicia con una lectura total en la que primero se atiende si el título es adecuado o podría ponerse otro que no resuma la historia, sino que la haga más llamativa para la persona que lea, es decir, el lector; luego se revisa que las frases estén en un orden entendible y que coincidan los artículos, sustantivos y pronombres, además revisar si se repite mucho algún conector para poner signos de puntuación; hacer las modificaciones que se requieran y luego volver a leer para corregir la coherencia y cohesión, finalmente se lee nuevamente.

En básica secundaria se establece un plan escritural, así: en la *fase de planificación* es importante centrar los pensamientos en una experiencia, idea, hecho o anécdota que sea breve pero interesante para contar, principalmente por la tensión entre lo que se cuenta y lo que no, es decir, debe tener trascendencia, aunque aparentemente no lo haga; entonces luego de elegir ello se piensa

si es mejor narrarla en primera persona, tercera persona, narrador testigo, etc.; después se debe reflexionar sobre el título el cual debe ser misterioso pero significativo y la frase inicial como la final del microrrelato deben ser cortas pero sugerentes, en las que el lector puede interpretar algo que va a pasar, es por eso que el final tiene la posibilidad de ser abierto.

En la *fase de textualización* se inicia con la escritura de la idea inicial sobre el título, luego se escribe lo esencial e imprescindible de la historia teniendo en cuenta las frases del inicio y del final, siempre tener en cuenta que es importante no decirlo todo en el escrito ya que el lector deberá rellenar de sentido e interpretar lo que no está dicho en la historia es por eso que la idea inicial del título puede modificarse varias veces; en cuanto a las frases del desarrollo del microrrelato debe tenerse en cuenta que tienen que estar relacionadas de manera coherente y sólo si es necesario describir o detallar brevemente el o los personajes, el lugar o/y el espacio.

Finalmente, en la *fase de revisión* se inicia con una lectura total del texto creado, en la que se realiza una revisión sobre la adecuación del título y su relación con lo que se relata, luego, de la primera lectura se retoma el texto y se vuelve a leer pero esta vez detallando si es posible suprimir frases o palabras que hagan más breve el microrrelato pero sin cambiar su sentido global, se realizan las modificaciones que tengan lugar; en seguida, se realiza una nueva lectura en la que se revisa la ortografía, los signos de puntuación, el uso de verbos, sustantivos, artículos, conectores y adjetivos; finalmente, se lee y se evidencia si su sentido es abierto, es decir, si el lector puede otorgar significado a lo que se narra en cada parte del mismo y en su totalidad, si es así se ha terminado la revisión del microrrelato.

La producción textual con microrrelatos puede incluir diversas dinámicas y actividades, como lo es que se acompañen con representaciones gráficas o se escriba un microrrelato a partir de ideas de otros estudiantes, del docente o del texto de un compañero o de un libro o de un capítulo

o de una película o de un retrato, o de una imagen, etc.; también es posible que entre un grupo de estudiantes se construya la textualización cooperativa o colaborativa del texto corto, pero siempre es indispensable llevar a cabo las fases de planificación y revisión, es decir, proyectar la sesión de trabajo desde un plan de escritura.

### **5.3 Recomendaciones**

En este apartado, se presentan las diversas recomendaciones que se vislumbran desde el presente trabajo de investigación y van dirigidas al gobierno nacional, al Ministerio de Educación Nacional, a la Secretaría de Educación del Distrito, a las instituciones educativas, al colegio John F Kennedy IED y a los docentes no sólo a nivel local en la ciudad de Bogotá, sino también a nivel nacional en Colombia e internacional, al finalizar se incluye una perspectiva respecto a futuros estudios de investigación ello se realiza teniendo en cuenta las limitaciones, las sugerencias, las alternativas y las modificaciones sobre el diseño o sobre el método investigativo.

A nivel gubernamental se recomienda generar prácticas de reflexión constante en las que se debata a profundidad sobre las afectaciones posibles, para todas las comunidades que se encuentran bajo el territorio nacional, desde una perspectiva de análisis socio crítico en la que se contemplen las diversas consecuencias que trae para la mayoría de ciudadanos en Colombia la aprobación de las políticas que se proyectan en el país, puesto que debe propender el beneficio de todo el pueblo colombiano o de su gran mayoría, el cual clama en la época actual, así como tal vez muchos otros países, una mayor equidad y oportunidades económicas para los adultos, pero también para los niños y niñas ya que de por sí una mayor inversión en educación es proyectar una mejor calidad de vida para todos.

A nivel del Ministerio de Educación Nacional se recomienda una actualización periódica de documentos ministeriales en el entorno educativo como lo son los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje, porque ante una situación tan particular como la pandemia o la etapa posterior a la pandemia se evidencia que es necesario replantear, reorganizar y aplicar en el contexto alternativas curriculares que prioricen la estabilidad emocional del educando y del educador; para luego de ello si centrarse en la formación académica.

Además, la inversión en dotación de equipos tecnológicos para los estudiantes, los docentes y los directivos en todo el país es un gran reto, pero no se desconoce que es importante realizar dicha inversión y además garantizar la conectividad en todo el país, porque hay quienes a pesar de tener alguna herramienta tecnológica no cuentan con acceso a internet y ello sigue generando una brecha enorme entre los que tienen recursos o herramientas y los que cuentan con una de las dos y los que no cuentan con ninguna. También invertir en capacitaciones o/y espacios formativos para los docentes de todo el país es necesario, lo que permite contribuir al mejoramiento constante y actualizado de los procesos educativos en todos los niveles educativos; desde el presente trabajo de investigación se proponen las temáticas relacionadas con los recursos y herramientas TIC para utilizar en el aula, las metodologías activas de aprendizaje, las estrategias didácticas, la producción textual y el género del microrrelato.

Las recomendaciones para la Secretaría de Educación Distrital son principalmente dos, la primera es habilitar espacios de reflexión y aprendizaje en las que confluyan experiencias sobre las estrategias y medios con los que se abordan las situaciones educativas actuales desde diferentes instituciones educativas, lo que permite evidenciar experiencias de innovación en todos los niveles educativos para establecer formas de organización en cada área de aprendizaje y por ende se

propende por el mejoramiento de la calidad educativa ante situaciones contextuales extremas, como lo es la pandemia. La segunda recomendación es promover cursos, talleres, diplomados, y en general capacitaciones sobre estrategias didácticas en las que se incluyan diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje, en lo posible haciendo visible la transversalidad de la producción de textos en todas las áreas del conocimiento, y por supuesto incluir el microrrelato como género narrativo que posibilita la generación de procesos de producción textual con múltiples ventajas, como las evidenciadas en los resultados de la presente investigación.

Las recomendaciones para las instituciones educativas son varias, en primer lugar, reflexionar constantemente sobre las concepciones y prácticas educativas que se promueven en la actualidad, ya sea durante la época de la pandemia o de la pos-pandemia, porque ello conlleva a identificar necesidades y asumir decisiones consensuadas con toda la comunidad educativa que estén en beneficio de la misma y en especial de los estudiantes que son los principales actores del proceso educativo, los cuales necesitan formarse no sólo en contenidos curriculares sino en valores éticos y ciudadanos.

Una segunda recomendación a nivel institucional es lograr que entre los mismos docentes y directivos se capaciten, por ejemplo sobre el aprovechamiento de los recursos TIC; ello beneficia los propios recursos humanos de cada colegio y logra de manera cooperativa incentivar, facilitar e incluir en las prácticas del contexto educativo todos los conocimientos que entre todos se pueden entrelazar, es decir, habilitar espacios para que el personal con el que cuenta cada institución educativa socialice y enseñe sus saberes y conocimientos respecto a los procesos pedagógicos utilizando TIC.

Otra recomendación es habilitar espacios de diálogo o interacción o publicaciones o concursos en los que los docentes puedan compartir experiencias didácticas desarrolladas en el

aula y si es posible lograr acuerdos interinstitucionales para compartir experiencias por temas, por ejemplo, un tópico interesante es la producción textual con el que se pueden crear concursos dentro de la misma institución e interinstitucionalmente para que se visibilicen los trabajos no sólo de los docentes sino también de los estudiantes. Además, que ello permite visualizar y promover el género del microrrelato, en los docentes no sólo del área del lenguaje sino en todas las áreas, como una excelente posibilidad para la formación actual de los estudiantes, ya que sus características permiten desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad que conllevan estrategias didácticas con procesos de aprendizaje, en los que se evidencia una participación activa de los estudiantes y por supuesto de los docentes también, ya que su papel es ser guía, orientador y mediador.

También se sugiere para el colegio John F Kennedy IED y demás instituciones continuar habilitando el uso de espacios para el aprendizaje en comunidad, puesto que de alguna forma los estudiantes, los acudientes, los docentes e incluso los directivos ante los aprietos inesperados por la pandemia se vieron en la necesidad de capacitarse en el aprendizaje de las TIC y en mejores formas de interacción educativa; lo anterior permite reflexionar sobre la construcción de la sociedad misma, ya que es indispensable trabajar mancomunadamente por superar las limitaciones que puede acarrear cualquier crisis.

Asimismo se considera pertinente generar o incluir, en el plan lector institucional, desde los primeros grados de escolaridad la producción textual porque se considera que producir textos implica oralidad, representación gráfica, lectura y escritura; consecuentemente se puede tener en cuenta como una posibilidad de mejora también en los procesos transversales de diferentes áreas del conocimiento y por ende una buena alternativa que contribuye al mejoramiento de la calidad en los estudiantes desde dichas aristas, lo cual puede proyectarse a futuro como resultados positivos en las pruebas que se aplican a nivel estatal.



Las recomendaciones para los docentes giran en torno a tener siempre en cuenta el papel fundamental que desempeñan en la sociedad, más en tiempos de crisis, ya que se hacen evidentes, necesarias y casi que obligatorias: la innovación, la capacidad de adaptación y la comunicación asertiva desde su rol social, el cual es imprescindible debido a que se refleja en las interacciones con la sociedad, consecuentemente, con toda la comunidad educativa porque los docentes desde la guianza, la orientación, la investigación y el acompañamiento se ratifican como seres indispensables para los procesos educativos.

Entonces, es fundamental que los profesores tengan en cuenta los procesos didácticos dentro de las sesiones de enseñanza y aprendizaje, ya sean virtuales o presenciales, específicamente al desarrollar la competencia de producción textual contemplar un plan escritural o textual -por ejemplo la planificación, la textualización y la revisión- como una estrategia que incentiva al estudiante a pensar, idear, reflexionar, escribir y corregir detalles del texto, asimismo como añadir gráficos o imágenes que pueden complementar el texto producido según la tipología textual que se esté orientando.

Vislumbrar y evaluar los microrrelatos como un género narrativo en auge que tiene múltiples beneficios como lo es su carácter lúdico, el incentivar la imaginación y la creatividad al retar al escritor a producir un texto único que permita al lector dotarlo de sentido, además que posibilita también el trabajo grupal e individual; se recomienda para básica secundaria retomar los postulados de Pérez (2018) pues aplica el trabajo didáctico de microrrelatos con bachillerato, y las ideas de Rojas (2017) quien aplica didácticamente en básica primaria la planificación, textualización y revisión en textos cortos.

Las recomendaciones para los futuros estudios de investigación son principalmente cuatro: la primera es realizar un estudio investigativo con un diseño mixto pero que desde el enfoque

cuantitativo se incluya un cuasiexperimento, con grupo de control y grupo experimental, ya que una de las limitaciones del presente estudio fue que ello no se pudo llevar a cabo; también sería recomendable incluir otra alternativa como lo es la incorporación de un diseño longitudinal de panel, lo que permite conocer un cambio grupal pero también individual, para evaluar el desempeño de la competencia de producción textual con microrrelatos.

La segunda recomendación es realizar un estudio investigativo en el que se tenga en cuenta mediciones con un diseño mixto en el que se emplee la investigación acción, e incluir desde el enfoque cualitativo entrevistas o cuestionarios sobre las percepciones y sentires de los acudientes, de los docentes y de los estudiantes sobre la producción textual con microrrelatos ya que esa arista logra documentar los sentires en la comunidad educativa sobre todo para valorar o medir o interpretar o establecer narrativamente los momentos relacionados con el antes y el después de la estrategia didáctica.

Otra alternativa de investigación es incluir algunas o todas las modificaciones nombradas tanto desde el enfoque cualitativo o cuantitativo en un mismo estudio de investigación, lo que permite un mayor acercamiento para evaluar el desempeño de la competencia de producción textual con microrrelatos desde diferentes perspectivas metodológicas e incluso en diferentes lugares, es decir, se propone recolectar datos cualitativos o mediciones cuantitativas en diferentes instituciones educativas para lograr un nivel avanzado en el comparar, el contrastar, el correlacionar y el explicar los resultados evidenciados.

Finalmente, la cuarta recomendación es continuar con estudios investigativos especialmente sobre la producción textual del género del microrrelato, e incluso de diferentes géneros textuales en las aulas de clase, ya sea bajo un enfoque metodológico cuantitativo, cualitativo o mixto; posibilitando también una muestra poblacional más amplia, es decir, el incluir

un número mayor de estudiantes, de diversos grados de formación, en las diversas instituciones educativas a nivel local, nacional e incluso internacional, ya sea con una modalidad de estudio virtual, presencial o semipresencial.

#### **5.4 Consideraciones finales**

Las consideraciones finales que se presentan a continuación explican las ideas finales y globales que se generan como producto del desarrollo de la investigación, ellas se exponen con el fin de estimular debates e incluso dar soporte a estudios posteriores en torno a la visualización de la formación de escritores a través de la producción textual con microrrelatos en el aula, a las implicaciones que acarreo en el docente investigador, en los estudiantes y en los acudientes la aplicación de la estrategias didáctica en un entorno constructivista con metodologías activas de aprendizaje y, finalmente, la trascendencia de este estudio investigativo en el contexto educativo.

Retomar la investigación desde su inicio permite evidenciar el arduo trabajo que se ha desarrollado por el contexto particular de la pandemia y, adicionalmente, se configura con la aplicación de la investigación en medio de uno de los paros nacionales más fuertes que se han presentado históricamente en Colombia. Entonces, es así como se hace evidente que a pesar de cualquier situación crítica los docentes pueden innovar y aportar, desde la investigación y su quehacer propio, un grano de arena que ayude a fortalecer el campo educacional y es lo que evoca este proyecto de investigación cuantitativa con variadas mediciones.

En el que se propone el género narrativo del microrrelato como una excelente opción para mejorar la competencia de producción textual, comprobando así la hipótesis de investigación y dando cumplimiento a los objetivos de la misma, entonces es a través de la planificación estratégica que se organiza secuencial y dinámicamente una estrategia didáctica que genera prácticas de

escritura en cada una de las intervenciones que se realizan con metodologías activas de aprendizaje, las cuales son aplicadas a estudiantes de segundo grado, de la jornada tarde, del colegio John F Kennedy IED, en Bogotá Colombia.

La producción de microrrelatos evidencia el mejoramiento de habilidades en la escritura de los estudiantes a través del desarrollo de diferentes actividades en los talleres, las cuales se encuentran guiadas y orientadas por la docente, quien se encarga de enseñar a los estudiantes las características propias de dicho género narrativo y las fases de un plan de escritura -las cuales son la planificación, la textualización y la revisión- teniendo en cuenta los intereses, gustos necesidades y edad de los niños; entonces, el acto de escribir se ve favorecido por la libre expresión a partir de unas condiciones narrativas y de los elementos individuales, tales, como seguridad y confianza.

El microrrelato como recurso didáctico en la diversidad del aula habilita los intereses, estimula la imaginación y la creatividad de los estudiantes para que desde la escritura de los mismos se plasme ello y por ende se fortalezca o desarrolle la producción textual; es importante señalar la importancia de la retroalimentación, ya sea del docente o de los mismos compañeros, después de culminar las fases de la planificación estratégica en la creación textual porque es necesario ofrecer oportunidades inmediatas de corrección y mejora, ello se facilita en la unidad muestral porque el grupo es pequeño; sin embargo, se puede proyectar a trabajarse en grupos más grandes y en otros grados de escolaridad.

La formación de escritores, es vista desde esta investigación, como un proceso gradual y constructivo, ya que se evidencia un avance progresivo semanalmente debido a diversos factores, uno de ellos es que a través de las actividades didácticas de los talleres los estudiantes se familiarizaban activamente con las características propias del género narrativo y, otro factor es que, poco a poco los estudiantes realizan producciones textuales más autónomas de acuerdo a los

contenidos o temáticas, lo que adicionalmente, se observa como un proceso que mejora la confianza en sí mismos como productores de microrrelatos.

Además se resalta el interés de los niños y niñas por asistir a las sesiones ya que actos como pedir a sus padres que recargaran megas de internet o que los llevaran a donde algún familiar para asistir a un taller o pedir prestado un dispositivo tecnológico evidencian el interés, la motivación y las ganas de participar en la estrategia didáctica; igualmente los acudientes manifestaban satisfacción por los avances de sus acudidos, ya que con el paso de las semanas los avances se hacían más evidentes, lo que demuestra la importancia de interactuar a través de la comunicación asertiva.

En tiempos de pandemia, se visibilizan los padres de familia como aliados estratégicos y mediadores en los procesos de aprendizaje de los niños por lo que es importante enseñarles u orientarlos en el uso de las herramientas TIC, las cuales son complementarias en el proceso de enseñanza e indispensables al observarles como el único medio en tiempos de crisis; es importante resaltar que sobre todo para estudiantes infantiles se establece una comunicación permanente con padres de familia, sin embargo no es descabellado también involucrarlos en estudiantes adolescentes por la corresponsabilidad.

Finalmente, pese a factores externos la adecuación del aprendizaje presencial en uno virtual es posible gracias a la proactividad e interés que se consigue, en este estudio de caso, tras aplicar una estrategia didáctica con metodologías activas de aprendizaje en un entorno constructivista y aunque el tamaño de la muestra en la investigación es reducido para proyectar conclusiones generalizadas, es importante resaltar que la validez y aprobación de las aseveraciones realizadas dependen de la realidad y autenticidad de todos los factores que convergen dentro de la investigación.

Consecuentemente, la investigación que se realiza evidencia otra forma de ser y hacer en educación, ya que con las particularidades del estudio se resalta que actualmente se puede innovar en el aula, ya sea presencial o virtualmente, con la producción de microrrelatos, el cual ha sido un tópico poco explorado desde el ámbito educativo escolar, es por ello que se considera que el presente estudio puede aportar bases fundamentales o ser un punto de partida para futuras investigaciones en el área de lenguaje, en la producción textual, en la didáctica o/y en el género narrativo.

## Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa abriendo puertas al conocimiento*. Libro. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Montevideo - Uruguay
- Aguilar, D. (2020). *Estrategias Lúdicas para mejorar la producción de textos escritos en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Trujillo 2019* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44412/Aguilar\\_RDESD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44412/Aguilar_RDESD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguilar, L, Herrera, N y Mora, G. (2021). *La producción textual y creación de cuentos interactivos apoyados en recursos educativos digitales en aulas multigrado de las sedes rurales Versalles y Cinta y Fría de la I.E.D. Miguel Samper municipio de Guaduas Cundinamarca* [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena].  
[https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14561/TGF\\_Luz%20Neila\\_Aguilar%20Matta%20Giovanna%20Andrea\\_Mora%20Perilla%20Nelly\\_Herrera%20Hena.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14561/TGF_Luz%20Neila_Aguilar%20Matta%20Giovanna%20Andrea_Mora%20Perilla%20Nelly_Herrera%20Hena.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguirre, G. (2020). El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 161-173.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.02>
- Ahmad, S., Sultana, N., y Jamil, S. (2020). Behaviorism vs constructivism: A paradigm shift from traditional to alternative assessment techniques. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 19-33.

- Alonso, P. (2021). *La premsa escolar com a recurs didàctic en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua castellana* [Tesis de Maestría, Universidad Central de Cataluña]. [http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6872/trealu\\_a2021\\_alonso\\_paula\\_prensa\\_escolar\\_rekurs\\_didactic.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6872/trealu_a2021_alonso_paula_prensa_escolar_rekurs_didactic.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alfonzo, A. E., Enríquez, L. C., y Alcívar, L. J. (2020). Estrategias didácticas para la efectividad de la educación física: un reto en tiempos de confinamiento. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 8(3), 191-206. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3260>
- Álvarez, B. (2018). *Investigación acción en 2 año medio: Aplicación de estrategias argumentativas para la producción de una columna de opinión* [Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica De Valparaíso]. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-6000/UCC6283\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-6000/UCC6283_01.pdf)
- Ameglio, P., Espejo, G., y Ariza, I. (2021). Paro nacional en Colombia: espiral de la resistencia civil no violenta, medios de comunicación y mecanismos de impunidad. *Revista de Cultura de Paz*, 5, 105–122. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/125>
- Angarita, R., Duarte, J., y Fernández, F. (2018). Desarrollo de un MEC para la creación de cultura ciudadana sobre el uso del recurso hídrico en estudiantes de educación básica. *Revista Espacios*, 39 (15), 19. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391519.html>
- Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2018). *Effects of teaching planning strategies to first-grade writers*. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>



- Ávila, M., Juárez, L., Arreola, A., y Palmares, O. (2019). Construcción y validación de un instrumento de valoración del desempeño docente en la ejecución de una secuencia didáctica. *Revista De Investigación En Educación*, 17(2), 122-142.  
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/409>
- Beltrán, G., Camacho, A., y Cruz, B. (2017). *Concepciones y prácticas de enseñanza de la producción textual de autobiografía en docentes de educación media del Colegio Pablo Tarso de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle].  
<http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/28301>
- Benítez, T., Cuesta, C., Muñoz, L. y Rueda, O. (2018). *Pedagogía de géneros textuales para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de tercer grado* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/7917>
- Calvo, A. (Ed.). (2018). Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI, *Dialogía*, 12, 228-234.
- Calvo, A., y Álvarez, E. (2021). *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas*. Peter Lang. <https://DOI:10.3726/b17394>
- Calvo, A., y Castro, S. (2019). Propuesta didáctica hipermedial sobre la huella y reescritura de Kafka en el microrrelato. *CIVINEDU*, 137.
- Cao, A., y Rodríguez, J. (2018). *Los microrrelatos: una gran posibilidad de aprender* [In III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)/3rd International Conference on Teacher Education]. Instituto Politécnico de Bragança, 960-966.  
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11229/1/CaoSapi%20a%20282018%20International%20Conference%20on%20Teacher%20Education.pdf>

Caro, M. (2020). *El uso de las metodologías activas de aprendizaje en el sistema educativo.*

[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19835/TFM\\_Caro\\_Garc%c3%ada\\_Mar%20del%20Mar\\_Econom%c3%ada%2c%20Empresa%20y%20Comercio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19835/TFM_Caro_Garc%c3%ada_Mar%20del%20Mar_Econom%c3%ada%2c%20Empresa%20y%20Comercio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Condori, C. y Chullunquia, E. (2017). *Textos ícono verbales para desarrollar habilidades de producción de cuentos narrativos en niños y niñas del segundo "A" primaria, en la Institución Educativa N° 40616, del Distrito de Cayma, Arequipa.* [Trabajo De investigación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4704>

Coşofreţ, D., y Avram, E. (2020). *Evaluation of the Maritime Higher Education didactic support during the coronavirus pandemic. Case Study* [In The 15th International Conference on Virtual Learning ICVL]. 493-499. [https://www.researchgate.net/profile/Doru-Cosofret/publication/346075892\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Maritime\\_Higher\\_Education\\_didactic\\_support\\_during\\_the\\_coronavirus\\_pandemic\\_Case\\_Study/links/5ffd5e64a6fdccdc84a5c82/Evaluation-of-the-Maritime-Higher-Education-didactic-support-during-the-coronavirus-pandemic-Case-Study.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Doru-Cosofret/publication/346075892_Evaluation_of_the_Maritime_Higher_Education_didactic_support_during_the_coronavirus_pandemic_Case_Study/links/5ffd5e64a6fdccdc84a5c82/Evaluation-of-the-Maritime-Higher-Education-didactic-support-during-the-coronavirus-pandemic-Case-Study.pdf)

Cuadros, L., y López, A. (2020). Gamificación como estrategia para fortalecer la producción textual en Ciencias Naturales. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 55-79.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11379/11585>

Díaz, H. (2021). *Comentarios para una historia crítica del presente: el Paro Nacional de abril de 2021 en Colombia como acontecimiento* [Comments for a Critical History of the Present: The National Strike of April 2021 in Colombia as an Event]. Cambios y Permanencias.

Dioses, A. (2003). *Test de Producción de Texto escrito TEPTTE*. Lima, Perú.

Ducuara, L. (2020). *Desarrollo de una estrategia didáctica gamificada mediada por TIC para la enseñanza de conceptos de ecología a través de la lectura grado décimo de la educación media en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia].

[https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3208/1/Desarrollo\\_estrategia\\_didactica.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3208/1/Desarrollo_estrategia_didactica.pdf)

Farfán, B. (2018). *Programa fortalecimiento docente en los procesos didácticos de la competencia producción de textos del área de comunicación en la Institución Educativa N°14798 Blanca Susana Franco De Valdiviezo Distrito de Bellavista Provincia de Sullana: plan de acción* [Tesis de Especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/10369>

Fiorillo, F., Rizzi, G., y Achille, C. (28 August–1 September 2021). Learning through virtual tools: visit a place in the pandemic era. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*. Symposium Great Learning & Digital Emotion, CIPA (28<sup>th</sup> ed., Vols. XLVI-M-1, pp. 225-232). Beijing, China.

[https://re.public.polimi.it/retrieve/handle/11311/1190240/670177/2021\\_CIPA\\_isprs\\_archives-XLVI-M-1\\_225.pdf](https://re.public.polimi.it/retrieve/handle/11311/1190240/670177/2021_CIPA_isprs_archives-XLVI-M-1_225.pdf)

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., y Díaz, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. *Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia*. Universidad de Concepción, Chile. 13-14.

[https://www.academia.edu/36090833/Estrategias\\_did%C3%A1cticas\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_contextos\\_universitario](https://www.academia.edu/36090833/Estrategias_did%C3%A1cticas_para_el_aprendizaje_significativo_en_contextos_universitario)

García, R. (2021). *Las habilidades cognitivas y la producción de textos de los alumnos del primer grado de secundaria de la institución educativa pública n° 62174 en la provincia de*

- Yurimaguas, departamento de Loreto* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de los Ángeles Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/22495>
- Gómez, G., Marín, J., Romero, J., Ramos, M., y Rodríguez, C. (2020). Effect of the flipped classroom and gamification methods in the development of a didactic unit on healthy habits and diet in primary education. *Nutrients*, 12(8), 2210. <https://www.mdpi.com/2072-6643/12/8/2210>
- Grey, S., y Morris, P. (2018). PISA: Multiple ‘truths’ and mediatised global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109-131.
- Grupo de Investigación en Metodologías Activas. (2008). Prólogo. En *Metodologías Activas*. (pp. 5-6). Universidad politécnica de Valencia.
- Hernández, R., Baptista, M., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Hoofman, J., y Secord, E. (2021). The effect of COVID-19 on education. *Pediatric Clinics*, 68(5), 1071-1079.
- Jeong, J., González, D., Cañada, F., Gallego, A., y Bravo, J. (2019). Effects of active learning methodologies on the students’ emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/134429/530-3117-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, C. (2020). Impact of the SARS-CoV2 Pandemic on Education. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-3. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.1>
- Lellis, C., y Abdulkader, F. (2020). Smartphone-assisted experimentation as a didactic strategy to maintain practical lessons in remote education: alternatives for physiology education

- during the COVID-19 pandemic. *Advances in physiology education*, 44(4), 579-586.  
<https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00066.2020>
- Li, J. (2018). English Pronunciation Curriculum Model on Reading Assistant SRS: Constructivism View. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 18(5), 1246-1254.  
<https://jestp.com/index.php/estp/article/view/207/177>
- Li, R., Lund, A., y Nordsteien, A. (2021). The link between flipped and active learning: a scoping review. *Teaching in Higher Education*, 1-35.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2021.1943655>
- Liu, X. (2021). *El género del microrrelato como puerta de acceso a la cultura hispánica: su aprovechamiento didáctico en el aula de ELE en China* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/50932/TESIS-1898211213.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones Revista de psicología educativa*, 8(3).  
<http://hdl.handle.net/10757/653628>
- Mateos, B. (2015). Aprovechamiento didáctico de microrrelatos de Juan Pedro Aparicio en E/LE. *La enseñanza del español en las artes y la cultura*, 253-270.
- Mateos, B. (2020). Intertextual micro-stories: a window to the literary canon in the Spanish classroom as a foreign language. *Lenguaje y textos*, 51, 81-94.  
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12055>.
- Mateos, B., y Álvarez, E. (2021). Los microrrelatos hipermediales de Patricia Esteban Erlés: didáctica de la fantasía. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y*

minifcción, 10, 35-56.

<https://revistascientificas.uspceu.com/microtextualidades/article/view/962/2780>

Marthe, E., y Guerrero, C. (2019). *La tradición oral como una alternativa para fortalecer la producción textual en estudiantes de tercero de primaria* [Doctoral dissertation, Universidad de la Costa].

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5660/La%20tradici%c3%b3n%20oral%20como%20una%20alternativa%20para%20fortalecer%20la%20producci%c3%b3n%20textual%20en%20estudiantes%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martín, P. y Peña, G. (2017). *La producción de textos como herramienta para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de Lengua castellana e inglés de la Universidad Antonio Nariño* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Márquez, L. (2020). Desarrollo de Competencias Comunicativas de Producción y Comprensión Textual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 158–163.  
<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.159>

Medina, M. y Verdejo, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 270-284.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>

Medina, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 9-30. Recuperado de.  
<https://revistas.uam.es/reps/article/view/13835/14064>

Melo, J. (2019). *La incidencia del programa PISA en las políticas públicas en educación en Colombia. Una revisión de literatura* [Tesis de pregrado, Universitaria Agustiniiana].

- <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/799/MeloMayorga-JeisonLeonardo-2019.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos básicos de aprendizaje. [https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Molina, M., y Ortiz, R. (2020). Active Learning Methodologies in Teacher Training for Cultural Sustainability. *Sustainability*, 12(21), 9043. <http://dx.doi.org/10.3390/su12219043>
- Muñoz, F., y Maricruz, C. (2017). *Efecto del programa “Mis historias personales” en la producción de textos, en estudiantes de 5 años IEI N 392, Independencia-2017* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/14875>
- Naimou, A. (2021). Short Fiction, Flash Fiction, Microfiction. En: J. Miller (Ed.), *The Cambridge Companion to Twenty-First Century American Fiction* (Cambridge Companions to Literature, pp. 21-42). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108974288.003
- Neutzling, M., Pratt, E., y Parker, M. (2019). Perceptions of learning to teach in a constructivism environment. *The Physical Educator*, 76, 756-776. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I3-8757>

- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., y Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International journal of surgery*, 78, 185-193.
- Nielsen, A., Romance, A., y Chinchilla, J. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil: un estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 498-504.
- Nuñez, J., Errázuriz, C., Neubauer, E., y Parada, C. (2021). Face-to-Face and Virtual Academic Writing Tutoring Sessions: What Can Be Learnt from their Didactic Strategies?. *Íkala*, 26(3), 643.
- Ñavincopa, E. (2018). *Asesoría personalizada para mejorar el aprendizaje en la competencia de producción de textos escritos en la Institución Educativa N° 36232-Carhuapata* [Tesis de Especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/4535>
- Onyema, E., Eucheria, N., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A., y Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Ordóñez-Ortega, O., Gualdrón-Pinto, E., y Amaya-Franky, G. (2019). Pensamiento variacional mediado con baldosas algebraicas y manipuladores virtuales. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 347-362. Doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9180
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>



- Ozdem, Y., y Bilican, K. (2020). Discovery Learning-Jerome Bruner. En B, Akpan y T, Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice*, (pp. 177-190). Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9>
- Pande, M., y Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking—A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100637.
- Park, W., y Song, J. (2019). Between realism and constructivism: A sketch of pluralism for science education. En E. Herring, K. Jones, K. Kiprijanov, y L. Sellers (Eds.), *The past, present and future of integrated history and philosophy of science* (pp. 228–247). London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351214827-14>
- Peralta, D., y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez, R. (2018). Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita a través de los microrrelatos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 169-183 [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9784/1/DIDA\\_61961.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9784/1/DIDA_61961.pdf)
- Pertúz, L., y Rojas, N. (2021). *La influencia del enfoque metodológico EPC en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3°* [Tesis de Pregrado, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8940/La%20influencia%20del%20enfoque%20metodol%3%b3gico%20epc%20en%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20de%20producci%3%b3n%20textual%20y%20comprensi%3%b3n%20lectora%20de%20las%20estudiantes%20del%20grado%203%2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Piñero, F. (2021). El viraje educativo, de la presencialidad a la Educación a Distancia en tiempos de pandemia (COVID-19). The educational shift, from face-to-face to Distance Education in times of pandemic (COVID-19). A mudança educacional, do ensino presencial para o ensino a distância em tempos de pandemia (COVID-19). *Revistas De Investigación*, 45(102), 286-305. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9019>
- Pratama, A., Arief, D., y Hidayati, A. (2018, December). *The Effect of Using Animated Media Films and Entering Behavior to Narrative Writing Skill in Indonesian Language Learning Class V* [In International Conference on Language, Literature, and Education]. ICLL, Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iclle-18/55907978>
- Razaq, Y., y Asyurah, S. (2022). Improving Students' Speaking Skills Through Continuous Story Technique With Pictures. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1(2), 162-168. <https://etdci.org/journal/ijrer/article/view/333/133>
- Retnawati, H. (2020). A meta-analysis of constructivism learning implementation towards the learning outcomes on civic education lesson. *International Journal of Instruction*, 13(2), 835-846.
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-77992018000100008&lng=en&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-77992018000100008&lng=en&lng=es).
- Rocha, J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 2. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>

- Rodriguez, A. (2019). *El desarrollo de estrategias educativas basadas en la inteligencia emocional para mejorar la calidad músico-interpretativa de estudiantes adolescentes* [Tesis Doctoral, Universidad Cuauhtémoc].
- Rojas, R. (2017). *Programa “DADITEX” basado en el enfoque lúdico para la producción de textos cortos en educación primaria* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo].  
<http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/8038>
- Romero, C., y Cruz, E. (2019). Lectura comprensiva y producción textual: literatura tradicional con apoyo de las TIC. *Revista Educación y Ciencia*, 23, 443-456.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10283/8483](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10283/8483)
- Romero, N. (2019). *Uso de las TIC en el aula para fortalecer la producción textual en el grado tercero de la sede educativa General Santander, del municipio de Saravena* [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18533>
- Ruiz, E., y Duarte, J. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de Oscilaciones y Ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 295-309.  
<https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7966>
- Ruíz, H., y Steer, P. (2019). *La oralitura para el fortalecimiento de la producción textual* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa].  
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5784/La%20oralitura%20para%20e1%20fortalecimiento%20de%20la%20producci%c3%b3n%20textual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rupani, P., Nilashi, M., Abumalloh, R., Asadi, S., Samad, S., y Wang, S. (2020). Coronavirus pandemic (COVID-19) and its natural environmental impacts. *International Journal of*

- Environmental Science and Technology*, 17, 4655–4666. <https://doi.org/10.1007/s13762-020-02910-x>
- Sánchez, R. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *Tzhoeoen*, 11(1), 1-10. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1027>
- Santamaria, M., y Reimers, F. (2020). *Colombia-Aprende en Casa (Learning at Home)*. OECD, World Bank Group, hundrED and Global Education Innovation Initiative. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/225111599125630915/pdf/Colombia-Aprende-en-Casa-Learning-at-Home.pdf>
- Santolária, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica (Madrid)*, 31, 285-302. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/65953/4564456552627>
- Santos, I. (2019). Fundamentos para el aprendizaje significativo de la biodiversidad basados en el constructivismo y las metodologías activas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(2), 90-101. [https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/18981/innovacion\\_y\\_buenas\\_practicas\\_docentes\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/18981/innovacion_y_buenas_practicas_docentes_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santos, J., Souza, C., Tourinho, F., Sebold, L., Kempfer, S., y Linch, G. (2018). Didactic strategies in the teaching-learning process of nursing management. *Texto y Contexto-Enfermagem*, 27(2). <https://doi.org/10.1590/0104-070720180001980016>
- Sarikaya, İ. (2021). Teaching writing in emergency distance education: the case of primary school teachers: Teaching writing in emergency distance education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1923-1945. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/676/343>

- Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Acciones orientadas a fortalecer el acceso y la permanencia escolar en el marco de la contingencia por la COVID-19* [Circular n° 15 de 2020]. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/2020-05/CIRCULAR%20N%C2%B0%2015%20DE%202020.PDF](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2020-05/CIRCULAR%20N%C2%B0%2015%20DE%202020.PDF)
- Selcuk, A., y Yilmaz, M. (2020). The effect of constructivist learning approach and active learning on environmental education: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(1), 44-84.
- Sh'hadeh, Y. (2021). Microfiction, flash fiction or very short story in modern Arabic literature. En B, Michalak-Pikulska (Ed.), *Contemporary Arab World: literary and linguistic issues* (pp. 85–106). Jagiellonian University Press.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tyng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tyng=es)
- Sobral, S. (2020). *Two different experiments on teaching how to program with active learning methodologies: a critical analysis*. [In 2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI]. IEEE, 1-7. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9141115>
- Stanistreet, P., Elfert, M., y Atchoarena, D. (2020). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, 66(5), 627-633.
- Taber, K. (2019). Constructivism in education: Interpretations and criticisms from science education. In: *Early childhood development: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 312-342). IGI Global.

- Talaván, N., y Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Revista Encuentro*, 30, 23-39. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/50584/audiovisual\\_talavan\\_encuentro\\_2022\\_N30.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/50584/audiovisual_talavan_encuentro_2022_N30.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tejedor, G., Segalás, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., y Hernández, À. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086. <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/7/2086/htm>
- UNESCO. (31 de mayo de 2021). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe* [Artículo en línea]. <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-prioritizing-education-recovery-avoid-generational-catastrophe>
- Urrea, I., y Piraján, J. (2021). Economía colombiana en medio del paro nacional 2021 y la recuperación pospandemia. *Documentos FCE-CID Escuela de Economía*, 120, 1-65 <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3923938>
- Valdiviezo, A. y Samboni, N. (2019). *Escritura significativa, una estrategia didáctica que promueve la producción textual en jóvenes y adultos del ciclo 3A del Colegio República de Colombia* [Tesis de Pregrado, Universidad Libre Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17767/Escritura%20significativa%20una%20estrategia%20didactica%20que%20promueve%20la%20producci%c3%b3n%20textual%20en%20j%C3%B3venes%20y%20adultos%20del%20ciclo%203A%20del%20Colegio%20Rep%C3%BAblica%20de%20Colombia%20%281.%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Valero, P. (2019). *Pedagogía activa en el rendimiento escolar. Guía didáctica* [Tesis de Especialización, Universidad de Guayaquil].  
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45107>
- Vialart, M. (2020). Didactic strategies for the virtualization of the teaching-learning process in the times of COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2594.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000300015&lng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015&lng=en)
- Zajda, J. (2018). Effective constructivist pedagogy for quality learning in schools. *Educational Practice and Theory*, 40(1), 67-80.

## Apéndice

### Apéndice A. Registros del componente de observación

En el diario específicamente se realizan los registros sobre las percepciones del taller, así como también los imprevistos que surgen en el desarrollo de los mismos y el objetivo alcanzado, incluyendo las mejoras posibles; las anotaciones realizadas están contenidas en la tabla A1, ellas se categorizan o nominalizan así: comunicación con el acudiente, rol activo del docente, rol activo del estudiante, recursos, microestructura textual, macroestructura textual y superestructura textual.

#### Tabla A1

##### *Anotaciones del diario*

---

#### **Sesión: Taller 1**

**Fecha:** 11-05-2021

**Percepciones:** Al inicio del taller sentí poco interés de los estudiantes por lo que no realizaban casi ninguna intervención, no sabía si estaban entendiendo el microrrelato, es por eso que al reproducir varias veces el vídeo empecé a realizar muchísimas preguntas dirigidas directamente a los estudiantes de más baja participación, ellos se motivan y logró escuchar su voz, aunque sea una vez en el taller. Pude, finalmente percatarme que sí estaban entendiendo y al cerrar la sesión agregué la pregunta ¿Te gusta el taller de hoy? La respuesta afirmativa de ellos me hace proyectar el mejoramiento de las preguntas de inicio del siguiente taller y no dejarme llevar por mis subjetividades.

**Imprevistos:** Algunos estudiantes no tenían prendida su cámara y no estaban identificados, se demoraban en prender el micrófono cuando se les otorgaba la palabra cuestión que nos demoró un poco, pero se les comunica cómo hacerlo y lo practicamos. Dos acudientes intervienen para preguntar sobre las medidas del colegio ante el paro nacional, les pido

---



---

respetuosamente que dichas preguntas me las envíen por WhatsApp ya que el tiempo durante la sesión de clase es poco y está destinado para el aprendizaje de los niños en cuanto al tema establecido que son los microrrelatos.

**Objetivo alcanzado:** Se logra explorar los conocimientos de los estudiantes respecto a los elementos del género narrativo.

---

**Sesión: Taller 2**

**Fecha:** 12-05-2021

**Percepciones:** Es importante ir paso a paso, recordar hasta los conceptos más mínimos, ya que todos los niños no se encuentran en el mismo nivel en lecto-escritura, percibo que hay unos que leen bien, pero en otro extremo hay estudiantes que se les dificulta aún el reconocimiento de letras, es por eso que por WhatsApp enviaré enlaces web de actividades o vídeos que contribuyan al proceso.

**Imprevistos:** La mamá del sujeto 5 manifiesta que la niña asiste tarde a la sesión porque debido a las manifestaciones el tráfico estaba imposible, le agradezco la explicación, pero solicito a ella y demás acudientes que dichos mensajes me los escriban en el chat o envíen a través del WhatsApp para no interrumpir ningún momento de la clase, señalando la importancia de trabajar con los niños cada minuto.

**Objetivo alcanzado:** Los niños identifican el uso de aspectos gramaticales en el escrito.

---

**Sesión: Taller 3**

**Fecha:** 13-05-2021

**Percepciones:** Es importante mi orientación y acompañamiento permanente ya que el uso de fonemas, las sílabas combinadas, las tildes, las comas y el punto son temas que a los niños se les dificulta bastante, pero siento que hoy hemos logrado avanzar en ello.

---

---

Durante el cierre de la sesión los estudiantes expresan más participativamente las respuestas a las preguntas y también comunican el agrado por el taller, ya que un estudiante expresó “Profe que lastima que ya se acabe el tiempo” a partir de ese comentario tres niños, dentro de su participación, realizan comentarios parecidos.

**Imprevistos:** Un niño expresó que amaba bailar y cantar pero que después de que le diera Covid19 ya no podía esforzarse igual porque se cansaba más rápido, le respondo desde la temática del microrrelato que tal como Corni también creyera en la magia porque algún día pasaría el mal momento.

**Objetivo alcanzado:** Reconocer el uso de aspectos gramaticales y ortográficos al escribir.

---

#### **Sesión: Taller 4**

**Fecha:** 14-05-2021

**Percepciones:** Pensé que se les dificultaría demasiado la producción textual, pero los estudiantes crean el microrrelato y por iniciativa propia empiezan a realizar los dibujos, de los momentos relacionados con el inicio, el desarrollo y el final. Todos los niños tienen prendida la cámara, ya saben activar el micrófono y para organizar la sesión se les dice que al escuchar su nombre activen el mismo e inicien con la lectura del microrrelato creado.

**Imprevistos:** Un niño está sin camisa y le solicitó que por favor siempre todos estén bien vestidos durante los talleres, se viste de inmediato y el acudiente pide disculpas por el suceso y le comunico que es necesario que siempre todos estén presentables durante el encuentro virtual.

**Objetivo alcanzado:** Organizar ideas propias para producir un microrrelato.

---

#### **Sesión: Taller 5**

**Fecha:** 19-05-2021

---

---

**Percepciones:** Los estudiantes al participar usan ambos tiempos verbales a su vez para referirse al mismo suceso indistintamente es por eso que durante la sesión realizó correcciones sobre el uso del verbo en pasado y presente, a pesar de no estar ello planificado es importante abordarlo y es por ello que al finalizar la clase les envió el link de dos vídeos explicativos encontrados en YouTube para que puedan complementar el entendimiento de la temática.

Cuando se realizan las preguntas de cierre los estudiantes se muestran tímidos o inseguros al socializar las respuestas, fue necesario retroalimentar su participación por un lado afirmando lo que decían y por otro lado orientado la formación de los conceptos sobre el plan de escritura.

**Imprevistos:** Cuando estábamos a punto de finalizar la sesión hubo un bajón de electricidad y me tuve que conectar sólo del celular porque mi computador quedó sin conectividad, sin embargo, el impase logro solucionarse rápidamente y todos se reconectaron a la sesión.

**Objetivo alcanzado:** Aplican el procedimiento de planificación, redacción y revisión en la re escritura colectiva de un microrrelato.

---

### **Sesión: Taller 6**

**Fecha:** 20-05-2021

**Percepciones:** He percibido que durante las sesiones he insistido bastante con el uso de las mayúsculas y el punto final, y ello ha ayudado a su utilización ya que hoy un estudiante participa en la etapa de revisión y dice que falta el punto final, otros niños aprueban, entonces siento que poco a poco los estudiantes han ido interiorizando el uso del punto final al terminar de escribir un párrafo.

**Imprevistos:** Dos estudiantes se conectaron y desconectaron de forma inesperada varias veces durante la sesión, cuando reingresaban sus micrófonos estaban habilitados y por ende interrumpían la actividad que estábamos realizando, cuando solicite explicación de ello una de

---

---

las acudientes comunica intermitencia en la conectividad y el otro niño no estaba con ningún adulto pero responde que al tratar de volver a la pantalla de inicio salía sin querer de la aplicación de Zoom, entonces que mejor dejaría quieta la pantalla.

**Objetivo alcanzado:** Distinguen la estructura y elementos característicos del género narrativo del microrrelato.

---

**Sesión: Taller 7**

**Fecha:** 21-05-2021

**Percepciones:** La reescritura del microrrelato se realiza siguiendo el plan de escritura, pero detallando los elementos de microestructura textual, hoy los niños participaron activamente aportando ideas, pidiendo la palabra, evidenciando al final el dibujo que cada uno realiza del mismo y se esmeran en los trazos que realizan y en la aplicación de color.

**Imprevistos:** La temática del microcuento se relacionaba con piratas y algunos niños solicitan la palabra, durante la etapa de planificación de la escritura, para preguntar al docente el origen de los mismos, de que países eran y si aún existen; ello se aprovecha para ampliar el tema y relacionarlo con actividades trabajadas desde asignaturas como sociales e historia.

**Objetivo alcanzado:** Utilizan algunos recursos gramaticales, signos de puntuación, acentuación y elementos cohesivos en la medida que es necesario para dar claridad y sentido a las oraciones.

---

**Sesión: Taller 8**

**Fecha:** 24-05-2021

**Percepciones:** Se percibe que estaban muy animados en la creación de su primer microrrelato, todo el tiempo fui reiterativa en el uso del plan de escritura, pero a pesar de ello se evidenció en varios de sus escritos el uso reiterado del conector “y”, algunas ideas que no se relacionan con el resto del texto o que son sólo descriptivas, es por eso que considero que falta ahondar más en el significado global del texto.

---

---

**Imprevistos:** No todos los estudiantes alcanzan a terminar el microrrelato o el dibujo del mismo durante la sesión, es por eso que al terminar la sesión envió un audio en el que solicitó que al terminar lo envíen a mi WhatsApp personal, adicionalmente extendiendo una felicitación por el trabajo desarrollado en la sesión y resalto los avances que se han logrado durante el desarrollo de los talleres, además agradezco a los padres de familia por el esfuerzo de conectar a los niños durante la hora pactada ya que es entendible el momento que atraviesa el país con tantos fallecimientos por Covid19 y por los disturbios del paro nacional.

**Objetivo alcanzado:** Elaboran un texto narrativo aplicando elementos de cohesión y coherencia.

---

**Sesión: Taller 9**

**Fecha:** 25-05-2021

**Percepciones:** Los estudiantes han pedido la palabra reiterativamente porque quieren verificar que su idea pueda ser válida para re escribir el final del microcuento, por tanto, se les orienta que si su idea se relaciona de alguna manera con los hechos y puede dar continuidad a los mismos es válida, es decir, si la frase que utilizan es adecuada textualmente es acertado usarla, les ha gustado mucho la actividad.

**Imprevistos:** La mamá del sujeto 6 expone por medio de WhatsApp personal que por donde viven hay saqueos y problemas de inseguridad, tanto así que se robaron el cableado que provee el internet y es por eso que la estudiante dejará de asistir a los talleres virtuales hasta que la empresa vuelva a ponerlos.

**Objetivo alcanzado:** Revisan la superestructura o adecuación textual en un microrrelato.

---

**Sesión: Taller 10**

**Fecha:** 26-05-2021

---

---

**Percepciones:** Los niños reconocen el inicio, el desarrollo y final en los 3 microrrelatos trabajados en sesiones anteriores porque han logrado evidenciar la sucesión de hechos en los tres microcuentos. A los estudiantes que les corresponde cambiar el final de la historia lo hacen de manera creativa imaginando otro lugar o incluyendo algún elemento adicional en el microcuento, pueden adecuar el final a la historia y ello evidencia avances en la adecuación textual porque comprenden inconsciente o conscientemente sobre la superestructura textual.

**Imprevistos:** Antes de iniciar la sesión un acudiente me deja un mensaje en WhatsApp comunicándome que lamentablemente el estudiante no volverá a asistir a los talleres debido a que se van a trastear de casa porque no pueden pagar más allí donde viven y que en la nueva vivienda no tienen internet, entonces le es imposible recargar megas al celular porque no están bien económicamente, me agradece por el apoyo y entendimiento.

**Objetivo alcanzado:** Determinar elementos estructurales en diferentes microrrelatos.

---

### **Sesión: Taller 11**

**Fecha:** 27-05-2021

**Percepciones:** Percibo gran interés y esmero en los niños por realizar las actividades de la mejor forma posible, además les agrada que usemos el recurso del vídeo con ilustración y ello también les genera retentiva de lo que trata cada microcuento.

**Imprevistos:** Durante el desarrollo del taller se les dificulta a los estudiantes hacer el cuadro comparativo por la distribución de espacios, algunos piden ayuda al acudiente y los que están solitos les indico que cuenten los cuadros y me digan el número para hacer la división del espacio contando los mismos, asimismo hacer el trazo de los cuadros les es difícil, algunos no saben utilizar o no tienen regla, entonces les indico hacer una especie de nube u olas que representen las líneas del cuadro y así mismo las subdivisiones, lo cual les ejemplifico en una hoja.

---

---

**Objetivo alcanzado:** Comparan microrrelatos teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.

---

**Sesión: Taller 12**

**Fecha:** 28-05-2021

**Percepciones:** Les hago énfasis a los estudiantes en el plan textual, en la planificación de cada detalle que se va a escribir, al textualizar les recuerdo el uso correcto de letras, signos de puntuación y tildes, aunque notó que algunos están muy pendientes de ello otros lo dejan para el momento de la revisión, siento que no todos realizan la revisión ya que en la retroalimentación del texto se evidencian bastantes falencias de coherencia y cohesión global. Además, incluir un personaje, un lugar y un objeto en su narración ha sido agradable para ellos porque imaginan su microrrelato al relacionarlos, la mayoría va pidiendo la palabra mientras escriben o piensan en las ideas y yo les oriento desde las preguntas para planificar el texto

**Imprevistos:** Ninguno.

**Objetivo alcanzado:** Desarrollan un plan de escritura para crear un microrrelato.

---

**Sesión: Taller 13**

**Fecha:** 31-05-2021

**Percepciones:** Durante la actividad de inicio los estudiantes se mostraron sorprendidos por detallar los elementos que se iban haciendo relevantes, sus participaciones fueron espontaneas e interesantes.

Se indica a los estudiantes lanzar el dado para definir los elementos que incluirán en la narración según la lámina, pero los niños que no tienen dado la docente lanza un dado por y para ellos, pues a través de ese puntaje realizan la actividad. Todos los estudiantes logran terminar de escribir el microrrelato, pero sólo algunos alcanzan a leerlo ya que en la etapa de revisión de la

---

---

totalidad del escrito se demoran más, lo que puede indicar la interiorización de los elementos primordiales de la estructura textual en todos sus niveles.

**Imprevistos:** El sujeto 7 dice que le encanta trabajar en las sesiones que utilizamos dado porque en la lámina hay muchas opciones y que le gustaría hacer varios escritos, lo cual motiva a los otros niños quienes manifiestan afirmación en lo que dice su compañero, les digo que vamos paso a paso, primero escribiendo de a uno para hacerlo bien.

**Objetivo alcanzado:** Construyen un microrrelato que evidencia la estructura y elementos propios de este género.

---

#### **Sesión: Taller 14**

**Fecha:** 01-06-2021

**Percepciones:** Las preguntas de inicio son adecuadas y motivan la participación activa de los estudiantes, relacionaban las respuestas con películas, videojuegos y noticias, además que me sorprende la reconversión realizada ya que cada vez van interiorizando más los elementos narratológicos del género narrativo, y finalmente, en la actividad de cierre, tras las preguntas individuales se retroalimenta individualmente sobre un aspecto positivo y uno por mejorar, siento que les agrada que haga ello porque lo reciben bien y dicen en seguida lo voy a cambiar y me agradecen.

En general, siento que a la mayoría le hace falta profundizar aún más en los elementos de microestructura, por eso en la siguiente sesión se proyecta abordar ello.

**Imprevistos:** Una acudiente maltrata a su niña cuando le indico en la retroalimentación que le falto poner el título, entonces al ver la agresión me dirijo a la señora diciendo que por favor entienda que es un proceso y que si en el texto falta algo yo lo corrijo, pero que no hay necesidad de golpear porque precisamente están aprendiendo.

**Objetivo alcanzado:** Comprenden la intención de comunicar en un microrrelato.

---

#### **Sesión: Taller 15**

---



---

**Fecha:** 02-06-2021

**Percepciones:** Tuve un descuido cuando propuse realizar el cuadro, ya que no tuve en cuenta que no todos estuvieron en el taller 11, donde se les indicó cómo hacerlo, es por eso que unos estudiantes distribuyen mal el espacio y por ende fue necesario volver a dar la explicación, del conteo de cuadros y de los trazos.

La participación de los niños estuvo bastante activa en el cierre de la sesión, todos querían compartir con sus compañeros los momentos dibujados del microrrelato y algunos coincidían y hacían alusión a ello, se felicita a todos ya que logran plasmar los mismos.

**Imprevistos:** El acudiente de uno de los estudiantes a través del WhatsApp personal me aclara que el niño no asistirá a los siguientes talleres debido a que perdieron a su madre por el COVID-19.

**Objetivo alcanzado:** Interpretan un microrrelato teniendo en cuenta sus elementos característicos narratológicos y de estructura.

---

**Sesión: Taller 16**

**Fecha:** 03-06-2021

**Percepciones:** Desde que comienza la sesión les transmito la alegría y motivación por crear el microrrelato puesto que aunque antes se han realizado ejercicios, en este taller ya cuentan con toda la información relevante y con base en los resultados se re direccionarán los últimos talleres.

En la actividad de cierre al leer su microrrelato el sujeto 1 dice a los demás estudiantes que levanten su pulgar si entendieron todo porque él lo escribió pensando en que todos entendieran, a lo que los demás niños levantan su pulgar; otros niños también repiten el mismo gesto cuando les toca leer, siento que les gusto la actividad de coevaluación, en cuanto la producción textual va mejorando significativamente y cada niño buscaba plasmar en su escrito un significado entendible para todos.

---

---

**Imprevistos:** La lámina utilizada como recurso visual es muy larga horizontalmente y los niños que están conectados desde un celular se les dificulta verla, entonces rápidamente la cortó en tres partes y se proyecta cada minuto una diferente.

**Objetivo alcanzado:** Escriben un microrrelato atendiendo a aspectos narratológicos y estructurales.

---

### **Sesión: Taller 17**

**Fecha:** 04-06-2021

**Percepciones:** Los niños se mostraban felices cuando comenzamos el taller, en el chat algunos dejaron mensajes de gratitud y de agrado por encontrarnos en un espacio donde sienten que aprenden. En la actividad de desarrollo les explique la forma de hacer el cuadro, pero me doy cuenta que ellos ya han aprendido a distribuir mejor el espacio y al realizarlo tienen en cuenta las explicaciones que les he dado en talleres anteriores.

**Imprevistos:** La sesión inicia quince minutos más tarde de lo habitual ya que mi computador lo encendí sobre la hora de inicio y empezó a actualizar, entonces no podía ingresar a Zoom, les comunicó a los acudientes por WhatsApp y por ende la sesión también finaliza quince minutos más tarde para reponer el tiempo.

**Objetivo alcanzado:** Reconvierten un microrrelato teniendo en cuenta su estructura y elementos característicos.

---

### **Sesión: Taller 18**

**Fecha:** 08-06-2021

**Percepciones:** Estimulo bastante su imaginación a través de preguntas adicionales en la actividad de desarrollo para que su producción textual sea creativa, auténtica y original, algunos estudiantes piden la palabra para corroborar que estén escribiendo tildes o comas adecuadamente.

---

---

Aún se evidencia que en los textos se realizan narraciones muy enfocadas en la descripción, por eso se toma la decisión que en los últimos talleres se trabajará sobre aspectos de narración que permitan al lector otorgar sentido y en general estimular el trabajo sobre la intención comunicativa al crear microrrelatos.

**Imprevistos:** Cuando estábamos en la actividad de cierre un estudiante nos cuenta que un familiar de él si náufrago porque quería entrar a Estados Unidos y debía cruzar nadando pero que la policía lo detuvo, entonces que no lo logró.

**Objetivo alcanzado:** Producen un microrrelato teniendo en cuenta su estructura y elementos característicos.

---

**Sesión: Taller 19**

**Fecha:** 09-06-2021

**Percepciones:** Durante la actividad de desarrollo me realizan preguntas sobre la mejor forma de escribir, es decir, la organización de las frases, pero también sobre el sentido, ya que me preguntan mi opinión sobre opciones de mejor título para sus escritos, considero que hacerlos conscientes de ello es un gran avance porque evidencian a través de sus escritos que su producción textual ha mejorado enormemente.

Algunos estudiantes como no han terminado de colorear el dibujo, se les solicita que al hacerlo le pidan a su acudiente que envíen por WhatsApp la evidencia de lo realizado

**Imprevistos:** Algunos niños cuentan con un vocabulario escaso ya que no saben el nombre de los objetos presentados en la lámina, recuadro dos y tres, por ende, se les comunica a los padres por interno que durante vacaciones pueden consultar algunos links de textos y cuentos cortos, asimismo que en el canal señal Colombia hay programación tele educativa que puede contribuir en los procesos de los estudiantes.

**Objetivo alcanzado:** Crean un microrrelato siguiendo un plan de escritura.

---

---

**Sesión: Taller 20****Fecha:** 10-06-2021

**Percepciones:** Al inicio de la actividad de desarrollo a los estudiantes les cuesta un poco organizarse, pero uno de ellos toma la vocería y desde ese momento fluyó más la organización de las ideas que plasmaron cooperativamente en el microrrelato; en la parte de la revisión yo les hago sugerencias que tienen en cuenta sobre todo de la intención comunicativa del texto narrativo y por supuesto de aspectos ortográficos y gramaticales.

**Imprevistos:** Varios acudientes escriben en el chat de Zoom preguntando insistentemente sobre el retorno a la presencialidad en el colegio después de vacaciones, sobre el mismo chat les manifiesto que dicha información no la manejo aún y que desde el colegio se han llevado a cabo reuniones para determinar lo mejor para toda la comunidad educativa y que de seguro al regresar de vacaciones se les informará todo lo concerniente.

**Objetivo alcanzado:** Participan en la elaboración de un microrrelato.

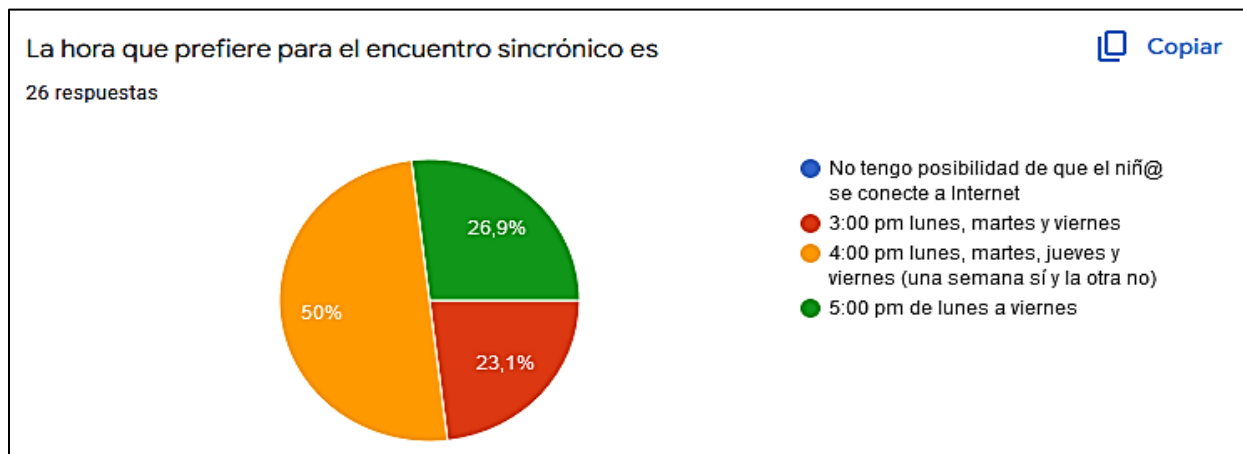
---

## Apéndice B. Consentimiento informado

El instrumento denominado preliminar es el consentimiento informado, el formulario completo del mismo se puede consultar en el siguiente link: <https://forms.gle/NZnVSDHaz1zYickn9>. En los resultados se obtienen 26 respuestas porque 2 acudientes completaron 2 veces el formulario, es decir realmente son 24 respuestas válidas ya que dos quedaron invalidadas porque contenían la información repetida; en la figura B1 se representa el horario de preferencia de los encuentros sincrónicos, es decir los resultados de la encuesta para definir los tiempos en los que se desarrollan las sesiones.

### Figura B1

#### *Preferencia horaria para los talleres*



Nota: La encuesta arroja que un 50% de los acudientes prefieren a las 4:00 p.m. los lunes, martes, jueves y viernes –una semana sí y la otra no-; el 26,9% selecciona a las 5:00 p.m. de lunes a viernes; y el 23, 1% prefiere los martes a las 3:00 p.m. los lunes, martes y viernes. Se aclara que estás eran las opciones antes de que se diera el Paro Nacional en Colombia, entonces justo cuando inicia el mismo se decide en consenso que la implementación se realizaría a las 4:00 p.m. y ello se mantiene así hasta culminar los talleres ya que el Paro se extendió bastante tiempo.

### Apéndice C. Matriz de validación del instrumento

El instrumento de recolección de información es el TEPTE el cual la docente investigadora adapta a la edad de los estudiantes y al género narrativo del microrrelato, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de lengua castellana, los estándares básicos de educación y los desempeños básicos del aprendizaje de grado segundo de primaria; es así como los dieciséis indicadores que lo componen son validados a través de la siguiente ficha, ver figura C1, ella la diligencian cinco docentes con experiencia en educación básica primaria que trabajan en colegios distritales de Bogotá, se adjuntan las matrices diligenciadas por cada uno de ellos en las figuras C2, C3, C4, C5 y C6.

#### Figura C1

*Matriz de validación del instrumento*

<b>Ficha de validación</b>
<b>Matriz de validación del instrumento</b>
Nombre del instrumento: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, BOGTÁ, 2021.
Objetivo: Validar el instrumento de investigación.
Dirigido a: Los estudiantes de segundo grado de educación primaria del Colegio John F Kennedy Institución Educativa Distrital
Apellidos y nombres del evaluador: _____
Grado académico del evaluador: _____

Valoración: De una escala de 1 a 100, siendo 1 el puntaje más bajo y 100 el más alto, valore cada ítem (16) y si desea agregar alguna observación complete la casilla correspondiente.

**Formato de valoración propiedades textuales**

<b>Propiedad textual</b>	<b>Ítems o indicadores</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Observación</b>
<b>Cohesión</b>	Ha utilizado pertinentemente algún conector.		
	El texto escrito presenta por lo menos una idea central.		
	Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).		
	Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.		
<b>Coherencia</b>	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.		
	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.		
	Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.		
	El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.		
	El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.		
	El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace.		

<b>Ortografía</b>	Utiliza pertinentemente la “coma”.		
	Utiliza el “punto aparte” al terminar cada párrafo.		
	Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ , r y rr		
	Utiliza adecuadamente la tilde.		
<b>Adecuación</b>	La totalidad del texto transmite la narración solicitada.		
	El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.		

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Documento de identidad:** \_\_\_\_\_



## Figura C2

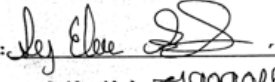
### Matriz de validación diligenciada por el docente 1

<b>Ficha de validación</b> <b>Matriz de validación del instrumento</b>			
Nombre del instrumento: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, BOGTÁ, 2021.			
Objetivo: Validar el instrumento de investigación.			
Dirigido a: Los estudiantes de segundo grado de educación primaria del Colegio John F Kennedy			
Institución Educativa Distrital			
Apellidos y nombres del evaluador: <u>Bernal Diaz Luz Elena</u>			
Grado académico del evaluador: <u>Magíster en dificultades del aprendizaje</u>			
Valoración: De una escala de 1 a 100, siendo 1 el puntaje más bajo y 100 el más alto, valore cada ítem (16) y si desea agregar alguna observación completé la casilla correspondiente.			
<b>Formato de valoración propiedades textuales</b>			
Propiedad textual	Ítems o indicadores	Puntaje	Observación
<b>Cohesión</b>	Ha utilizado pertinentemente algún conector.	100	
	El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	100	
	Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).	100	
	Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.	100	

<b>Coherencia</b>	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.	100	
	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.	100	
	Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.	100	
	El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.	100	
	El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.	100	
	El texto presenta una continuidad de hechos que conlleven un desenlace.	100	
<b>Ortografía</b>	Utiliza pertinentemente la "coma".	100	
	Utiliza el "punto aparte" al terminar cada párrafo.	100	
	Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y ll.	100	
	Utiliza adecuadamente la tilde.	100	
<b>Adecuación</b>	La totalidad del texto transmite la narración solicitada.	100	
	El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.	100	

**Firma:** 

**Documento de identidad:** 1909028 Bta

**Figura C3**

*Matriz de validación diligenciada por el docente 2*

**Ficha de validación**

**Matriz de validación del instrumento**

Nombre del instrumento: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, BOGTÁ, 2021.

Objetivo: Validar el instrumento de investigación.

Dirigido a: Los estudiantes de segundo grado de educación primaria del Colegio John F Kennedy

Institución Educativa Distrital

Apellidos y nombres del evaluador: Briceno Fonseca Daniel Alejandra

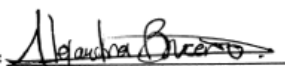
Grado académico del evaluador: Maestría en docencia

Valoración: De una escala de 1 a 100, siendo 1 el puntaje más bajo y 100 el más alto, valore cada ítem (16) y si desea agregar alguna observación complete la casilla correspondiente.

**Formato de valoración propiedades textuales**

Propiedad textual	Ítems o indicadores	Puntaje	Observación
<b>Cohesión</b>	Ha utilizado pertinentemente algún conector.	100	
	El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	100	
	Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).	100	
	Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.	100	

<b>Coherencia</b>	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.	100	
	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.	100	
	Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.	100	
	El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.	100	
	El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.	100	
	El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace.	100	
<b>Ortografía</b>	Utiliza pertinentemente la "coma".	98	La coma y tilde son de adquisición a través de la practica continúa del estudiante.
	Utiliza el "punto aparte" al terminar cada párrafo.	100	
	Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y x.	100	
	Utiliza adecuadamente la tilde.	97	
<b>Adecuación</b>	La totalidad del texto transmite la narración solicitada.	100	
	El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.	100	

Firma: 

Documento de identidad: 1030547660

## Figura C4


### Matriz de validación diligenciada por el docente 3

Ficha de validación			
Matriz de validación del instrumento			
Nombre del instrumento: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, BOGTÁ, 2021.			
Objetivo: Validar el instrumento de investigación.			
Dirigido a: Los estudiantes de segundo grado de educación primaria del Colegio John F Kennedy			
Institución Educativa Distrital			
Apellidos y nombres del evaluador: <u>Morales Figueroa Leslie Tatiana</u>			
Grado académico del evaluador: <u>Maestría en gestión tecnológica y medios digitales</u>			
Valoración: De una escala de 1 a 100, siendo 1 el puntaje más bajo y 100 el más alto, valoré cada ítem (16) y si desea agregar alguna observación completé la casilla correspondiente.			
<b>Formato de valoración propiedades textuales</b>			
Propiedad textual	Ítems o indicadores	Puntaje	Observación
Cohesión	Ha utilizado pertinentemente algún conector.	98	
	El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	97	
	Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).	98	
	Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.	99	

<b>Coherencia</b>	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.	99	
	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.	100	
	Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.	98	
	El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.	99	
	El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.	100	
	El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace.	100	
<b>Ortografía</b>	Utiliza pertinentemente la “coma”.	98	
	Utiliza el “punto aparte” al terminar cada párrafo.	99	
	Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y ll.	100	
	Utiliza adecuadamente la tilde.	99	
<b>Adecuación</b>	La totalidad del texto transmite la narración solicitada.	98	
	El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.	99	

**Firma:** 

**Documento de identidad:** 1.022.356.663

**Figura C5**

*Matriz de validación diligenciada por el docente 4*

**Ficha de validación**

**Matriz de validación del instrumento**

Nombre del instrumento: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, BOGTÁ, 2021.

Objetivo: Validar el instrumento de investigación.

Dirigido a: Los estudiantes de segundo grado de educación primaria del Colegio John F Kennedy Institución Educativa Distrital

Apellidos y nombres del evaluador: Matajira Guillermo José

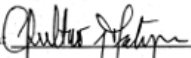
Grado académico del evaluador: Magister en educación

Valoración: De una escala de 1 a 100, siendo 1 el puntaje más bajo y 100 el más alto, valore cada ítem (16) y si desea agregar alguna observación complete la casilla correspondiente.

**Formato de valoración propiedades textuales**

Propiedad textual	Ítems o indicadores	Puntaje	Observación
<b>Cohesión</b>	Ha utilizado pertinentemente algún conector.	100	
	El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	100	
	Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).	100	
	Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.	100	

<b>Coherencia</b>	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.	100	
	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.	100	
	Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.	100	
	El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.	100	
	El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.	100	
	El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace.	100	
<b>Ortografía</b>	Utiliza pertinentemente la "coma".	95	
	Utiliza el "punto aparte" al terminar cada párrafo.	100	
	Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y x.	100	
	Utiliza adecuadamente la tilde.	100	
<b>Adecuación</b>	La totalidad del texto transmite la narración solicitada.	100	
	El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.	100	

Firma: 

Documento de identidad: 1257449

## Figura C6

### Matriz de validación diligenciada por el docente 5

Ficha de validación			
Matriz de validación del instrumento			
Nombre del instrumento: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, BOGTÁ, 2021.			
Objetivo: Validar el instrumento de investigación.			
Dirigido a: Los estudiantes de segundo grado de educación primaria del Colegio John F Kennedy Institución Educativa Distrital			
Apellidos y nombres del evaluador: <u>Bohórquez Medina Amparo</u>			
Grado académico del evaluador: <u>Magister en educación</u>			
Valoración: De una escala de 1 a 100, siendo 1 el puntaje más bajo y 100 el más alto, valore cada ítem (16) y si desea agregar alguna observación completé la casilla correspondiente.			
<b>Formato de valoración propiedades textuales</b>			
Propiedad textual	Ítems o indicadores	Puntaje	Observación
<b>Cohesión</b>	Ha utilizado pertinentemente algún conector.	100	
	El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	100	
	Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).	100	
	Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de los hechos.	100	

<b>Coherencia</b>	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.	100	
	En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.	100	
	Ha utilizado correctamente el tiempo verbal.	100	
	El texto presenta una organización de los hechos en el espacio.	100	
	El texto tiene un título que se relaciona con el contenido.	100	
	El texto presenta una continuidad de hechos que conllevan un desenlace.	100	
<b>Ortografía</b>	Utiliza pertinentemente la "coma".	100	
	Utiliza el "punto aparte" al terminar cada párrafo.	100	
	Utiliza correctamente las letras b, v, m, n, ñ, r y x.	100	
	Utiliza adecuadamente la tilde.	100	
<b>Adecuación</b>	La totalidad del texto transmite la narración solicitada.	100	
	El argumento del texto es entendible en cualquier contexto.	100	

Firma: Amparo Bohórquez M.

Documento de identidad: CC. 41761907

### Apéndice D. Análisis de fiabilidad del instrumento

A continuación, se presentan los análisis obtenidos mediante el programa SPSS versión 28.0 respecto al Alfa de Cronbach tanto en el pre-test, ver figura D1, como en el pos-test, ver figura D2. En ambas se presenta la estadística total del elemento, en la que se encuentra cada indicador, la media de escala si el elemento se ha suprimido, la varianza de escala si el elemento se ha suprimido, la correlación total de elementos corregida y el alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido.

#### Figura D1

*Alfa de Cronbach: Estadística del pre-test*

<b>Estadísticas de total de elemento</b>				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Indicador 1 pre test	792.22	77319.444	.764	.911
Indicador 2 pre test	802.22	86219.444	.721	.916
Indicador 3 pre test	812.22	78894.444	.859	.908
Indicador 4 pre test	811.11	78836.111	.825	.909
Indicador 5 pre test	780.00	84250.000	.820	.913
Indicador 6 pre test	786.67	80550.000	.867	.909
Indicador 7 pre test	790.00	85800.000	.635	.916
Indicador 8 pre test	818.89	75861.111	.969	.904
Indicador 9 pre test	860.00	83100.000	.455	.921
Indicador 10 pre test	811.11	78561.111	.843	.909
Indicador 11 pre test	871.11	92961.111	.000	.924
Indicador 12 pre test	824.44	84227.778	.240	.937
Indicador 13 pre test	788.89	84811.111	.609	.916
Indicador 14 pre test	860.00	88350.000	.177	.930
Indicador 15 pre test	833.33	76300.000	.899	.906
Indicador 16 pre test	824.44	78177.778	.815	.909

**Figura D2***Alfa de Cronbach: Estadística del pos-test*

	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Indicador 1 pos test	1331.67	23225.000	-.144	.816
Indicador 2 pos test	1330.56	23090.278	.000	.814
Indicador 3 pos test	1335.00	20787.500	.753	.791
Indicador 4 pos test	1335.00	21762.500	.480	.802
Indicador 5 pos test	1330.56	23090.278	.000	.814
Indicador 6 pos test	1330.56	23090.278	.000	.814
Indicador 7 pos test	1335.00	23912.500	-.330	.826
Indicador 8 pos test	1339.44	20440.278	.632	.790
Indicador 9 pos test	1331.67	23325.000	-.241	.817
Indicador 10 pos test	1343.89	19023.611	.829	.774
Indicador 11 pos test	1367.22	14119.444	.793	.768
Indicador 12 pos test	1345.00	16000.000	.702	.775
Indicador 13 pos test	1345.56	19052.778	.868	.773
Indicador 14 pos test	1369.44	18052.778	.327	.835
Indicador 15 pos test	1345.00	20000.000	.840	.782
Indicador 16 pos test	1342.78	19844.444	.839	.781

### Apéndice E. Resultados TEPTE

A continuación, se presentan los análisis obtenidos mediante el programa SPSS versión 28.0, en primer lugar, se muestra la figura E1 que contiene los estadísticos de la prueba de muestras emparejadas para los resultados totales del pre-test y pos-test, también de las propiedades textuales, es decir, la cohesión, la coherencia, la ortografía y la adecuación textual; en segundo lugar, se evidencia en la figura E2 los estadísticos de cada uno de los 16 indicadores del pre-test y pos-test, es decir, las muestras emparejadas de los test.

#### Figura E1

*Prueba de muestras emparejadas en el total del TEPTE y en las propiedades textuales*

		Prueba de muestras emparejadas					Significación			
		Diferencias emparejadas				t	gl	P de un factor	P de dos factores	
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
					Inferior	Superior				
Par 1	Total pre test - Total pos test	-39.000	17.457	5.819	-52.419	-25.581	-6.702	8	<.001	<.001
Par 2	Cohesión textual pre tes - Cohesión textual pos test	-30.778	23.053	7.684	-48.498	-13.058	-4.005	8	.002	.004
Par 3	Coherencia textual pre test - Coherencia textual pos test	-31.889	17.460	5.820	-45.310	-18.468	-5.479	8	<.001	<.001
Par 4	Ortografía pre test - Ortografía pos test	-38.667	22.000	7.333	-55.577	-21.756	-5.273	8	<.001	<.001
Par 5	Adecuación textual pre test - Adecuación textual pos test	-44.444	24.930	8.310	-63.608	-25.281	-5.348	8	<.001	<.001



**Figura E2***Prueba de muestras emparejadas en los indicadores textuales*

		<b>Prueba de muestras emparejadas</b>					Significación			
		Diferencias emparejadas								
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	P de un factor	P de dos factores
					Inferior	Superior				
Par 1	Indicador 1 pre test - Indicador 1 pos test	-20.000	34.641	11.547	-46.627	6.627	-1.732	8	.061	.122
Par 2	Indicador 2 pre test - Indicador 2 pos test	-31.111	15.366	5.122	-42.922	-19.300	-6.074	8	<.001	<.001
Par 3	Indicador 3 pre test - Indicador 3 pos test	-36.667	26.926	8.975	-57.364	-15.970	-4.085	8	.002	.004
Par 4	Indicador 4 pre test - Indicador 4 pos test	-35.556	28.333	9.444	-57.334	-13.777	-3.765	8	.003	.006
Par 5	Indicador 5 pre test - Indicador 6 pos test	-8.889	17.638	5.879	-22.447	4.669	-1.512	8	.085	.169
Par 6	Indicador 6 pre test - Indicador 6 pos test	-15.556	24.037	8.012	-34.032	2.921	-1.941	8	.044	.088
Par 7	Indicador 7 pre test - Indicador 7 pos test	-14.444	15.899	5.300	-26.665	-2.223	-2.726	8	.013	.026
Par 8	Indicador 8 pre test - Indicador 8 pos test	-38.889	28.038	9.346	-60.441	-17.337	-4.161	8	.002	.003
Par 9	Indicador 9 pre test - Indicador 9 pos test	-87.778	33.082	11.027	-113.207	-62.348	-7.960	8	<.001	<.001
Par 10	Indicador 10 pre test - Indicador 10 pos test	-26.667	17.321	5.774	-39.980	-13.353	-4.619	8	<.001	.002
Par 11	Indicador 11 pre test - Indicador 11 pos test	-63.333	39.370	13.123	-93.596	-33.071	-4.826	8	<.001	.001
Par 12	Indicador 12 pre test - Indicador 12 pos test	-38.889	42.557	14.186	-71.601	-6.177	-2.741	8	.013	.025
Par 13	Indicador 13 pre test - Indicador 13 pos test	-2.778	16.415	5.472	-15.395	9.840	-.508	8	.313	.625
Par 14	Indicador 14 pre test - Indicador 14 pos test	-50.000	41.231	13.744	-81.693	-18.307	-3.638	8	.003	.007
Par 15	Indicador 15 pre test - Indicador 15 pos test	-47.778	25.874	8.625	-67.666	-27.890	-5.540	8	<.001	<.001
Par 16	Indicador 16 pre test - Indicador 16 pos test	-41.111	25.712	8.571	-60.875	-21.347	-4.797	8	<.001	.001

## Apéndice F. Estrategia didáctica

**Título:** Creación de microrrelatos

### Datos informativos

- Lugar: País Colombia, ciudad Bogotá, localidad octava Kennedy, Institución Educativa Distrital Colegio John F Kennedy
- Área: Lengua Castellana
- Dirigida a: Estudiantes de segundo de primaria
- Docente: Lady Marcela Abril Torres
- Duración: Un mes, en el que se desarrollan 20 talleres cada uno de 50 minutos
- Modalidad: Virtual, sincrónica

### Objetivos:

- Objetivo general: Mejorar la producción textual a través de la creación de microrrelatos.
- Objetivos específicos:
  1. Identificar las características del género narrativo del microrrelato.
  2. Aplicar las propiedades textuales en los escritos producidos.
  3. Crear microrrelatos.
  4. Participar activamente en el desarrollo de los talleres.

**Fundamentos:** El Ministerio de Educación Nacional en Colombia a través de los lineamientos curriculares (1998), estándares básicos de competencia (2020) y desempeños básicos del área de lengua castellana (2016), define la competencia de producción textual como la capacidad de interrelacionar la lectura, la escritura y el texto como un acto comunicativo que

conlleva un proceso; por ende, la producción escrita posee niveles que son estructurantes para el desarrollo adecuado de la competencia nombrada, los cuales son el nivel extratextual, el nivel intertextual y el nivel intratextual.

El nivel extratextual se relaciona con la situación comunicativa, es decir, el contexto relacionado con la intención del texto y su uso social; el nivel intertextual se relaciona con las temáticas y contenidos de otros textos, en el que se incluyen referencias, citas, estilos, formas, estructuras y demás; el nivel intratextual abarca la microestructura, la macroestructura y la superestructura textual; la microestructura abarca la ortografía, la cohesión interna que incluye los conectores en una oración, la coherencia local o interna de la oración que refiere a la concordancia de número, género y tiempo verbal; en el nivel macroestructural se encuentra la cohesión referida a las frases conectivas hasta conformar párrafos y la coherencia global en la que se incluyen los ejes temáticos, temas y subtemas; finalmente el nivel superestructural que abarca la adecuación textual, es decir la forma global como se organizan los componentes de un texto determinado.

En los estándares básicos de competencia para los niños de primer a tercer grado de primaria se instaura, en cuanto a producción textual que sus escritos deben responder a diferentes propósitos y necesidades comunicativas, teniendo en cuenta seis puntos primordiales: el primero es evidenciar el propósito comunicativo determinando el tema; en segundo lugar seleccionar una tipología textual; como tercer punto se encuentra el obtener información de diversas fuentes; en cuarto lugar, organizar las ideas a través de la elaboración de un plan textual; en quinto lugar desarrollar dicho plan para producir un texto; y por último, se tienen en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos para revisar, socializar y corregir. Los aspectos son: pronombres, tiempos verbales, concordancia, signos de puntuación, acentuación y mayúsculas (MEN, 2020).

Los desempeños básicos de aprendizaje en lenguaje especifican que los estudiantes en grado segundo respecto a la producción textual deben: primero, expresar sus propias ideas teniendo en cuenta el contexto en el que enuncian – interlocutores, temas, lugares-; y en segundo lugar, producir textos que respondan a un propósito comunicativo, lo que implica seleccionar un tipo de texto y elegir palabras adecuadas para redactarlo, organizar dichas palabras y escribir oraciones con palabras de estructura silábica sencilla y compleja, también utilizando correctamente las letras b, v, m, n, ñ , r y rr, y aplicando las reglas ortográficas (MEN, 2016).

**Enfoque pedagógico:** Los talleres se estructuran desde la teoría del aprendizaje constructivista en comunión con las metodologías activas de aprendizaje, en el que el rol del estudiante es indispensable ya que él es quien realiza algo y piensa sobre lo que está realizando, es decir, participa activa y reflexivamente en la construcción de su propio conocimiento, adicionalmente el docente facilita, guía, motiva, asesora y ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en este caso a través de la estructuración de los talleres teniendo en cuenta los recursos TIC apropiados y los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y los desempeños básicos de aprendizaje.


**Desarrollo:** Cada taller involucra actividades de inicio, de desarrollo y de cierre, ellas se representan en la tabla F1. En el momento inicial se realiza una exploración a través de la identificación de saberes previos frente al objetivo de aprendizaje y los tópicos a abordar; en el momento de desarrollo prima la integración de conceptos o/y habilidades, es decir, las construcciones frente a la temática y objetivo de aprendizaje; y en el momento de cierre se desarrolla una actividad complementaria de consolidación del aprendizaje por parte del estudiante en la que el docente evalúa si se ha alcanzado el objetivo de aprendizaje.

Además, es importante resaltar y explicar que en los talleres de creación de microrrelatos como tal se incluye un plan textual o de escritura que conlleva tres fases: la planificación, la redacción o textualización y la revisión; cada una de ellas tiene un objetivo específico que se detalla a continuación: en la primera fase que es la planificación se esquematiza a nivel mental el texto, en la segunda fase referida a la redacción o textualización se construye el texto jerárquicamente desde lo particular para llegar a lo global, y en la tercera fase que es la revisión se corrige tanto el contenido como la forma a través del análisis, reflexión y valoración del escrito.


**Recursos:** Durante las sesiones se utilizan como recursos humanos al docente, estudiantes y acudientes; los recursos mediáticos se describen brevemente a continuación.

- Internet: La conexión a las sesiones requiere conectividad puesto que son sincrónicas.
- WhatsApp: Medio de comunicación primordial entre docente y acudientes, el docente envía los enlaces que permiten acceder a los talleres, los acudientes envían los documentos de las sesiones y comunican cualquier situación.
- Zoom: Plataforma que permite el uso de audio y vídeo, por la cual se llevan a cabo los encuentros sincrónicos en la que se incluyen herramientas como silenciar, levantar la mano para pedir el uso de la palabra, el chat, el compartir pantalla y la pizarra.
- YouTube: Vídeos educativos de audio e imagen de microrrelatos.
- Google: Se extraen láminas educativas.
- Word: El docente ejemplifica conceptos, escritos, cuadros puntuación y tildes.
- Cuaderno: Material propio de los estudiantes, en el que realizan las actividades de los talleres.
- Lápices, colores, regla, borrador y tajalápiz: Material propio que es utilizado por estudiantes y en algún momento por el docente.


**Tabla F1***Planificación de los talleres en la estrategia didáctica*

<b>Fecha</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades de inicio</b>	<b>Actividades de desarrollo</b>	<b>Actividades de cierre</b>
Taller 1 11-05-2021	Explorar conocimientos respecto a los elementos del género narrativo.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se solicita encender el vídeo durante la sesión y habilitar el micrófono sólo cuando estén en uso de la palabra.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica a través de las siguientes preguntas: ¿Me escuchan bien? ¿Pueden verme?</p> <p>-Se acuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se solicita que levanten el pulgar derecho los niños que les gustaría escuchar una historia.</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo del microrrelato <i>Estrellita fugaz</i>, el cual tiene ilustración y audio: <a href="https://youtu.be/ED92i4tcdd4">https://youtu.be/ED92i4tcdd4</a></p>  <p>-Individualmente se representa en un dibujo alguna parte del microcuento, mientras se reproduce varias veces el mismo.</p> <p>-Cada estudiante socializa el dibujo y a su vez indica si corresponde al inicio, al desarrollo o al final de la historia.</p>	<p>- Se consigna en el cuaderno: “Todas las historias tienen un inicio, un desarrollo y un final.”</p> <p>-Se realizan las siguientes preguntas y los estudiantes que solicitan la palabra van respondiendo ¿Cuál era el objetivo del taller? ¿Logramos el objetivo? ¿Qué aprendimos o recordamos hoy sobre el género narrativo?</p> <p>-Despedida</p>



Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 2 12-05-2021	Identificar el uso de aspectos gramaticales al escribir.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica a través de las siguientes preguntas: ¿Me escuchan bien? ¿Pueden verme?</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Los estudiantes reflexionan y comparten oralmente las respuestas a las siguientes preguntas ¿Qué necesitamos cuando escribimos? ¿Cuándo usar letras mayúsculas? ¿Cuándo usar letras minúsculas? ¿Cuándo usar el punto? ¿Cuándo usar la coma?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo del microrrelato <i>El unicornio que no creía en los humanos</i>, el cual tiene ilustración y audio: <a href="https://youtu.be/XoTbgcE7Hpw">https://youtu.be/XoTbgcE7Hpw</a></p> <div data-bbox="1073 581 1551 850" data-label="Image"> </div> <p>-Se <b>planifica</b> sobre la idea central del inicio de la historia.</p> <p>-Se <b>textualiza</b> la idea en Word y a su vez los niños en sus cuadernos, prestando atención a la gramática, escriben: “Corni el unicornio hablaba con sus amigos sobre la capacidad de los seres humanos de hacer cumplir todos sus sueños.”</p>	<p>-Se <b>revisa</b> el escrito y nos ponemos de acuerdo en que falta escribir el título y se hace énfasis en el uso de mayúsculas, minúsculas, letras, signos de puntuación y ortografía.</p> <p>-Se dibuja el inicio del microrrelato.</p> <p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas ¿Cuál era el objetivo del taller? ¿Logramos el objetivo? ¿Qué aprendimos hoy?</p> <p>-Despedida</p>


Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 3 13-05-2021	Reconocer el uso de aspectos gramaticales y ortográficos al escribir.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se dialoga sobre el inicio del microrrelato <i>El unicornio que no creía en los humanos</i>.</p> <p>-Se reproduce el vídeo del mismo:</p> <p><a href="https://youtu.be/XoTbgcE7Hpw">https://youtu.be/XoTbgcE7Hpw</a></p>  <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se retoma el uso de los aspectos gramaticales trabajados en la sesión anterior y en lo ortográfico se especifica sobre el uso de la tilde.</p> <p>-Se <b>planifica</b> sobre la idea central del desarrollo y final de la historia, mientras se reproduce y pausa el vídeo.</p> <p>-Se <b>textualiza</b> la idea en Word y a su vez los niños en sus cuadernos, prestando atención a la gramática y ortografía, escriben: “Corni no creía en los humanos, pero un día vio a uno cantando y bailando para que lloviera y así sucedió. Creyó en la magia de todos los seres humanos.”</p> <p>-Se <b>revisa</b> el escrito, desde el uso de letras y signos de puntuación.</p>	<p>-Se dibuja el desarrollo o/y final del microrrelato.</p> <p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas</p> <p>¿Cuál era el objetivo del taller? ¿Logramos el objetivo? ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cuándo usar letras mayúsculas? ¿Cuándo usar letras minúsculas? ¿Cuándo usar el punto? ¿Cuándo usar la coma? ¿Cuándo usar la tilde? ¿Es importante revisar lo que se escribe?</p> <p>-Despedida</p>





Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 4 14-05-2021	Organizar ideas propias para producir un microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se reproduce varias veces el vídeo <i>Matías y la oruga</i> el cual tiene ilustración y audio, haciendo preguntas sobre elementos del mismo.</p> <p><a href="https://youtu.be/hD6RYOjrpM">https://youtu.be/hD6RYOjrpM</a></p>  <p>-Se hace un dibujo sobre el vídeo.</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se presenta el tema de la planificación y su importancia.</p> <p>-Se propone crear un microrrelato de manera individual teniendo cuenta el nombre propio y el nombre de una mascota que tuvo o que tiene.</p> <p>-Se <b>planifica</b> la escritura del mismo resolviendo las preguntas ¿Qué voy a escribir? ¿Para qué voy a escribir? ¿Quiénes leerán lo que escribo? ¿Sobre qué escribo? ¿Qué necesito para escribir el microrrelato?</p> <p>-Se <b>textualiza</b> el microrrelato respondiendo al ¿Qué contar?</p> <p>-Se solicita <b>revisar</b> el texto haciendo 2 lecturas del mismo y aplicando correcciones.</p> <p>-Se acompaña el microrrelato con un dibujo.</p>	<p>-Se otorga la palabra a los estudiantes que van terminando para que realicen una lectura sobre el texto creado y el dibujo en el que explican que representan allí (socialización).</p> <p>-Se realiza retroalimentación sobre el texto que produce cada niño y niña de manera inmediata, haciendo énfasis en que cada día van mejorando más.</p> <p>-Despedida.</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 5 19-05-2021	Aplicar el procedimiento de planificación, redacción y revisión en la escritura colectiva de un microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Los estudiantes reflexionan y responden las preguntas: ¿Qué es planificar la escritura? ¿Qué ideas se deben planificar? ¿Por qué es importante planificar la escritura? ¿Qué es textualizar? ¿Qué tener en cuenta al textualizar? ¿Cuándo revisar? ¿Qué se debe revisar?</p> <p>-La docente complementa las respuestas de los estudiantes.</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo <i>¿Dónde está Noa?</i> el cual tiene ilustración y audio: <a href="https://youtu.be/H2J3IXBPgFA">https://youtu.be/H2J3IXBPgFA</a></p> <div data-bbox="1073 472 1549 740" data-label="Image"> <p>The image is a square graphic with a white background. On the left, the text 'MICROCuento' is written in orange, and below it, '¿Dónde está Noa?' is written in blue. On the right, there is a cartoon illustration of a young girl with brown hair in pigtails, wearing a green shirt, blue skirt, and red shoes, sitting on a purple cushion and reading a green book. The background behind her is a soft pink glow.</p> </div> <p>-Se <b>planifica</b> de manera colectiva sobre las ideas centrales del microcuento.</p> <p>-Se <b>textualizan</b> las ideas en Word sobre el inicio, desarrollo y final.</p> <p>-Se <b>revisa</b> el escrito, aplicando correcciones de forma y estructura.</p> <p>-Se escribe en el cuaderno la escritura final del microcuento <i>¿Dónde está Noa?</i></p>	<p>-Se realiza un dibujo individual de la parte preferida del texto.</p> <p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas ¿Cuál era el objetivo del taller? ¿Logramos el objetivo? ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cuándo usar la planificación? ¿Cuándo textualizar? ¿Cuándo revisar? ¿Qué revisar? ¿Es importante planificar, textualizar y revisar?</p> <p>-Despedida</p>

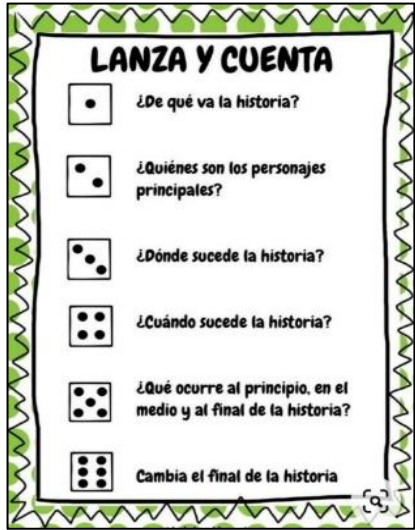
Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 6 20-05-2021	Distinguir la estructura y elementos del género narrativo del microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Los estudiantes reflexionan y comparten oralmente las respuestas a las siguientes preguntas ¿Crees que escribir un microcuento es diferente a escribir un microrrelato? ¿Qué es un microrrelato? ¿Qué no puede faltar en un microrrelato? ¿Cuáles elementos lo caracterizan? ¿Quieres que entre todos creamos un microrrelato?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo del microrrelato <i>¿Dónde están los monstruos?</i> el cual tiene ilustración y audio:</p> <p><a href="https://youtu.be/eCnt8ZvzCpY">https://youtu.be/eCnt8ZvzCpY</a></p>  <p>-Se <b>planifica</b> de manera cooperativa la reconversión del microcuento.</p> <p>-Se <b>textualizan</b> las ideas en Word sobre el inicio, desarrollo y final, prestando atención a la macroestructura.</p> <p>-Se <b>revisa</b> el texto aplicando las correcciones y se escribe la versión final teniendo en cuenta la gramática.</p>	<p>-Se comparte una lámina de monstruos para que de manera individual cada niño dibuje el (los) que se adapte(n) al texto.</p>  <p>-Se socializa el dibujo.</p> <p>-Se reflexiona sobre la pregunta ¿Crees que se cumplió el objetivo? ¿Cómo te has sentido al cooperar en la creación del texto?</p> <p>-Despedida</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 7 21-05-2021	Utilizar los recursos gramaticales, los signos de puntuación, acentuación y elementos cohesivos en la medida que es necesario para dar claridad y sentido a las oraciones.	<p>-Se realiza general al grupo.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se muestra el siguiente texto</p> <div data-bbox="621 636 1041 789" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>Hola niños, ¿Cómo se sienten hoy?, yo ya estoy lista para el taller de hoy.</b></p> </div> <p>-Se realizan las siguientes preguntas ¿Hay mayúsculas? ¿Por qué? ¿Hay comas? ¿Por qué? ¿Hay un punto? ¿Por qué? ¿Por qué hay una tilde? ¿Por qué dice <i>niños</i> y no <i>niño</i>? ¿Por qué no dice <i>listo</i>? ¿Por qué no dice <i>la taller</i>? ¿Por qué se repite <i>hoy</i>?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo <i>Sebas y los piratas</i> el cual tiene ilustración y audio:</p> <p><a href="https://youtu.be/zhM0umhNVMA">https://youtu.be/zhM0umhNVMA</a></p> <div data-bbox="1073 526 1560 800" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>MICROCuento</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sebas y los piratas</b></p>  </div> <p>-Se <b>planifica</b> la reescritura al definir las frases de inicio, desarrollo y final.</p> <p>-Se recuerda el uso adecuado de los signos de puntuación, de las mayúsculas, la relación artículo, número y sustantivo.</p> <p>-Se <b>textualizan</b> las ideas en Word.</p> <p>-Se <b>revisa</b> el escrito, aplicando correcciones de gramática, ortografía y cohesión.</p>	<p>-Se realiza un dibujo individual de la parte preferida del texto.</p> <p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas ¿Cuál era el objetivo del taller? ¿Qué aprendí en el taller de hoy? ¿Cuándo usar el punto? ¿Cuándo usar la coma? ¿Cuándo poner mayúscula? ¿Por qué es importante que el artículo coincida con el número y género del sustantivo? ¿Te gusto el microrrelato de hoy?</p> <p>-Despedida</p>


Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 8 24-05-2021	Elaborar un texto narrativo aplicando elementos de cohesión y coherencia.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se realizan las siguientes preguntas ¿Quiénes estuvieron la clase anterior? ¿Qué recuerdan? ¿Has notado que hay palabras que conectan las frases? ¿Has notado palabras que son acciones? ¿Por qué el título es importante en un microrrelato? ¿Cuál es la importancia del inicio, del desarrollo y del final en un microrrelato?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se propone crear un microrrelato a partir de la siguiente lámina, usando las palabras que se presentan en cada momento de la historia, así mismo los estudiantes que deseen pueden relacionar las imágenes con alguno de dichos momentos.</p> <div data-bbox="1075 690 1558 1201" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p style="font-size: small;">Escribe una historia relacionado con las imágenes. Recuerda los tres momentos básicos de una historia y no te olvides del título.</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Título</p> <p>Hugo y Noa.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Por el camino.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Al final.....</p> <p>_____</p> </div> <p>- Se reitera crear el texto siguiendo el plan de escritura: <b>planificar, textualizar y revisar.</b></p>	<p>-Se realiza un dibujo individual de la parte preferida del microrrelato creado.</p> <p>-Se otorga la palabra a los estudiantes que van terminando para que realicen una lectura sobre el texto creado y el dibujo.</p> <p>-Se realiza retroalimentación inmediata sobre el texto que produce cada estudiante y se felicita a cada uno de ellos por los textos y dibujos elaborados.</p> <p>-Despedida.</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 9 25-05-2021	Revisar la superestructura o adecuación textual en un microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Los estudiantes reflexionan y comparten oralmente las respuestas a las siguientes preguntas ¿Alguna vez has escrito algo y después lo lees, pero no lo entiendes? ¿Por qué es importante escribir de manera clara? ¿Has entendido todos los microcuentos de los talleres? ¿Qué elementos son necesarios para escribir un microrrelato?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo <i>La niña Arcoiris</i> el cual tiene ilustración y audio:</p> <p><a href="https://youtu.be/JYRJMsQogxw">https://youtu.be/JYRJMsQogxw</a></p>  <p>-Se realizan preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica ¿Por qué el pueblo era un desastre? ¿Para qué cambio el pueblo? ¿Cómo aplicar el microcuento en el ahora?</p> <p>-Se <b>planifica</b> sobre la idea central del final de la historia.</p> <p>-Se <b>textualiza</b> la idea.</p> <p>-Se <b>revisa</b> y corrige lo escrito.</p>	<p>-Se dibuja el final del microrrelato.</p> <p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas ¿Crees que durante la pandemia nos hemos sentido como el pueblo del microcuento? ¿Por qué? ¿Qué es lo que crees que puede parar las protestas que hay en el país? ¿Te dejo alguna enseñanza el microrrelato?</p> <p>-Se solicita que la siguiente sesión tengan disponible un dado.</p> <p>-Despedida.</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 10 26-05-2021	Determinar elementos estructurales en diferentes microrrelatos.	<p>-Se realiza un saludo general.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se pregunta si recuerdan los siguientes microcuentos y se reproducen.</p> <p>✓ Estrellita fugaz: <a href="https://youtu.be/ED92i4tcdd4">https://youtu.be/ED92i4tcdd4</a></p> <p>✓ El unicornio que no creía en los humanos: <a href="https://youtu.be/XoTbgcE7Hpw">https://youtu.be/XoTbgcE7Hpw</a></p> <p>✓ Matías y la oruga: <a href="https://youtu.be/hD6RYOjprpM">https://youtu.be/hD6RYOjprpM</a></p>	<p>-Se utiliza la siguiente lámina para que cada estudiante lancé el dado y responda la pregunta según el número obtenido, este proceso se realiza por cada uno de los microrrelatos, los cuales se vuelven a reproducir.</p>	<p>-Se socializa por cada uno de los microrrelatos las respuestas que dio cada uno de los estudiantes.</p> <p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas: ¿En todos los microrrelatos hay algún personaje? ¿En todos los microrrelatos se identifica el lugar y tiempo en qué suceden? ¿Todos los microrrelatos tienen un inicio, un desarrollo y un final?</p> <p>-Despedida.</p>




Los niños que no tienen dado se les asigna el número de acuerdo al lanzamiento que la docente realiza.


Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre												
Taller 11 27-05-2021	Comparar microrrelatos teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.	<p>-Se realiza un saludo general.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se pregunta si recuerdan los siguientes microcuentos y se reproducen.</p> <p>✓ ¿Dónde está Noa?: <a href="https://youtu.be/H2J3IXBPgFA">https://youtu.be/H2J3IXBPgFA</a></p> <p>✓ ¿Dónde están los monstruos?: <a href="https://youtu.be/eCnt8ZvzCpY">https://youtu.be/eCnt8ZvzCpY</a></p> <p>✓ Sebas y los piratas: <a href="https://youtu.be/zhM0umhNVM">https://youtu.be/zhM0umhNVM</a></p> <p><a href="#">A</a></p>  <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se comparte el concepto y uso de sustantivo y adjetivo.</p> <p>-Se realiza el siguiente cuadro en el cuaderno.</p> <table border="1" data-bbox="1077 527 1560 633"> <thead> <tr> <th>Microrrelato</th> <th>Personaje</th> <th>Lugar</th> <th>Elemento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>-Se reproduce cada vídeo nuevamente para que de forma individual completen el cuadro, entre cada uno de los vídeos se verifica que ya todos hayan identificado los elementos y si aún no lo reconocen se reproduce el vídeo nuevamente.</p> <p>-Se socializa el cuadro diligenciado para que cada niño compare y contraste las respuestas.</p> <p>-Se realiza una retroalimentación grupal destacando los elementos constitutivos de cada microrrelato.</p>	Microrrelato	Personaje	Lugar	Elemento									<p>-Se realiza una reflexión basada en las siguientes preguntas: ¿Cuál de estos tres microcuentos es el que más te gusta? ¿Por qué? ¿Qué sustantivo quitarías en cada uno de los microrrelatos? ¿Te dejo alguna enseñanza el taller de hoy? ¿Qué fue lo más fácil? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Te gusto hacer la actividad? ¿Por qué?</p> <p>-Se solicita que la siguiente sesión tengan disponible un dado.</p> <p>-Despedida.</p>
Microrrelato	Personaje	Lugar	Elemento													





Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 12 28-05-2021	Desarrollar un plan de escritura para crear un microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se solicita leer a algunos estudiantes la siguiente lámina y la docente la va explicando y relacionando con actividades realizadas.</p>	<p>-Se propone planificar la creación de un microrrelato en el que incluyan el personaje, el lugar y el objeto que le corresponde a cada estudiante, según el resultado obtenido al lanzar el dado, a partir de la siguiente lámina.</p> <div data-bbox="1073 636 1556 1206" data-label="Image"> </div>	<p>-Es opcional dibujar la parte preferida del microrrelato creado, ya que por tiempo no todos van a alcanzar.</p> <p>-Se realiza una lectura sobre el texto creado y el dibujo.</p> <p>-Se realiza retroalimentación inmediata sobre el texto que produce cada estudiante y se pregunta ¿Qué te pareció más difícil del plan de escritura?</p> <p>-Se solicita que la siguiente sesión tengan disponible un dado.</p> <p>-Despedida.</p>
		<div data-bbox="621 911 1047 1263" data-label="Diagram"> </div> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>- Se reitera crear el texto siguiendo el plan de escritura: <b>planificar, textualizar y revisar.</b></p>	

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre																												
Taller 13 31-05-2021	Construir un microrrelato que evidencie la estructura y elementos propios de este género.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se reproduce el vídeo <i>Mis personas favoritas</i> el cual tiene ilustración y audio:  <a href="https://youtu.be/dhnd7DzCmLg">https://youtu.be/dhnd7DzCmLg</a></p> 	<p>-Se propone planificar la creación de un microrrelato en el que incluyan el personaje, el lugar y el objeto que le corresponde a cada estudiante, según el resultado obtenido al lanzar el dado, a partir de la siguiente lámina.</p> <div data-bbox="1075 638 1556 1218"> <p>Tira el dado e inventa una historia:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Personaje</th> <th>lugar</th> <th>objeto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> </div>		Personaje	lugar	objeto																									<p>-Se realiza un dibujo individual de la parte preferida del microrrelato creado.</p> <p>-Se otorga la palabra a los estudiantes que van terminando para que realicen una lectura sobre el texto creado y el dibujo.</p> <p>-Se realiza retroalimentación inmediata sobre el texto que produce cada estudiante y se pregunta ¿Cumpliste el objetivo del taller de hoy?</p> <p>-Despedida.</p>
	Personaje	lugar	objeto																													
																																
																																
																																
																																
																																
																																

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 14 01-06-2021	Comprender la intención comunicativa en un microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Los estudiantes reflexionan y comparten oralmente las respuestas a las siguientes preguntas ¿Cuándo se utiliza la expresión “esto no tiene sentido”? ¿Qué significa? ¿Cuándo escribimos siempre queremos contar algo? ¿Para qué escribir? ¿Qué será la intención comunicativa?</p> <p>-Se complementan las respuestas.</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo <i>La magia de ser diferente</i> el cual tiene ilustración y audio:</p> <p><a href="https://youtu.be/YcErO-10R68">https://youtu.be/YcErO-10R68</a></p>  <p>-Cada estudiante de forma individual reconvierte el microcuento teniendo en cuenta el plan de escritura, orientado por la docente.</p> <p>-Se <b>planifica</b> sobre la idea central que se quiera comunicar y se organiza en inicio, desarrollo y final.</p> <p>-Se <b>textualizan</b> las ideas.</p> <p>-Se <b>revisa</b> y corrige teniendo en cuenta la intención comunicativa.</p>	<p>-Se realiza el dibujo de los personajes.</p> <p>-Se socializa la reconversión del microcuento del vídeo y a su vez la docente va realizando la retroalimentación del escrito en torno a las preguntas ¿Tu texto dice todo lo que querías comunicar? ¿Falto algo? ¿Sobra algo?</p> <p>- Se reflexiona y acuerda la intención del microcuento que es la importancia de no burlarse de los demás.</p> <p>-Despedida.</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre									
Taller 15 02-06-2021	Interpretar un microrrelato teniendo en cuenta elementos narratológicos y de estructura.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se realizan preguntas para que los estudiantes respondan con pulgar arriba en señal de <i>sí</i> y pulgar abajo en señal de <i>no</i>:</p> <p>Sabías que los microrrelatos siempre tienen ¿Título? ¿Inicio? ¿Desarrollo? ¿Final?</p> <p>Sabías que no siempre los microrrelatos siempre tienen ¿Personajes? ¿Objetos? ¿Lugares? ¿Tiempo?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se reproduce el vídeo <i>Anita la pequeña</i> el cual tiene ilustración y audio:</p> <p><a href="https://youtu.be/WAu8Q_C_TAA">https://youtu.be/WAu8Q_C_TAA</a></p>  <p>-Se realiza el siguiente cuadro en el cuaderno.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center; color: red;">Anita la pequeña</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center; color: red;">Inicio</th> <th style="text-align: center; color: red;">Desarrollo</th> <th style="text-align: center; color: red;">Final</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>-Se reproduce varias veces el vídeo y se completa el cuadro con dibujos de los momentos indicados, los personajes, los objetos y los lugares.</p>	Anita la pequeña			Inicio	Desarrollo	Final				<p>-Se socializa el cuadro diligenciado para que cada niño observe lo que han realizado sus compañeros.</p> <p>-Se retroalimenta destacando los elementos característicos de los microrrelatos, tanto los narrativos como los de estructura, incluyendo lo que se puede omitir para que el lector le otorgue sentido.</p> <p>-Se felicita a los estudiantes.</p> <p>-Despedida</p>
Anita la pequeña													
Inicio	Desarrollo	Final											


Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 16 03-06-2021	Escribir un microrrelato atendiendo a aspectos narratológicos y estructurales.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Cada estudiante dice una característica del género narrativo del microrrelato.</p> <p>-Se complementa la información que aportan destacando la intención comunicativa al escribir microrrelatos.</p> <p>-Se les dice fuerte: ¡Pulgar arriba todos los que están listos para crear un microrrelato con todas esas características!</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se propone crear un microrrelato de manera individual teniendo cuenta las imágenes que se muestran en la siguiente lámina.</p>  <p>-Se recuerda seguir el plan de escritura: <b>planificar</b> lo que se va escribir teniendo en cuenta la intención comunicativa, los momentos de la historia, los personajes, el lugar y los objetos; <b>textualizar</b> las ideas; y, <b>revisar</b> el texto haciendo 2 lecturas del mismo y aplicando correcciones de sentido, gramática y ortografía.</p> <p>-Se acompaña el microrrelato con un dibujo.</p>	<p>-Se hace la retroalimentación entre compañeros para eso la profesora solicita que presten mucha atención al microrrelato de cada estudiante y pide a uno o dos estudiantes que le hagan un comentario sobre algo que pueda mejorar o que digan que les trasmite la historia, que significado le otorgan.</p> <p>-Se felicita a todos los estudiantes por los textos realizados.</p> <p>-Despedida</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre												
Taller 17 04-06-2021	Reconvertir un microrrelato teniendo en cuenta su estructura y elementos característicos.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la su reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se reproduce el vídeo <i>La magia de las palabras</i> el cual tiene ilustración y audio:  <a href="https://youtu.be/Uqlir6niLLI">https://youtu.be/Uqlir6niLLI</a></p> 	<p>-Se realiza el siguiente cuadro en el cuaderno.</p> <table border="1" data-bbox="1094 418 1528 732"> <thead> <tr> <th colspan="3">La magia de las palabras</th> </tr> <tr> <th>Inicio</th> <th>Desarrollo</th> <th>Final</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>-Se solicita dibujar cada momento con algo representativo del mismo.</p> <p>-Se <b>planifica</b> el texto entre todos a su vez que se reproduce varias veces el vídeo y se hacen pausas en el mismo.</p> <p>-Se <b>textualiza</b> al escribir la frase que da sentido a cada momento de la historia.</p> <p>-Se <b>revisa</b> y se corrige el texto junto con los dibujos, teniendo en cuenta que se deben relacionar ambos.</p>	La magia de las palabras			Inicio	Desarrollo	Final							<p>-Se realizan las siguientes preguntas, que contestan con pulgar arriba en representación de un <i>sí</i> y pulgar abajo como <i>no</i>: ¿Dibujaste el lugar? ¿Dibujaste algún objeto? ¿Dibujaste algún personaje? ¿Los dibujos se relacionan con lo que escribimos? ¿Cumplimos el objetivo del taller? ¿Te gusto que todos trabajáramos juntos?</p> <p>-Despedida</p>
La magia de las palabras																
Inicio	Desarrollo	Final														

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 18 08-06-2021	Producir un microrrelato teniendo en cuenta su estructura y elementos característicos.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se realiza un conversatorio con los niños teniendo en cuenta las siguientes preguntas ¿Quiénes han visto el mar? ¿Lo han visto en persona? ¿Lo han visto en películas? ¿Quiénes saben nadar? ¿Cómo llegar al mar desde Bogotá? ¿Quién sabe qué significa naufragar? ¿Qué es un naufrago? ¿Cómo crees que se puede salvar un naufrago?</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se explica que cada estudiante va a producir un microrrelato teniendo en cuenta la intención comunicativa, la cual gira en torno a la situación que se expone en la siguiente lámina.</p> <div data-bbox="1073 581 1554 982" data-label="Image"> <p><b>MENSAJE EN LA BOTELLA</b></p> <p><b>SITUACIÓN:</b> Imagina que estás en una isla desierta. El barco en el que viajabas naufragó y tú eres la única persona que ha logrado sobrevivir. Tu única posibilidad es que te rescaten, por lo que decides escribir un mensaje, meterlo en una botella y tirar la botella al mar, esperando que pronto alguien lo lea y pueda venir a rescatarte.</p> <p>En tu mensaje deberás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir quién eres y describirte físicamente.</li> <li>• Explicar adónde te dirijas y qué sucedió.</li> <li>• Describir donde te encuentras y cómo consigues sobrevivir solo en la isla.</li> </ul> </div> <p>- Se reitera el plan de escritura: <b>planificar, textualizar y revisar</b> teniendo en cuenta el título, la intención comunicativa, los elementos descriptivos, los momentos de la historia y los signos de puntuación.</p>	<p>-Se realiza un dibujo individual de la parte preferida del microrrelato creado.</p> <p>-Se otorga la palabra a los estudiantes que van terminando para que realicen una lectura del texto y el dibujo.</p> <p>-Se realiza retroalimentación inmediata sobre el texto que produce cada estudiante y se pregunta ¿Cumpliste el objetivo del taller de hoy?</p> <p>-Se felicita a todos.</p> <p>-Despedida.</p>

Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 19 09-06-2021	Crear un microrrelato siguiendo un plan de escritura.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se pregunta a los niños y ellos contestan de forma individual ¿Quién recuerda los momentos del plan de escritura? ¿Cuáles son? ¿Qué hacer para planificar un microrrelato? ¿Qué hacer para textualizar un microrrelato? ¿Qué hacer para revisar un microrrelato?</p> <p>-Se complementan las respuestas de los estudiantes.</p> <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Se recuerdan los elementos característicos del género del microrrelato: narrativa, estructura y forma.</p> <p>-Se explica que de manera individual se va a crear un microrrelato teniendo en cuenta el plan de escritura y todo lo aprendido sobre microrrelatos, deben incluir los elementos que se ven en la lámina.</p> <div data-bbox="1066 852 1564 1156" data-label="Image"> </div> <p>-Se reitera sobre el uso del plan de escritura y el sentido del texto: <b>planificar, textualizar y revisar.</b></p>	<p>-Se realiza un dibujo de la parte preferida del microrrelato creado.</p> <p>-Se otorga la palabra a los estudiantes que van terminando para que realicen una lectura sobre el texto creado y el dibujo.</p> <p>-Se realiza retroalimentación inmediata sobre el texto que produce cada estudiante y se pregunta ¿La persona que lea tu texto puede darle un significado o tú ya lo dijiste todo?</p> <p>-Despedida.</p>



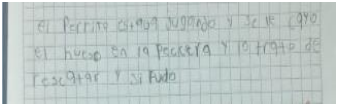
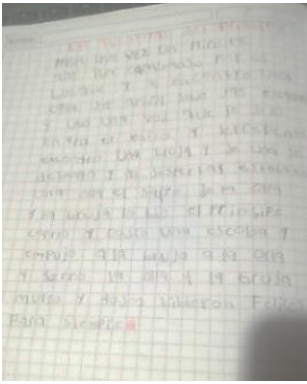
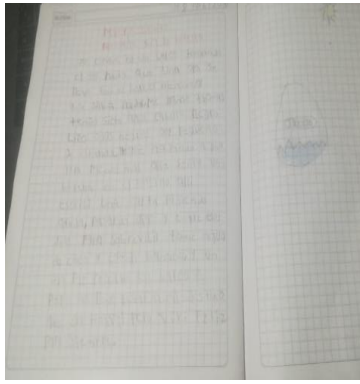
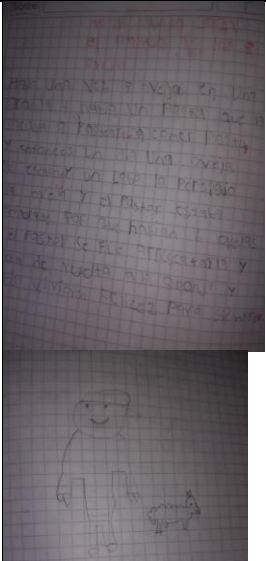
Fecha	Objetivo	Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre
Taller 20 10-06-2021	Participar en la elaboración de un microrrelato.	<p>-Se realiza un saludo grupal e individual.</p> <p>-Se comprueba la calidad de la reunión sincrónica.</p> <p>-Se recuerdan las normas del taller.</p> <p>-Se lee la siguiente lámina y cada estudiante participa expresando lo que entiende.</p>  <p>-Se expone el objetivo que se desarrollará en el taller.</p>	<p>-Los estudiantes de manera conjunta se organizan para producir el microrrelato de manera cooperativa, la docente ayuda otorgando la palabra entre ellos para que se escuchen bien y así realizar la etapa de planificación.</p> <p>-La textualización es mediada por la docente, quien va escribiendo en Word las frases que van dictando los estudiantes.</p> <p>-El título lo crean de manera individual.</p> <p>-La docente orienta la revisión teniendo en cuenta los elementos de cohesión, coherencia, adecuación textual, ortografía y signos de puntuación; los estudiantes leen el texto nuevamente y se aplican las correcciones pertinentes.</p>	<p>-Cada estudiante realiza un gráfico de los momentos de la historia que cada uno considere más importante representar.</p> <p>-Se socializan los dibujos y se expresa cuál es el sentido del texto para cada uno.</p> <p>-Se reflexiona sobre las siguientes preguntas ¿Qué dificultades tuvimos en este taller? ¿Cómo las superamos? ¿A qué te comprometes para mejorar en la escritura de microrrelatos?</p> <p>-Despedida.</p>

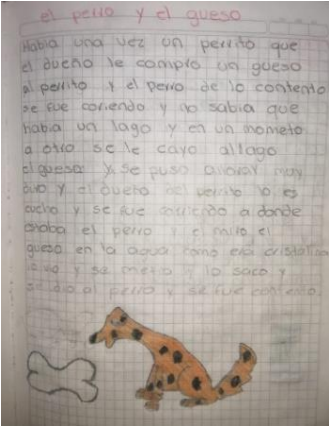


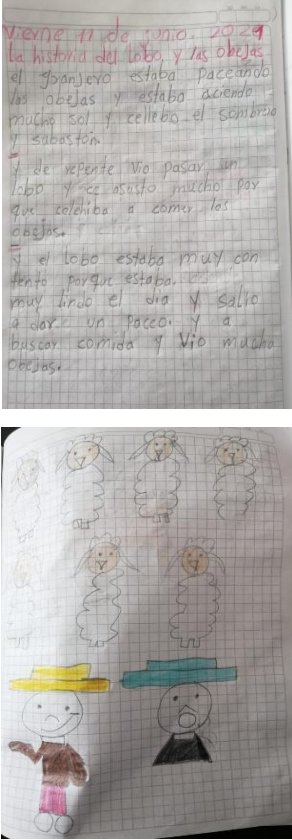
**Apéndice G. Evidencias de los documentos transcritos**

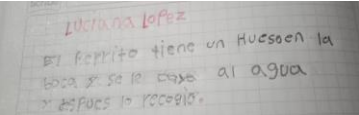

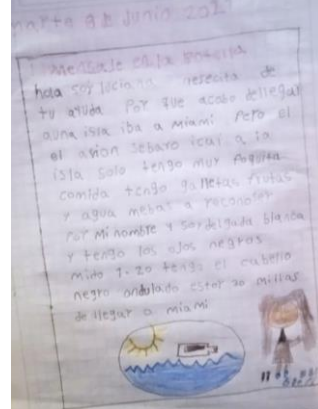

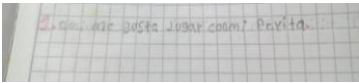


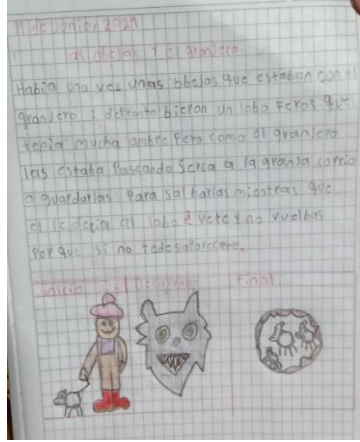
Los documentos que aportan los acudientes a través de fotos enviadas por WhatsApp y de los que se extraen las transcripciones que se hace referencia en el análisis de datos, se evidencian a continuación en la tabla G1, en la que se incluye de cada estudiante el pre-test, el taller 12, el taller 18 y el pos-test; se aclara que el pre-test y pos-test configuran las medidas iniciales y finales del pre-experimento y los talleres 12 y 18 conforman las medidas repetidas que se recogen durante la estrategia didáctica.

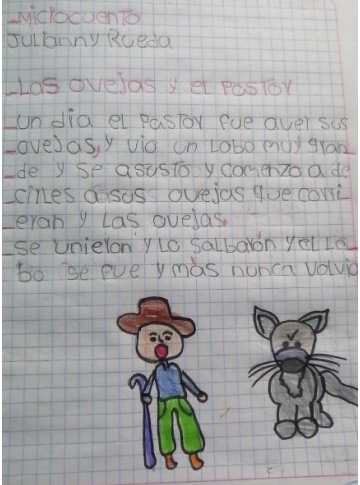
**Tabla G1**

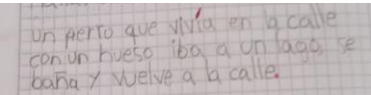

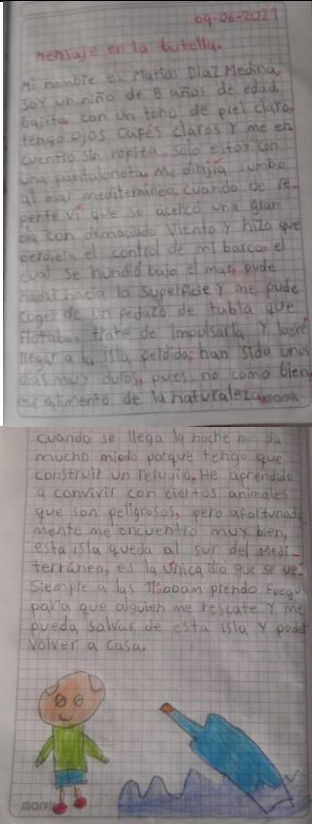
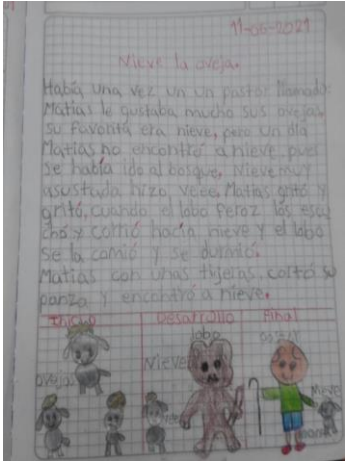
*Documentos de la investigación*

Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 1</p>				

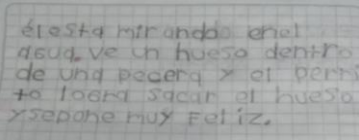
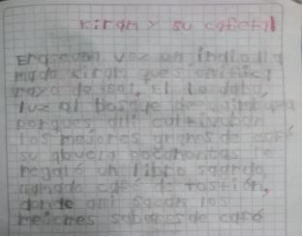

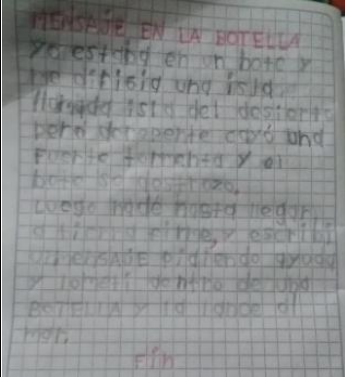

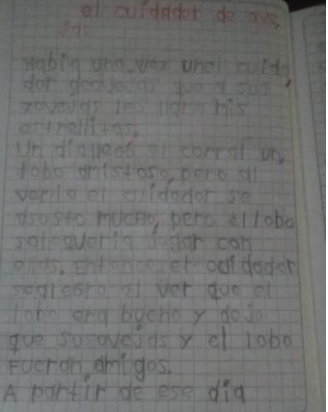

Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 2</p>				

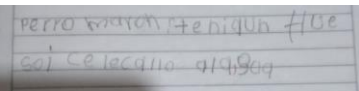
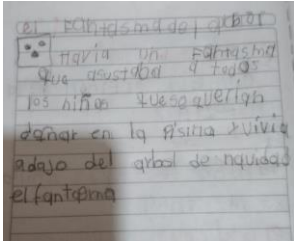
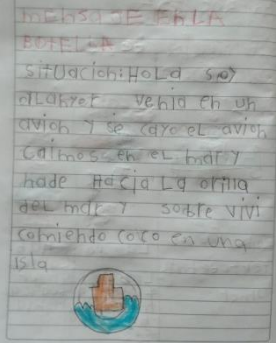
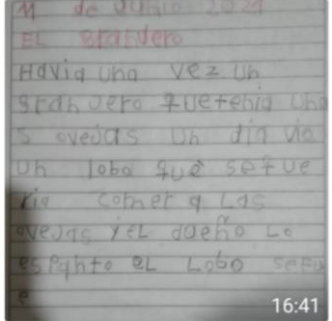
Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 3</p>				
<p>Estudiante 4</p>				

Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 5</p>				

Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 6</p>				



Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 7</p>		 	 	 

Sujeto	Pre-test	Taller 12	Taller 18	Pos-test
<p>Estudiante 8</p>				
<p>Estudiante 9</p>	