



UNIVERSIDAD
DEL QUINDIO

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua
Castellana

Código ICFES: 120844003700505911200



Trabajo de grado
en la modalidad *Memoria de práctica docente*

Renovación de Registro Calificado

Armenia
Octubre 2021



**UNIVERSIDAD
DEL QUINDIO**

La escritura del relato breve en el Modelo Pedagógico Pensar 2:
construcción del imaginario del conflicto armado

Modalidad:
Memoria de práctica profesional

Línea de investigación
Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

Syndy Catherine Tascón
1.094.914.086

Docente asesor del trabajo
Keisy D. Bautista-Urueña

Trabajo de grado entregado como requisito para optar al título de
Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad del Quindío
Armenia, octubre, 2021

Agradecimientos

La caída de las hojas

*Si miras
hacia algún árbol
y esperas la caída de una hoja
aprenderás la única forma digna de
caer.*
(Carlos Alberto Castrillón)

Primero, quiero agradecer a mi mamá Martha Cecilia Tascon, la más hermosa hoja de mi árbol. A ella, muchas gracias por brindarme apoyo incondicional, amor desinteresado, honesto y puro durante toda mi vida. Gran mujer de la que me siento muy orgullosa. El lenguaje de su enseñanza se basa en actos. En segundo lugar, quiero agradecer a nuestra bella Juana, por el amor fiel que nos brinda.

El presente trabajo es fruto de un arduo proceso que jamás contempló tan espinoso panorama. Y menos, con la estruendosa caída de cuatro hojas de mi árbol. La cuarta, se terminó de desprender el 17 de agosto del presente año: fue la que más sonó.

Este trabajo nació gracias a la sabiduría, comprensión y humildad del Maestro Carlos Castrillón. Para él mi total gratitud. Cuando llegó la pandemia, a través de sus actos y no de sus palabras, nos demostró la humanidad de su ser: pues dejó de lado la presión del tiempo y permitió que cada quien hiciera su proceso para no afectar más la parte emocional y psicológica, ya que por aquel tiempo mis compañeros y yo estábamos sumidos en una angustia e incertidumbre permanentes. Durante un año y cuatro meses me guío en el proyecto. De todo ello, aprendí que es fundamental organizar las ideas en el pensamiento, pues la rigurosidad que implica la escritura empieza de allí. ¡Gracias Maestro!

Para que este proceso continuara el cauce con el que venía y llegara a su fin conté con la experiencia, la sensibilidad, la humanidad y el tacto de la profesora Keisy D. Bautista-Urueña. Sin duda la asesora adecuada para este trabajo. A ella mi agradecimiento total por la comprensión en mi proceso de escritura, por su tiempo y por su dedicación, y, sobre

todo: por haberme acompañado en esta experiencia tan gratificante y significativa para dar fin a mí pregrado.

También quiero agradecer a Nataly Materón Lasso y a Natalia Murillo, compañeras, amigas y colegas incondicionales que me demostraron su ayuda en todo este proceso. Sin ellas el camino para llegar hasta acá hubiese tardado más.

CONTENIDO

1. Introducción.....	6
2. Planteamiento del problema	9
3. Malla curricular	10
4. Marco teórico.....	11
5. Secuencia didáctica.....	22
6. Conclusiones.....	41
7. Proyecciones.....	45

La escritura del relato breve en el Modelo Pedagógico Pensar 2: construcción del imaginario del conflicto armado¹

Syndy Catherine Tascon²

Resumen

La presente investigación está inscrita en la línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. En este orden de ideas la propuesta busca fortalecer la competencia escrita de los estudiantes del Modelo Pedagógico Pensar 2 de la Institución Educativa José Rufino Cuervo Sur, a través de la construcción del imaginario del conflicto armado y la escritura de relatos breves. Para ello se hizo el rastreo de antecedentes que dieran cuenta de trabajos relacionados con el conflicto armado, el relato breve y el Modelo Pedagógico Pensar 2; además, se tuvieron en cuenta referentes teóricos como: el Ministerio de Educación Nacional (2015); Duarte Agudelo, Usón Jaeger, Herrera Calero, Ortiz Cuchivague, González Soto, Malagón Ruiz, Sarmiento, Benítez Mendivelso (2013 y 2016); y Zavala (2011). Sumado a esto se diseñó una secuencia didáctica con estrategias que apuntaban a fortalecer la competencia escrita de catorce estudiantes y se tuvo en cuenta una metodología de corte crítico-social dado que se buscaba generar cambios y transformar, en lo posible, a la población con la que se trabajó. Por último, se realizó el análisis de resultados, a partir de la teoría de las normas textuales planteadas por Beaugrande y Dressler (1997), lo que permitió concluir que hubo una leve mejoría en la coherencia, la aceptabilidad, la informatividad y la intencionalidad en la competencia escrita de los participantes.

Palabras clave:

Conflicto armado, didáctica, escritura, Modelo Pedagógico Pensar 2, relato breve.

1. Introducción

Las sociedades experimentan cambios, no permanecen en un mismo estado, aunque esto pase desapercibido. Del mismo modo sucede en el ámbito de la educación, aquí los cambios no se deben pasar por alto, entonces, no se puede asumir esta como algo estático,

¹Este trabajo de grado se realizó bajo la asesoría de la Magíster Keisy D. Bautista-Urueña y está inscrito en la línea de investigación de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, en la modalidad de memoria de práctica docente.

²Estudiante de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. E-mail: sctascon@uqvirtual.edu.co

de ser así, de entrada, se estaría fracasando en la trasmisión del conocimiento; lo que a su vez genera un punto de quiebre en la formación del individuo a la hora de desarrollar capacidades, habilidades y competencias que deben ser puestas en práctica en los contextos reales de la vida. Por lo tanto, los docentes están en el deber de seguir su formación con una alta conciencia de ello, con una formación de calidad y acorde con las necesidades que se presentan en los contextos socioculturales, económicos, políticos e ideológicos en los que se desenvuelve el individuo. Y más importante aún, el docente siempre debe pensar su labor con la intención de prestar un servicio social que impacte la sociedad, teniendo en cuenta la responsabilidad que tienen quienes se forman para la labor de enseñar, guiar, acompañar. Por eso, para que la educación experimente cambios y aportes significativos, el docente debe asumir una actitud investigadora que lo confronte en su campo de saber, con el fin de reflexionar sobre las problemáticas que se dan en el aula y sus posibles estrategias de intervención.

En ese sentido, esta investigación parte de la necesidad que tiene el alumno de reconocerse en los contextos reales de la vida a través del lenguaje y sus distintas manifestaciones. Por consiguiente, se elige para este proyecto el Modelo Pedagógico Pensar 2, el cual está diseñado para trabajar con población en condición de vulnerabilidad, esto quiere decir, niños, niñas y jóvenes del sector rural, urbano-marginal, pertenecientes a grupos indígenas y afrodescendientes, población afectada por la violencia, quienes abandonan sus estudios para trabajar o quienes pierden el interés y la motivación por el estudio debido a la repetencia de años escolares, lo que, a su vez, ha generado una marcada extraedad escolar.

Cabe destacar, además, que el programa educativo se encuentra en el documento *Portafolio de Modelos Educativos* que diseñó el Ministerio de Educación Nacional. Este documento está estructurado por ocho modelos,³ con sus respectivas propuestas didácticas y pedagógicas, que mitigan la problemática según el contexto social en el que se encuentre el individuo.

³En el documento *Portafolio de Modelos Educativos* que diseñó el MEN (2015) se encuentran los programas académicos que se ejecutan según las necesidades de la población entre los cuales está: Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural SER, Programa de Educación Continuada CAFAM, Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT, Propuesta Educativa para Jóvenes y Adultos.

Por esto, el trabajo de grado en curso se enmarca en la línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, en la modalidad de memoria de práctica docente: dado que la *didáctica* es una disciplina que permite hacer propuestas de intervención de aula para dar solución a las problemáticas que se presentan en el contexto académico. Esta propuesta, entonces, busca fortalecer la escritura de los estudiantes de octavo y noveno grado del Modelo Pedagógico Flexible Pensar 2 (Aceleración del Aprendizaje), de la Institución Educativa José Rufino Cuervo Sur ubicada en el barrio las acacias de la ciudad de Armenia, a través del relato breve como modelo de lectura y escritura. Para ello, se toma como estrategia didáctica la construcción del imaginario del conflicto armado. Con todo y lo anterior, el presente documento contiene el planteamiento del problema acompañado de su respectiva pregunta problematizadora; después se muestra la malla curricular con la que se trabajan los contenidos en el modelo, respecto al área de lenguaje; seguidamente se encuentran los antecedentes que tienen relación con la competencia escrita, así como con el imaginario del conflicto armado y el relato breve; luego se presenta el marco conceptual, el cual contempla la contextualización del conflicto armado, la definición de didáctica y escritura, así como la definición del Modelo Pedagógico Flexible Pensar de acuerdo con el MEN (2015) y Duarte Agudelo, Usón Jaeger, Herrera Calero, Ortiz Cuchivague, González Soto, Malagón Ruiz, Sarmiento, Benítez Mendivelso (2013 y 2016), y la teoría del relato breve tomando como referente a Zavala (2011).

Después se da lugar al diseño de la secuencia didáctica en la que, inicialmente, se tuvo en cuenta el reconocimiento de las debilidades halladas en la competencia escrita de la población objeto de estudio. Para tal fin, en una hora de clase, mediada por la tecnología, los estudiantes, a través de la plataforma de google, escribieron un texto del tema que más les apasionaba. Gracias a este ejercicio diagnóstico se dio paso al diseño de las estrategias para la intervención de aula que constó de cuatro sesiones (cada sesión duró una hora). En cuanto a la metodología, de corte crítico-social, se tuvieron en cuenta actividades de motivación, repaso, conocimientos previos, conceptualización y actividades de aplicación. Finalmente, se analizaron los resultados de la intervención a la luz de la teoría de las normas de textualidad de Beaugrande y Dressler (1997), teniendo en cuenta el trabajo realizado por los estudiantes, las estrategias diseñadas y la labor desarrollada por la docente. Finalmente se presentan las conclusiones que dejan ver las fortalezas y

debilidades del grupo en la competencia escrita, así como también las proyecciones para futuras investigaciones.

2. Planteamiento del problema

Los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* y los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* convergen en evidenciar un desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir) a lo largo de la escolaridad. En relación con ello, el propósito de esta investigación se sustenta en fortalecer la competencia escrita de los estudiantes del Modelo Pedagógico Flexible Pensar 2, a partir de las debilidades detectadas en esta como lo son: la falta de conectores que permiten dar sentido al texto, el casi nulo uso de la tilde, la ausencia de signos de puntuación, la combinación de mayúsculas y minúsculas, el plural o singular en el texto, los errores de ortografía, entre otros.

Ahora bien, en cuanto a la escritura los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, refieren lo siguiente:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (1998, p. 27).

De ahí que la competencia escrita que se logre en la etapa escolar debe dar cuenta de aspectos formales a la hora de producir textos y, a su vez, esto se interrelaciona con dos aspectos fundamentales que, de acuerdo con Camargo, Uribe y Caro, los docentes deben redoblar en su praxis en términos de escritura, y es: “La concepción de la escritura para la vida, desde un enfoque funcional-comunicativo. [Y] recuperar la concepción de la escritura como práctica sociodiscursiva” (2010, p. 96).

Estos dos aspectos resultan ser potentes para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico, así como un plus para la escritura creativa, lo que da como resultado un aprendizaje significativo tanto en lo académico como en los contextos reales para la vida. Así, entonces, luego del ejercicio diagnóstico que se realizó con el grupo objeto de

investigación se lograron evidenciar las debilidades en la competencia escrita, entre las cuales se encuentra que: en lo *notacional* hay un uso inadecuado de las letras mayúsculas; en lo *morfológico* no se cumple con las leyes del acento ortográfico; en lo *sintáctico* no se construyen correctamente oraciones simples; en lo *pragmático* no se evidencian operaciones de revisión, corrección y reescritura; en lo *superestructural* no se percibe una instancia narracional bien definida; en lo *macro* y *microestructural* no se introducen conectores apropiados en el nivel interfrásico; y en lo *estilístico* y *retórico* el texto no se orienta a generar un efecto estético en el lector.

De acuerdo con la problemática expuesta en el punto anterior, la pregunta que encamina esta intervención es la siguiente: ¿Cómo fortalecer la escritura de estudiantes de octavo y noveno grado, del Modelo Pedagógico Pensar 2, tomando como recurso la construcción del imaginario del conflicto armado?

3. Malla curricular

A continuación, se presenta la siguiente tabla que contiene la malla curricular en el área de lenguaje, la cual se encuentra en el documento *Manual del Docente* (2016).

Tabla 1. Malla curricular año 2 (Pensar 2, octavo-noveno).

Lenguaje		
Talleres	Título del taller	Competencias asociadas
1	¿Cómo usar el lenguaje para hacer parodias? Imitar el ejemplo del Quijote para crear antihéroes	-Reconocer el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. -Entender la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje, caracterizarla en sus aspectos convencionales y arbitrarios. -Inferir otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto con el cual se han producido, y reconociendo en ellos rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
2	¿Cómo usar el lenguaje para crear un mundo propio? Imitemos el caso de macondo y otros mundos extraordinarios	-Leer con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. -Caracterizar los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. -Organizar previamente las ideas que deseamos exponer y documentarlas para sustentarlas. -Identificar y valorar los aportes de nuestro interlocutor y del contexto en el que se exponen las ideas. -Utilizar el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de nuestros interlocutores y la fuerza de nuestros propios argumentos.

Lenguaje		
Talleres	Título del taller	Competencias asociadas
3	¿Cómo hacer una campaña publicitaria?	-Identificar los diferentes medios para hacer una campaña publicitaria. -Reconocer los aspectos a tener en cuenta para tu propia campaña. -Hacer análisis del producto para elegir la mejor campaña publicitaria. -Reconocer los aspectos básicos de una campaña publicitaria.
4	¿Cómo detectar información educativa en internet?	Retomar crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, específicamente de internet para detectar la información más relevante.
5	¿Cómo me gano el concurso de cuento?	-Leer con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. -Establecer relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. -Identificar estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.
6	¿Cómo ver una película con ojo crítico?	-Caracterizar diversas manifestaciones del lenguaje no verbal dentro del cine. -Identificar rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal dentro del cine. -Relacionar manifestaciones artísticas no verbales con personas y las comunidades humanas que las produjeron. -Interpretar manifestaciones artísticas no verbales y relacionarlas con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.
7	¿Cómo ganar dinero leyendo obras literarias?	-Desarrollar la habilidad de clasificación de las obras literarias (género, tipo y mundo posible). -Desarrollar destrezas analíticas acerca de obras literarias. -Desarrollar destrezas comparativas entre una forma de reseña y otra. -Desarrollar la habilidad de la escritura analítica acerca de un texto.
8	¿Cómo lleva a la radio una historia?	-Diseñar un plan textual para la presentación de tus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requieran. -Re-escribir el texto, a partir de tu propia valoración y del efecto causado por éste en los interlocutores. -Caracterizar diversas manifestaciones de los medios de comunicación. -Analizar los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lees.

Fuente: *Manual del Docente* (2016).

4. Marco teórico

4.1 Estado del arte

A continuación, se presentan cinco antecedentes relacionados con el tema de investigación del presente trabajo, los cuales hacen aportes significativos en lo que respecta a la competencia escrita en el modelo flexible pensar, así como la escritura vinculada a los contextos reales de la vida a través de la construcción de memoria por parte de personas víctimas del conflicto armado en Medellín. A ello también se agrega la construcción de imaginarios que tienen los niños y las niñas de la guerra y la paz, unos, pertenecientes a zonas urbanas de Manizales y Popayán, y otros a una zona rural del Patía,

Cauca. Del mismo modo, está presente el relato breve como herramienta que promueve la lectura y la escritura en el aula de clase. Por último, es importante señalar que las investigaciones reseñadas son de los últimos once años. Tres de ellas son nacionales, una es regional y otra es internacional; además, las investigaciones fueron publicadas en revistas académicas.

El primer antecedente que compone el apartado pertenece a Patricia Nieto⁴, el artículo se titula *Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica* (2010); el cual se desprende de la tesis doctoral *Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado en Colombia: génesis y representaciones construidas durante un proceso de escritura pública*. La investigación se realizó con el fin de construir una memoria colectiva a través del relato de historias por parte de las víctimas del conflicto armado en Medellín y giró en torno a una “escritura pública [que] rompe con los prototipos de escritores letrados y premiados con un don, y forja un taller de narración escrita que saca a la luz las virtudes narrativas de quienes no han sido oídos” (Nieto, 2010, p. 77).

La metodología utilizada por la investigadora fue de tipo cualitativa y la población objeto de estudio, contactada por egresados y estudiantes investigadores de la Universidad de Antioquia, provenía de diferentes sectores de la ciudad como colegios, bares, entidades no gubernamentales y centros de rehabilitación, entre otros.

Ahora bien, el proceso para la elaboración de los escritos constó de diez pasos entre los cuales se pueden destacar: la búsqueda del pasado a través de objetos o gestos que dan pistas de una identidad, la construcción de la historia de los individuos que poco a poco van develando los momentos trascendentales de su vida, y el momento de escritura. De todo ello se desprenden tres publicaciones: *Jamás olvidaré tu nombre*, *El cielo no me abandona*, y *Donde pisé aún crece la hierba*. En definitiva, la investigación pone en manifiesto la importancia que tienen las comunidades al ser escuchadas y más importante aún el papel que juega la escritura en los contextos reales de la vida como medio para construir y plasmar historias que construyen memoria.

⁴Comunicadora Social, profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia, Doctora en Comunicación (Universidad Nacional de la Plata) y Magíster en Ciencia Política (Universidad de Antioquia).

De tal suerte, esta investigación aporta a esta propuesta dado que aborda el ejercicio escritural como puente de creación para construir identidad y memoria. Este trabajo no pretendía medir o calificar los conocimientos académicos de cada participante, sino que se centraba en obtener experiencias exitosas, como las publicaciones realizadas.

El siguiente antecedente, de Ramón Pérez Parejo⁵, titulado *Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita a través de los microrrelatos* (2018), ahonda sobre el concepto del microrrelato y destaca autores que sobresalen como Rubén Darío, Leopoldo Lugones, entre otros.

En este sentido el autor propone una secuencia didáctica teniendo como principal elemento el microrrelato. Esta consta de 8 pasos y cada uno menciona la destreza que se desea desarrollar en las sesiones de clase. Finalmente, Pérez Parejo menciona las experiencias que se dan con la escritura de microrrelatos, como el Concurso de relatos hiperbreves Luis Landero, el cual se realiza con el fin de promover la escritura en los alumnos del Instituto de educación secundaria Castillo de Luna de la ciudad de Albuquerque.

En una de sus conclusiones Pérez Parejo destaca la importancia de este género literario como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y también alude que el microrrelato favorece la “creatividad, imaginación, carácter lúdico, trabajo en grupo e individual, desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas, y creación de materiales auténticos” (2018, p. 181). De todo ello resulta importante decir que el aporte significativo de este antecedente radica en la secuencia didáctica que propone el autor, dado que está pensada para alcanzar competencias comunicativas tomando como base el uso del relato breve.

A diferencia del anterior antecedente, este trae consigo una experiencia de aula que recoge los resultados obtenidos al hacer uso del género en lo académico. Así las cosas, el trabajo de grado *El relato hiperbreve: desafíos de la comprensión lectora en básica secundaria*

⁵Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Extremadura), Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija de Madrid), Doctor en Filología (Universidad de Extremadura), y docente investigador.

(2019), de Daniel Sebastián Mejía Castañeda y Jorge Andrés Bañol Villamil⁶, destaca que el relato hiperbreve resulta ser un factor determinante para potenciar la lectura, así como el acercamiento a la escritura en el aula de clase. Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Ciudad Dorada de la ciudad de Armenia, Quindío, y la población objeto de estudio fue de estudiantes de sexto y séptimo grado.

Con esto en mente, y partiendo de la fase diagnóstica, se detectaron las debilidades en la competencia lectora para así elaborar una secuencia didáctica acorde con las problemáticas presentadas. Las conclusiones de esta investigación hablan de la parte motivacional y atractiva, así como innovadora, que tienen los microrrelatos al ser abordados en la sesión de clase dada su brevedad. Por eso, los autores señalan que:

Los estudiantes parecieron más motivados para leer; y en consecuencia tuvieron mejores posibilidades para imaginar, planear, escribir y corregir sus propios relatos hiperbreves. Así, este rasgo (la brevedad) parece reportar ganancias en el sentido de exhibir grandes valores estéticos, en pequeñas obras del arte narrativo. Aun cuando nos preocupamos especialmente por el campo de la comprensión, hemos encontrado gracias a este trabajo, el valor del microrrelato como un elemento motivador, también para la producción textual (Mejía y Bañol, 2019, p. 35).

Con eso y todo el antecedente resulta importante puesto que es una memoria de práctica profesional y tiene como componente clave el relato hiperbreve, lo cual aterriza mucho más la experiencia de trabajar con este género en el aula y como se mencionó con anterioridad, dado que estas son lecturas que no sobrepasan una página, facilitan el acercamiento de los estudiantes a la lectura y la escritura.

Por otro lado, está el trabajo *La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia* (2018), de David Arturo Ospina Ramírez (docente investigador), Sergio López González (estudiante de Antropología), Sandra Bibiana Burgos Laitón (docente investigadora) y José Alejandro Madera Ruiz (Coordinador de proyectos Fundación Polifonía, Fundación Create-Cauca). La propuesta investigativa involucra el imaginario de estudiantes acerca de la paz y el posconflicto, tema que acoge la presente investigación (construcción del imaginario del conflicto

⁶ Licenciados en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Trabajo publicado en la revista literaria *Polilla*.

armado); además, involucró tres instituciones: la Universidad Católica de Manizales, la Fundación Elefantes de Colores, y el Colombo Americano de Manizales.

A esto se añade que el trabajo tuvo como fin conocer la concepción de los niños y niñas frente al proceso de paz y qué pensaban ellos del fin de la guerra. Por ello, la investigación se desarrolló desde una metodología cualitativa y contó con la participación de 60 niños y niñas, entre los 7 y 12 años. Vale la pena mencionar que una parte de la población vive en zonas urbanas de Manizales y Popayán, y la otra en una zona rural del Patía, Cauca.

Ahora, basados en tres talleres creativos que incluían dibujos y escritos, los participantes mostraron lo que para ellos significa la paz o la guerra, y ello varía de acuerdo con la zona donde residen. Los niños de las zonas rurales, por ejemplo, piensan que los Acuerdos de Paz traen cambios buenos para todos, mientras que los niños de las zonas urbanas interpretan que los desmovilizados de los Acuerdos de Paz llegan a sus barrios para afectarlos de manera negativa y sienten miedo por ello; sin embargo, hay quienes manifiestan que ayudarían a los desmovilizados del conflicto.

Este antecedente resulta oportuno para el trabajo que aquí se propone, dado que los participantes hacen un acercamiento al imaginario de paz, conflicto o guerra, lo cual aporta las distintas nociones que se pueden encontrar en los alumnos de acuerdo con sus contextos sociales. A causa de ello, los investigadores mencionan la importancia de escuchar las opiniones de los niños frente al tema del conflicto y señalan que:

Para futuras investigaciones en el campo, es importante encontrar un lenguaje claro y de fácil comprensión para los niños y niñas, y de igual forma interpretar sus posturas desde las formas como se expresan por medio de expresiones como dibujos y relatos. También es importante en un primer momento, indagar qué entienden los niños y niñas sobre la paz y la violencia en sus territorios y cómo es la diferenciación entre lo que imaginan, lo que han escuchado y lo que han vivenciado, para poder distinguir sus voces propias y no solamente relatos que vienen de los individuos adultos y que se imprimen en sus voces (Ospina, López, Burgos, Madera, 2018, p. 959).

Para cerrar, está la tesis de maestría de Nelsy Mayury Álvarez, Martha Lucía Martínez García y Beatriz Eliana Sierra Carmona, titulada *Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje, Institución Julio César Turbay Ayala, municipio de Soacha* (2014). El objetivo de la investigación se centró en fortalecer la competencia escrita de

los estudiantes y contó con la participación de 18 de estos; por eso, se analizó la "competencia comunicativa, competencia interpretativa, competencia argumentativa, competencia propositiva y, sus correspondientes subcategorías: coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal y pragmática" (Álvarez, Martínez y Sierra, 2014, pp. 12-13).

Los resultados obtenidos reflejaron que las mayores debilidades se encontraban en el mal uso de la puntuación, el uso inadecuado de conectores a la hora de realizar un párrafo y la falta de claridad para abordar la temática que se propone. Al analizar las subcategorías se reconoció que en la coherencia y cohesión local la mayoría de los participantes construyeron oraciones con sentido, solo tres no lo lograron; en la coherencia global los estudiantes presentaron mayor dificultad, esto porque al desarrollar las ideas para la producción del texto lo hacían de manera somera; en relación con la coherencia global y cohesión lineal había un elevado nivel de dificultad, puesto que más de la mitad de los estudiantes nunca usaban signos de puntuación ni conectores. Por último, en la categoría pragmática se evidenció en los estudiantes habilidades al hacer uso del lenguaje en distintos contextos según la intencionalidad del mensaje.

Por consiguiente, la investigación pone en evidencia las dificultades que tienen los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje en el área de lenguaje; de ahí que el trabajo investigativo aporta en la forma en que se puede abordar la escritura creativa con la población objeto de investigación.

Para concluir se puede decir que cada uno de los antecedentes nombrados hace aportes importantes en lo social, en los imaginarios acerca de la guerra y la paz; en la escritura creativa a través del género del relato breve o minificción y la lectura de estos; y en las debilidades que se pueden presentar en la población objeto de estudio. Como primera medida, dos de los trabajos tienen estrecha relación con personas víctimas del conflicto armado rural y urbano; por tal razón, surge una motivación personal para querer escribir y dibujar sobre ello. Sumado a esto hay dos investigaciones que involucran el relato breve en las aulas de clase con el fin de potenciar y fortalecer la escritura y la lectura académica en los estudiantes; y por último hay un antecedente que muestra las debilidades de los estudiantes en la competencia escrita en el modelo educativo Aceleración del Aprendizaje.

4.2 Marco conceptual

Para empezar, es importante mencionar que la investigación se sitúa en la línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, dado que entre sus posibilidades de investigación se encuentra: “La didáctica del texto (procesos y estrategias de comprensión y producción)” (PEP, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, 2016, p. 97). A esto se suma que resulta de importancia definir conceptos nucleares de la investigación, tales como: conflicto armado, didáctica, escritura, Modelo Pedagógico Pensar 2, y relato breve.

Conflicto armado

Este trabajo aborda la construcción del imaginario del conflicto armado rural y urbano, ya que se tiene en cuenta que la construcción de la memoria con los pueblos es un acto político que no se debe pasar por alto en el aula de clase, más si de actos de guerra se trata, porque este tipo de actos *arrebatan la identidad, la dignidad y las ganas de vivir* de quienes han presenciado actos truculentos. Este tipo de construcción resulta ser aún un tema espinoso de tratar en los escenarios de formación, pese a que la Ley 1038 de 2015 (Cátedra de la Paz) del Ministerio de Justicia, ratifica en su Artículo 1° que: “La cátedra de la paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este decreto” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2016, p. 2). Sin embargo, ello queda por fuera -así como la cátedra de *historia*- de los contenidos que son vistos en los ámbitos de formación, lo que a su vez provoca la pérdida de una narrativa que debe ser estudiada, y comprendida para ser compartida y evitar la no repetición.

En Colombia, a lo largo de la historia, el pueblo (campesinos, indígenas, afrodescendientes, población civil de estrato medio, bajo y en pobreza extrema) ha vivido los horrores de la guerra que en su mayoría se refleja en masacres. Por ejemplo, la Masacre de las Bananeras, ocurrida en 1928, en la Ciénaga Magdalena, dejó alrededor de mil personas muertas, todo por exigir mejores condiciones laborales. Lo repudiable del hecho es que las fuerzas armadas fueron cómplices de tal crimen. Otra de las masacres en la que tuvo mucha responsabilidad el Ejército colombiano fue la Operación Orión, en la comuna 13 de Medellín en el año 2002. De tal operativo militar quedó una fosa común

en la escombrera y según las investigaciones quedaron allí por lo menos alrededor de cien cuerpos sepultados de personas inocentes.

Así mismo, se puede dar cuenta de masacres como la de San Carlos, Hidroituango, la cual ha dejado huellas profundas en los que la han sufrido, como el desplazamiento forzado, cuerpos flotando en el río, desapariciones forzadas, destrucción de los ecosistemas y un sinnúmero de hechos repudiables que solo deja desolación e involución en el buen desarrollo de los pueblos. Uno de los hechos en masacres más truculentos en la historia de la guerra en Colombia es sin duda la masacre de El Salado en el año 2000, ocurrida en el Departamento de Bolívar, en los municipios de El Carmen de Bolívar, corregimiento El Salado. Con todo y lo anterior, es necesario que el sujeto en formación conozca los hechos que han marcado la historia del país, que se reconozca en los contextos reales de la vida a través de la lectura y la escritura.

Didáctica

Esta es entendida como “una disciplina de intervención que tiene que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen su razón de ser para solucionar alguna problemática en estos campos”, tal como lo mencionó la Doctora Zahyra Camargo (2019), en entrevista para La Imprenta (programa radial). Ahondando más en su definición, Caro, Castrillón y Rivera, afirman lo siguiente:

Tal como la concibe Bronckart (2006), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas, de extensión variable. En términos amplios, puede aplicarse al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza y, en un sentido más restringido, a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar bien. En definitiva, busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase; en este caso, la didáctica aborda también las interacciones pedagógicas, desde un punto de vista orientado siempre por los “objetos de saber”, y más precisamente por las condiciones de su transmisión y adquisición: ¿A quién? ¿Qué objetos o contenidos enseñar? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿A través de qué métodos? ¿En vista de qué resultados? (2012, p. 6).

En suma, la didáctica es una disciplina que está relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, lo cual permite abordar problemáticas en el campo escolar a través de estrategias que involucren motivación e interés por el nuevo conocimiento que se quiere dar a conocer, con el fin de fortalecer los desempeños en determinada competencia.

Escritura

En cuanto a la escritura llevada a contextos del conflicto armado –rural o urbano-, Nieto sostiene que: “Nuevos objetivos se impusieron: conocer la génesis de la escritura de los relatos autobiográficos escritos por víctimas del conflicto armado y validar este tipo de escritura como metodología para la reconstrucción de la memoria” (2010, p. 82), y considera que: “la escritura se va rehaciendo en términos de construcción y no de perfección. Es decir, que la escritura tiene su propia génesis” (2010, p. 84). Entonces se demuestra que la escritura no implica un conocimiento erudito para iniciarse en ella, basta con tener una fuente de motivación que genere argumentos a la hora de escribir.

Al respecto, se podría agregar que en esta propuesta investigativa se tiene en cuenta el modelo de procesamiento textual propuesto por R. de Beaugrande y W. Dressler, dado que constituye un pilar fundamental. En tal sentido, para estos autores un texto es un acontecimiento comunicativo que tiene siete normas de textualidad. A partir de esa motivación o interés vienen aspectos relacionados con la cohesión, la coherencia, la intención, la situacionalidad, etc., por mencionar algunos, que con el tiempo van perfilando al individuo en su propia esencia para crear sus líneas. Es así, que la escritura no es producto del azar que sale bien cuando menos se lo espera. Es uno de los procesos más complejos del lenguaje y ello requiere de una práctica constante a través de la lectura y la re-lectura de información para ser organizada en el pensamiento, lo que da paso a una tachadura de borradores inagotable para dar orden y estilo a lo que se quiere plasmar. Así mismo, debe haber una revisión minuciosa y cautelosa de la versión que se cree apropiada para entregar, compartir o publicar.

Modelo Pedagógico Pensar

Con el fin de brindar una mejor calidad a los procesos educativos de las poblaciones en situación de desplazamiento rural y urbano, en condición de vulnerabilidad social y extraedad, el MEN a través de la Fundación Corpoeducación, hacia el año 2005, realizó un estudio el cual permitió vislumbrar con mayor precisión las características globales de la población estudiantil a la que está dirigido el Modelo Pedagógico Flexible Pensar. Como señala el documento *Manual del Docente*:

Organismos nacionales como la Procuraduría General de la Nación y el Ministerio de Salud han realizado estudios para recoger información sobre los efectos psicológicos y sociales que se derivan de los desplazamientos forzados. Estos estudios tienen una doble intención: por una parte, comprender la situación social y afectiva que caracteriza a esta población, con el ánimo de desarrollar programas que atiendan a sus necesidades; y por otra, definir y poner en práctica políticas integrales gubernamentales para su adecuada atención. Una concreción de esto se encuentra en el Decreto 250, emitido en febrero de 2005, por medio del cual se dicta la política integral de atención a la población desplazada por el conflicto armado (2016, p. 21-22).

Aparte del desplazamiento forzado que genera la extraedad escolar en una considerable población del país, también se encuentran factores como el ingreso al sistema educativo a partir de los ocho años de edad, la carencia económica por la que pasan las familias, el trabajo en menores de edad y por tanto la pérdida de interés por el estudio, el bajo desempeño académico y la repitencia recurrente de un mismo grado, por mencionar algunos. Cabe aclarar que para reducir la brecha edad-grado, propósito fundamental del Modelo Pedagógico Flexible Pensar, este implementa que en un año lectivo el estudiante curse dos años (6° y 7°, 8° y 9°, 10° y 11°). De allí surge Pensar 1 (6° y 7°), Pensar 2 (8° y 9°) y Pensar 3 (10° y 11°).

De lo anterior se desprenden tres características fundamentales del perfil de la población a la que va dirigida el modelo. La primera de ellas es la *sociocultural*. Esta explica “el nivel sociocultural desfavorecido” del que provienen, como de sectores rurales y urbanos marginales, desplazados por el conflicto armado. La segunda característica se relaciona con factores *afectivos* y *psicológicos*, y explica que “algunos estudiantes han atravesado situaciones de violencia intrafamiliar, lo cual ha generado inestabilidad socio-afectiva [...] Además algunos tienen historias de maltrato psicológico, físico e incluso abuso sexual” (2013b, p. 6). La tercera característica es la *escolar*, en ella se recogen las problemáticas que se relacionan con la extraedad en los estudiantes del Modelo Pedagógico Flexible Pensar como el: “ingreso tardío al sistema educativo, generalmente después de los ocho años, y que la mayoría de los estudiantes ha repetido más de un grado, generalmente primero y sexto” (2013b, p. 6).

Relato breve

Dicho lo anterior, también es necesario definir qué es el relato breve, microrrelato o minificción y desde qué postura teórica se asume en esta investigación. Pues bien, este

género data de finales del siglo XX y goza de una nutrida lista de autores que han dejado un significativo cúmulo de obras que están dotadas de ironía, humor, intertextualidad y finales inesperados que se siguen recreando en la mente de quien lee, aun después de haber terminado con su lectura.

La principal característica del género radica en las pocas líneas que se usan para plasmar allí el producto de la imaginación. Dicho en otras palabras, la brevedad resulta ser determinante para el deleite y el goce de la lectura, así como de una posterior escritura que se desee llevar a cabo. No cabe duda que reconocidos escritores del relato breve han dejado en sus renglones obras monumentales, un buen ejemplo de ello está en una antología de cuentos hecha por el escritor Alfredo Bryce Echenique titulada *Silvio en el rosedal* (1989) de Julio Ramón Ribeyro. El contenido, las situaciones, los personajes, los detalles, las emociones y la trama que se encuentran no tienen comparación alguna, tal y como lo afirma en sus anotaciones Bryce Echenique.

Del mismo modo, Noé Jitrik hace una selección titulada *Augusto Monterroso Cuentos* (2008). En ellos se evidencia la rigurosidad de un estilo que a través de la brevedad busca estilos sencillos de transmitir lo que piensa, y no hay allí palabras sueltas, flojas, que sobren o que hagan falta para dar vida a su escritura, además:

A la manera de los clásicos, o sea a la manera de siempre, Monterroso es un filósofo de la naturaleza humana: los núcleos sobre los que escribe incesantemente se manifiestan como coagulados verbales y para desmontarlos produce cuentos, ensayos, fábulas, parodias, notas, reflexiones, catálogos; en cualquier caso, sigue la misma dirección: disipar el humo ideológico que los rodea como núcleos de la humana naturaleza. Sólo el filósofo puede hacerlo y poner las cosas en su sitio. Como además lo hace con una gracia infinita y con una bondad sin límites (Jitrik, 2008, p. 6).

Pues bien, a parte de la brevedad del género literario, es evidente que este también está compuesto de palabras, estilos, formas, modismos e historias ficcionales creadas a partir de la realidad, con las cuales el lector se siente atrapado gracias a la tensión narrativa que se da en unas cuantas líneas. Entonces, a través de dicho género literario y entrando en el ámbito académico, el microrrelato es por excelencia un buen aliado para el acercamiento a la lectura y la escritura; además, es un recurso que, sabiéndose usar adecuadamente, aporta al estudiante una forma más clara y concisa de comprender la lectura, y propone una provocación para el aprendizaje que se aleja de estructuras extensas en el discurso

escrito. En relación con ello el crítico literario e investigador del microrrelato David Lagmanovich menciona que:

el microrrelato puede servir como introducción a la obra total de determinados autores; puede funcionar como incitación a la lectura y la escritura en talleres literarios; puede ser un instrumento pedagógico, en la medida en que los docentes no lo reduzcan a un procedimiento mecánico, lo cual sería una forma más de reducción a lo trivial (2009, p. 94).

Ahora bien, la postura teórica que se asume en esta investigación se sustenta a través del escritor e investigador universitario Lauro Zavala, quien ha ahondado en estudios de la minificción y el microrrelato. Él, en su publicación *Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna* (2011) recoge minuciosamente lo que es este género de la literatura. Allí están muy bien condensados los ítems del trabajo: *Teoría: los elementos fundamentales; Arqueología: El canon de la minificción mexicana; Historia: Evolución de la minificción; Fronteras: La diversidad de la minificción; y Horizontes: Otras formas de la minificción*, lo que aporta significativamente a esta investigación porque propone una perspectiva distinta de lo que es la lectura y la escritura, lo que equivale a decir que hay otros formatos que posibilitan el acercamiento a estos procesos. Respecto a ello Zavala afirma que: “No toda minificción es literaria. La letra de una canción, la escena particular que un espectador recuerda después de ver una película o algunas formas de publicidad pueden ser leídas como minificciones” (2011, p. 33). Asimismo, se pueden tener en cuenta: “minicuentos, microensayos, narrativas infantiles mínimas, poemas, sonetos, graffitis, parábolas” (2011, p. 30). Por tal razón, el relato breve, el microrrelato o la minificción, resulta ser un género pertinente para promover la lectura y la escritura de los estudiantes.

5. Secuencia didáctica

5.1 Descripción etnográfica

El establecimiento educativo en el que se desarrolla la investigación es la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur, ubicada en la calle 48 entre carrera 25 y 26 del barrio las Acacias de Armenia, Quindío. La Institución se caracteriza por trabajar en el calendario A del sector oficial y la población es de género mixto. Maneja los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media; tiene jornada única, así como

nocturna y sabatinos. Ahora, por temas relacionados con la pandemia, las jornadas de estudio han tenido un cambio para asistir a la presencialidad, por lo cual los grupos se dividen en dos: unos están de seis y treinta a nueve de la mañana, y otros de diez de la mañana a doce y treinta del día. La institución es de carácter técnico/académico y su especialidad es académica.

El colegio cuenta con seis modelos educativos: Caminar en Secundaria, Programa para Jóvenes en extraedad y Adultos, A Crecer, Educación Tradicional, Flexible Pensar y Aceleración del Aprendizaje. El grupo objeto de estudio vive en sectores aledaños a la institución y está conformado por veintitrés estudiantes, los cuales viven en contextos difíciles dado que vienen de familias disfuncionales; algunos de ellos no asisten con regularidad a las clases porque trabajan; presentan consumo de sustancias alucinógenas; viven en condición de vulnerabilidad, etc. Todos estos factores influyen negativamente en el proceso de aprendizaje, lo que hace que haya pérdida de interés por el estudio y se genere la extraedad en los grados escolares.

5.2 Propuesta de intervención

El siguiente ítem contiene la observación de aula y la descripción de lo que allí se percibió por parte de la docente investigadora. Luego está presente la fase diagnóstica que permite detectar las debilidades en la competencia escrita del grupo. Después se muestra el diseño de la secuencia didáctica para llevar a cabo el proceso de intervención. Y por último está el análisis de los resultados de la propuesta de intervención.

Observación de aula

Esta observación de aula se hizo en la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur de Armenia, Quindío con estudiantes de octavo y noveno que conforman el grupo Pensar 2. El profesor Fredy Clavijo es el titular del grupo. El tema para la clase fueron los géneros teatrales, tema que se encuentra en las guías que trabaja el modelo educativo para cada grupo. La sesión duró 50 minutos. Es importante aclarar que para aquel momento las sesiones de clase todavía estaban mediadas por la tecnología y no se había habilitado la presencialidad por causa del covid-19; por lo tanto, el número de estudiantes fue de ocho. Lo que más llamó la atención de la sesión observada tuvo que ver con el clima de

amabilidad por parte del docente al preguntar a los estudiantes por su estado de ánimo frente a temas de la pandemia y los sucesos que ya se venían presentando por motivos del Paro Nacional. La conversación dejó ver aire de confianza, cordialidad, confidencialidad y otredad.

Seguidamente, el profesor titular aborda de manera clara el tema de los géneros teatrales (drama, comedia, tragedia), luego les pide a los estudiantes que lean las definiciones de cada género teatral de la guía con la que están trabajando, después hace las aclaraciones sobre el tema con el fin de que comprendan mucho mejor el contenido de la sesión; además, explica el trabajo que se debe realizar con lo que se vio en la clase. Finalmente, para terminar la sesión desea a los estudiantes un buen día pese a las dificultades individuales y colectivas que enfrentan. Ahora bien, vale la pena agregar que lo que menos llamó la atención fue el número de estudiantes conectados a la sesión, debido a que más de la mitad de ellos no cuentan con los recursos suficientes para acceder al servicio de internet o datos que soporten la conexión a las clases y tampoco tienen acceso a equipos tecnológicos para la conexión.

Diagnóstico de conocimientos previos

Este se llevó a cabo en una segunda sesión de clase. Para este caso, teniendo en cuenta la virtualidad de las clases se usó como herramienta un formulario de google (anexo 1). Mediante este recurso se les pidió a los estudiantes que escribieran un texto corto, breve, del tema que más les apasionara. Hubo textos que hablaban de temas personales, como los logros a corto y largo plazo; textos que hablaban de temas deportivos como el voleibol y el fútbol; textos de tema amoroso, entre otros. También estuvo presente la intertextualidad en uno de los textos al traer a colación el cuento de Caperucita Roja; textos relacionados con la naturaleza y su belleza, etc. Este acercamiento a la población objeto de estudio permitió detectar las debilidades en la competencia escrita las cuales se exponen a continuación.

Antes, es importante mencionar que la rúbrica para identificar las debilidades y fortalezas en la competencia escrita se toma de la investigación realizada por Camargo, Uribe y Caro (2010), titulada “Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)”. Se toma

este modelo porque su estructura y contenido son pertinentes tanto para una valoración cuantitativa, así como cualitativa. En este caso la primera valoración será de carácter cualitativo, dado que este ejercicio de escritura fue exploratorio. A esto se añade un valor agregado bien interesante que no se había contemplado y tiene que ver con las fortalezas que presenta el grupo Pensar 2 en la competencia escrita, las cuales se pueden evidenciar gracias al diseño de la tabla que se encontró en la investigación mencionada.

Tabla 2. Debilidades y fortalezas en la competencia escrita del grupo Pensar 2.

Dimensiones/ Niveles	Desempeños	D	F
Notacional	01. Cuida de los detalles estéticos para la legibilidad de su texto	X	
	02. Identifica correctamente los usos de las letras mayúsculas	X	
	03. Controla la presencia de erratas en su texto	X	
Morfológica	04. Conoce la ortografía de los lexemas que emplea	X	
	05. Controla la unión inapropiada de los lexemas	X	
	06. Controla la separación incorrecta de los lexemas	X	
	07. Cumple con las leyes del acento ortográfico	X	
	08. Cumple con las leyes del acento diacrítico	X	
	09. Maneja con propiedad los accidentes de género		X
	10. Maneja con propiedad los accidentes de número	X	
	11. Conjuga correctamente los verbos	X	
Sintáctica	12. Dispone con alguna lógica los tiempos verbales que emplea		X
	13. Sigue concordancias sujeto-verbo		X
	14. Sigue concordancias nombre-determinante		X
	15. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel intrafrásico		
	16. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel interfrásico		
	17. Construye correctamente oraciones simples	X	
	18. Construye correctamente oraciones subordinadas	X	
	19. Controla la repetición injustificada de palabras	X	
	20. Registra el uso de signos de puntuación en el nivel intrafrásico	X	
	21. Registra el uso de signos de puntuación en el nivel interfrásico	X	
Semántica	22. Elige los lexemas adecuados para lo que quiere expresar		X
	23. Ofrece al lector un contexto para el significado de sus palabras		X
	24. Demuestra conocimiento de los múltiples sentidos de las palabras		X
Pragmática	25. Presenta una clara intención narrativa	X	
	26. Introduce rupturas para configurar una intención estética		
	47. Invita a la participación del lector	X	
	49. Evidencia operaciones de revisión, corrección y reescritura	X	
Superestructural	31. Conserva un esquema narrativo posible		
	32. Narra una historia completa siguiendo el plan narrativo		
	33. Sigue una secuencia de acciones que forman una trama		
	34. Se percibe una instancia narracional bien definida	X	

	35. Propone una estructura temporo-espacial adecuada		
	44. Se identifican indicios que permiten la construcción de la historia		
Macro y microestructural	28. Introduce conectores apropiados en el nivel intrafrásico		
	29. Introduce conectores apropiados en el nivel interfrásico	X	
	30. Aporta índices textuales que evidencian coherencia		X
	39. El título es significativo		X
	43. Hay búsqueda de excepcionalidad en el tratamiento del tema		X
Estilístico y retórico	36. Se maneja el diálogo como recurso en función de la historia		
	37. Se incluyen descripciones que contribuyen a la historia		
	38. Los personajes están bien definidos		
	40. Se demuestra uso creativo del lenguaje		
	41. Se evidencia el uso de intertextos		X
	42. Los intertextos identificados son pertinentes		X
	45. Se expresa una visión particular del mundo		X
	46. Propone una mirada dialógica al mundo		X
	48. Se orienta a generar un efecto estético en el lector	X	

Fuente: Camargo, Uribe y Caro (2010).

5.3 Diseño de la secuencia didáctica

La escritura del relato breve en el Modelo Pedagógico Pensar 2: construcción del imaginario del conflicto armado.

Nivel al que se dirige: Estudiantes de grado octavo y noveno de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur de Armenia, Quindío.

Número de sesiones: 4

Fechas: 9, 10, 16 y 21 de septiembre.

Duración: 4 horas

La escritura es un acto que da cuenta del contexto sociocultural e histórico del que provienen los individuos, a través de esta expresan su sentir individual y colectivo. En otras palabras: “la escritura es un hecho social, de relación con otros, que supone la producción de ideas propias [...] que se completa únicamente cuando el interlocutor (lector) es capaz de interpretar el texto” (Quintanal, 2013, p. 3). Se lee y se escribe para comprender, interpretar el mundo. Se lee y se escribe para orientar el pensamiento y organizar las ideas. Por lo tanto, la educación que reciben los sujetos debe dar cuenta del desarrollo de competencias que den bases para interactuar de la mejor manera posible en

los contextos reales de la vida, más si del lenguaje se trata. Dado que “Toda forma de interacción humana está fundamentada en el lenguaje” (Vargas, 2015, p. 2).

Por consiguiente, el sistema educativo colombiano, en sus documentos de base, incluye cuatro habilidades comunicativas que se estimulan a lo largo de la escolaridad: hablar, escuchar, leer y escribir. En ese orden de ideas la importancia de desarrollar esta intervención de aula radica en fortalecer la competencia escrita de los estudiantes de octavo y noveno, de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur, tomando como tema *la construcción del imaginario del conflicto armado para la escritura de relatos breves en el Modelo Pedagógico Pensar 2*.

Dicho lo anterior, cabe mencionar que la palabra imaginación o imaginarios tiene un amplio margen de significaciones. Desde el punto de vista de Cecilia Bajour: “La palabra imaginación es un término «esponja», pues puede absorber muchas significaciones posibles. Es un desafío para el pensamiento despejar la tendencia a la generalización y esa cierta apariencia amorfa o inefable cuando intentamos describir su funcionamiento” (2020, p. 13). Entonces, para llevar a cabo la propuesta se hace un acercamiento al género literario del relato breve, microrrelato o minificción, a través de fundamentos teóricos, así como ejercicios de lectura y escritura, lo que permitirá la elaboración de un relato breve que dé cuenta del imaginario de cada estudiante sobre el conflicto armado rural o urbano.

Contenidos

Para trabajar las cuatro sesiones se tuvieron en cuenta las teorías del relato breve y las normas de textualidad, así como la contextualización del conflicto armado en el país: todo ello se trabajó con videos, ejemplos, anexos, lecturas de relatos breves como poemas y minicuentos, canciones y elaboración de un grafiti, todo con el fin de fortalecer la competencia escrita de los estudiantes.

Contenidos conceptuales:

- Entender el concepto de relato breve, microrrelato o minificción según la teoría de Lauro Zavala (2011).

- Comprender las normas de textualidad de acuerdo con la teoría de Beaugrande y Dressler (1997).
- Comprender la contextualización del conflicto armado en Colombia a partir de los videos: *Un conflicto armado prolongado y cambiante* (2019) y *Me llevaron con engaños (Reclutamiento Forzado de niñas y niños)* (2013).

Contenidos procedimentales:

- Conocimientos previos y conceptualización del relato breve.
- Conocimientos previos, contextualización del conflicto armado y elaboración de un graffiti en papel kraft.
- Conocimientos previos y conceptualización de las normas de textualidad, uso de la tilde y de los organizadores textuales. Paso a la elaboración del borrador para el relato breve.
- Retroalimentación de las correcciones del borrador, reescritura del texto final y puesta en común del escrito.

Contenidos actitudinales:

- El estudiante toma conciencia del conocimiento de los aspectos formales de la escritura y su proceso para elaborar textos funcionales según los contextos que se presenten.

5.4 Desarrollo de la propuesta (actividades sesión por sesión)

A continuación, se presenta el esquema que contiene la secuencia didáctica que se llevó a cabo:

Tabla 3. Desarrollo de la propuesta de intervención.

Sesión 1			
Actividad	Tiempo	Materiales	Desarrollo
Motivación	15 minutos	Lectura del poema El recluta de José Asunción Silva. Video musical Mal bicho de la banda argentina de rock los Fabulosos Cadillacs.	Seguidamente se realiza la pregunta orientadora: <i>¿Cuáles son las historias que se cuentan en el poema y la canción?</i> Luego, la docente presenta el título y el objetivo de la intervención de aula.

Sesión 1			
Actividad	Tiempo	Materiales	Desarrollo
Conocimientos previos	15 minutos	Anexo 2: ¿Qué es un relato breve? ¿Qué relatos breves conoce?	Los estudiantes responderán los interrogantes.
Conceptualización	20 minutos	Proyección de un minicuento, una narrativa infantil mínima, un poema, un soneto, una canción, un graffiti y una parábola.	De manera sencilla y clara se les explicará qué es el relato breve y cuáles son sus principales características. Para ello se les proyectarán ejemplos.
Sesión 2 (10 de septiembre)			
Repaso	5 minutos		Mediante el diálogo se repasará lo visto en la sesión pasada, retomando el concepto de relato breve, sus características y tipos.
Motivación	10 minutos	Microrrelato El soldado mutilado del escritor Gabriel García Márquez.	Luego se realiza la pregunta orientadora: ¿Cuáles son las historias que se cuentan en el microrrelato? Luego, la docente presenta el objetivo de la sesión.
Conocimientos previos	10 minutos	Anexo 3: ¿Qué es un conflicto? ¿Qué imaginan por la palabra conflicto? ¿Qué han escuchado acerca del conflicto armado?	En un formato (anexo 3) que se les entregará a los estudiantes, estos responderán los interrogantes.
Contextualización	12 minutos	Videos: <i>Un conflicto armado prolongado y cambiante</i> (2019) y <i>Me llevaron con engaños (Reclutamiento Forzado de niñas y niños)</i> (2013).	Por medio de la proyección de los videos se pretende contextualizar a los estudiantes de los sucesos que ha sufrido el país en términos de guerra a lo largo de su historia y en relación con el reclutamiento forzado de menores.
Actividad de aplicación	23 minutos	Papel kraft, marcadores, témperas, pincel y lápiz.	A partir de lo anterior se les brindará a los estudiantes materiales como: papel kraft y pinturas para realizar un graffiti de manera conjunta, alusivo al tema del conflicto armado y posterior hacer la puesta en común.
Sesión 3 (16 de septiembre)			
Repaso	5 minutos		Mediante el diálogo se repasará lo visto en las sesiones pasadas, retomando el concepto de relato breve, sus características y tipos, así como la construcción del imaginario del conflicto armado.
Motivación	5 minutos	Relato breve <i>Justicia</i> , de Catherine Tascon.	Después se realiza la pregunta orientadora: ¿Qué historia se cuenta en el relato? Luego, la docente presenta el objetivo de la sesión.
Conocimientos previos	10 minutos	Anexo 4: ¿Cuál es su motivación para escribir un texto? ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto? ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?	En un formato (anexo 4) que se les entregará a los estudiantes, estos responderán los interrogantes.

Sesión 1			
Actividad	Tiempo	Materiales	Desarrollo
Conceptualización	15 minutos	Video: <i>principios de textualidad</i> (2018). Anexo 5, normas de textualidad, anexo 6 conectores y organizadores textuales; anexo 7 uso del acento.	Se proyectará el video que explica las normas de textualidad (coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad). Luego se retroalimenta la información vista y se les entregará tres formatos (anexos 5, 6 y 7): el primero contiene las normas de textualidad, el segundo los conectores y su funcionalidad, y el tercero los usos de la tilde.
Aplicación	15 minutos		A partir de lo anterior se da paso a la elaboración del borrador para el escrito del relato breve teniendo en cuenta la construcción del imaginario del conflicto armado. La docente hará el respectivo acompañamiento al proceso, resolviendo dudas e inquietudes. Al finalizar la sesión la docente pide que marquen los textos para guardarlos y seguir haciendo el trabajo en la siguiente sesión.
Sesión 4 (21 de septiembre)			
Repaso	10 minutos		Mediante el diálogo se repasará lo visto en las sesiones pasadas, retomando el concepto de relato breve, sus características y tipos, la construcción del imaginario del conflicto armado, así como los aspectos formales para la escritura del texto y sus normas de textualidad.
Motivación	5 minutos	Video musical: <i>Señor matanza</i> de la banda francesa Mano Negra.	Enseguida se realiza la pregunta orientadora: ¿Qué historia se cuenta en la canción? Luego, la docente presenta el objetivo de la sesión.
Aplicación	35 minutos		Se retroalimenta la corrección que se le hizo al borrador, para dar paso al texto final y hacer la puesta en común del producto final.

Fuente: Materón y Murillo (2021)

5.5 Resultados de la propuesta de intervención

El siguiente apartado recoge los resultados de la propuesta de intervención de aula realizada con los estudiantes del Modelo Pedagógico Flexible Pensar 2 (octavo-noveno),

de la Institución Educativa José Rufino Cuervo Sur. En primer lugar, se hace una contextualización en materia de conocimientos previos que tienen los estudiantes de acuerdo con los temas que se relacionan con la propuesta de investigación. En segundo lugar, se menciona el aspecto actitudinal frente a la intervención de aula. En tercer lugar, se analizan los resultados del proceso de escritura que se obtuvo a través de las sesiones realizadas. En cuarto y quinto lugar, se presentan la evaluación de la propuesta de intervención y el desempeño de la docente investigadora en las sesiones.

Conocimientos previos

Con el ánimo de saber qué conocimientos tenían los estudiantes en relación con los temas que se abordarían en las sesiones, se elaboraron tres anexos que permitieron recoger el nivel de estos en relación con los contenidos propuestos para la intervención de aula. El primero de ellos indagó por el relato breve (anexo 2), este constó de dos interrogantes: *¿Qué es un relato breve?* y *¿qué relatos breves conoce?* De acuerdo con las respuestas de la pregunta uno la mayoría de los alumnos saben que un relato breve es una narración, cuento o historia corta, que se lee de un vistazo. Para la pregunta 2, las respuestas son muy confusas, pues la mayoría de ellos mencionaron como relatos breves películas como las de Bruce Lee, La anaconda, Quien quiere ser millonario, Los cuentos de los hermanos Grimm, y las historias de tradición oral como La llorona, La patasola, El duende maldito, La muda, y El mohán.

En el segundo momento se preguntó por el conflicto armado (anexo 3) y este constó de tres interrogantes: *¿Qué es un conflicto?*, *¿qué imaginan por la palabra conflicto?* y *¿qué han escuchado acerca del conflicto armado?* En las respuestas del interrogante uno todos saben qué es un conflicto y que esto involucra situaciones como enfrentamientos verbales y físicos que en muchos casos tienen un desenlace fatal. Para el interrogante dos ellos imaginan que es algo malo, que son riñas, peleas, discusiones, problemas, golpes, maltrato, violencia y desacuerdos. En el interrogante tres hubo respuestas relacionadas como: “la guerra contra el narcotráfico”, “soldados de diferentes grupos que se enfrentan”, “que es algo muy feo y son muchas las personas afectadas”, “lo que sucede con los paracos y los guerrilleros”, “peleas y asesinatos”, y “desplazamiento”.

En el tercer momento se interrogó por la escritura (anexo 4) y en este caso se tuvieron en cuenta tres preguntas: *¿Cuál es su motivación para escribir un texto?*, *¿qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?* y *¿cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?* Las respuestas del interrogante uno dejan ver que la principal motivación para escribir un texto tiene que ver con hacer una carta para la mamá, la novia o el novio; seguido de ello están los pronombres personales y si el texto va en primera, segunda o tercera persona; también los motiva escribir sobre temas como el fútbol, la música, cuentos cortos, notas, opiniones y la participación en un concurso. En relación con las respuestas del interrogante dos, estos piensan en el género literario, en el inicio, nudo y desenlace del relato, para quién o quiénes va dirigido el texto y que este tenga puntuación y coherencia. Para la última pregunta la mayoría tiene presente para qué público escribe.

Pues bien, cada respuesta de los anexos permitió ver qué tan contextualizados estaban los estudiantes en temas como el relato breve, el conflicto armado y qué conocimientos básicos tenían respecto a la competencia escrita.

5.6 Análisis de tres casos de escritura

Este proyecto de investigación, como se mencionó con anterioridad, tuvo como objetivo fortalecer la competencia escrita de los estudiantes del Modelo Pedagógico Pensar 2 de la Institución Educativa José Rufino Cuervo Sur, a través de la construcción del imaginario del conflicto armado y la escritura de relatos breves. A continuación, se analizan tres casos que permiten evidenciar los procesos llevados a cabo en las sesiones en relación con el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes del Modelo Pedagógico Flexible Pensar 2, tomando como tema la construcción del imaginario del conflicto armado y el relato breve como modelo de lectura y escritura. El análisis de los resultados gira en torno a la teoría de las normas de textualidad de Beaugrande y Dressler (1997). Conviene aclarar que los textos que se insertan en los cuadros tanto del borrador como del texto final se transcriben con total fidelidad a los originales y no se les hizo ningún tipo de corrección.

Antes de empezar, es necesario mencionar que el análisis cumple con el siguiente orden: En primer lugar, se analizan los criterios de coherencia y cohesión, los cuales

corresponden al tipo lingüístico; en segundo lugar, la intencionalidad y la aceptabilidad, que tienen su relación con el tipo psicolingüístico; en tercer lugar, la situacionalidad y la intertextualidad que hacen parte del tipo sociolingüístico; en cuarto lugar la informatividad que tiene que ver con el tipo computacional; y en quinto lugar los tres principios comunicativos, eficacia, efectividad y adecuación, que se analizan en conjunto para los tres textos. Para analizar cada caso primero se ponen los textos (borrador y texto final) y después se da lugar a la descripción de los resultados.

Aspectos éticos y bioéticos

La información que describe el análisis de resultados es manejada con total responsabilidad y honestidad. Para ello se diseñó un consentimiento informado (anexo 11) y un asentimiento informado (anexo 12) con el fin de dar a conocer el propósito de la investigación, así como la libre participación en este. Es de suma importancia aclarar que se eligen 3 casos diferentes y que por respeto a la identidad se nombrarán en el trabajo como Estudiante 1 (E1), Estudiante 2 (E2), Estudiante 3 (E3). Tanto los resultados, como los anexos y las evidencias fruto de la investigación pueden ser consultados por las instituciones involucradas en el proceso del proyecto: Universidad del Quindío, Programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Institución Educativa José Rufino Cuervo Sur de Armenia, Quindío.

Texto uno

Estudiante 1

Borrador
<p align="center">Preparados para la guerra</p> <p>Mis muchachos los quiero animar y felicitar por que coger un arma no es facil, pero saben que van a defender a su patria. no piensen que van a morir en el intento sino que piensen en que acabado con esta plaga por un país mejor, piensen en sus hermanos, hijos y familiares que los estan esperando en sus casas.</p> <p>Mi general los helicopteros estan listos para despegar</p> <p>Ok mi cabo.</p> <p>vallan con Dios oren, y siempre tengan pecho frio para acabar con el enemigo.</p> <p>Que Dios los bendiga.</p> <p>Dios y patria</p>

Texto final
<p align="center">Preparados para la guerra</p> <p>Mis muchachos los quiero animar y felicitar, porque coger un arma no es nada facil. ustedes saben que van a defender a su patria, y jamas piensen que van a morir en el intento. por el contrario, piensen en que acabado con esta plaga puede haber un país mejor. ademas, piensen en sus hermanos, hijos y familiares que los estan esperando en sus casas.</p> <p>-Mi general, los helicopteros estan listos para despegar.</p>

-Ok mi cabo. -vallan con Dios, oren, y siempre tengan pecho frio para acabar con el enemigo. Que Dios los bendiga. -¡Dios y patria!

En el texto se halla *coherencia* a la hora de darle voz a los personajes, los sitios y los objetos. El universo del discurso permite ver el estudiante tiene bases fundadas de lo que para él es la guerra, el conflicto armado o la violencia. Contrariamente, ocurre con la *cohesión*, pues en el borrador se evidencia que el texto carece de conectores que den sentido a las ideas, no se hace un uso adecuado de la puntuación, por ejemplo, al finalizar dos frases no se pone el punto final; después del punto o punto seguido, no se hace uso de la mayúscula. Algo para resaltar en relación con ello es que al escribir la palabra “Dios”, no olvida escribirla con mayúscula; seguido de ello, salta a la vista la falta de las tildes en las palabras como: fácil, país, helicóptero, frío, están. También se incurre en un error ortográfico porque el estudiante escribe *vallan* en lugar de *vayan* (ir). Al hacer la comparación con el texto final el resultado preocupa. Pese a que la sesión tres se dedicó exclusivamente a las normas de textualidad (video *principios de textualidad*), a los aspectos relacionados con los conectores y organizadores textuales, así como el uso que se le debe dar a la tilde, sumado a ello, la corrección del borrador y la retroalimentación de esta, la cohesión en este texto alcanza una leve mejoría, pues el estudiante hace uso de algunos conectores, responde a la corrección de la palabra “por que”, y pone “porque”, se ve que marca los diálogos al final con guiones, y hace uso de los signos de admiración “¡Dios y patria!, pero los demás aspectos señalados anteriormente continuaron igual.

Ahora bien, en cuanto a la *intencionalidad*, a pesar de que el texto no cuenta con cohesión, se comprende que hay una necesidad de comunicar que el ejército es una institución protectora del país, así mismo, llama la atención cuando escribe con lapicero rojo las dos siguientes conversaciones: “**Mi general los helicopteros estan listos para despegar**”, y “**Dios y patria**”; por lo tanto, cumple con su meta. Para el texto final desaparecen los enunciados de color rojo. Respecto de la *aceptabilidad*, luego de revisar los puntos anteriores en ambos textos, es evidente que esta no se cumple a cabalidad, dado que el escrito carece de cohesión; sin embargo, el receptor al hacer la lectura comprenderá de qué trata el texto. Acerca de la *situacionalidad* se puede ver que tiene en cuenta los factores para realizar el escrito, los cuales tenían que ver con la creación de un relato breve literario que hablará del conflicto armado. Lo cual permanece en el borrador y el texto final. En cuanto a la *intertextualidad* la norma se cumple, dado que el autor hace

alusión al lema que usa el ejército nacional: *Dios y patria*. Además, se ve que los personajes aluden a vocablos muy similares a los que se usan en el contexto militar; se oye una voz de mando y una voz subalterna. Y para la informatividad hay un adecuado equilibrio con la información conocida en relación con el tema del conflicto armado.

Texto dos

Estudiante 2

Borrador
La noche del 25
Todo empezo un 25 de julio cuando limpiando los fierros, comenzamos a escuchar helicopteros a lo alto, 10 minutos ya todos estamos preparados y como a eso de las 11 pm comenzo el bombardeo pero menos mal el sargento ya habia dado la orden de boliarle a plomo a esos hptas, a pesar de que nos atacaban con bombas y nosotros nos defendíamos con M60, solo tumbamos 2 de 7 que habian y sufrimos 5 bajas incluyendo a nuestro sargento de nuestro frente, despues de 3 dias sin nadie a el mando decidimos que yo como primo de nuestro difunto sargento quedaria al mando,

Texto final
La noche del 25
Todo empezó un 25 de julio cuando limpiando los fierros, comenzamos a escuchar helicopteros a lo alto, a los 10 minutos ya todos estábamos preparados. A eso de las 11 pm comenzo el bombardeo, por fortuna el sargento ya habia dado la orden de bolearle plomo a esos hijueputas. Ellos nos atacaban con bombas, y nosotros nos defendíamos con armas M60. De los 7 helicopteros que habian, alcanzamos a tumbar 2. nosotros sufrimos 5 bajas incluyendo al sargento de nuestro frente. Después de 3 días, sin nadie al mando, decidimos que yo como primo del sargento quedaria al mando,

En la *coherencia* el relato permite evidenciar que el estudiante posee nociones de lo que para él es la guerra. Muestra en su discurso lo que ha visto y lo que ha oído acerca de ella, dado que menciona situaciones, personajes y objetos como el calibre de las armas, así mismo se infiere que hay uso de bombas en el ataque cuando escribe “a las 11pm comenzó el bombardeo”. También involucra en la narración los helicópteros para desarrollar la trama. Respecto a la *cohesión*, el borrador del texto deja ver que la construcción de las ideas no es clara, porque no hay uso de conectores que permitan hacer una lectura fluida de este, sumado a ello se ve que hay un uso excesivo de la coma para separar las oraciones, las palabras como: empezó, helicópteros, estábamos, comenzó, había, después, días, quedaría; no tienen la respectiva tilde. Al hacer el análisis del texto final se puede evidenciar que introduce un conector y tilda cuatro palabras de las ocho que presentan la falta; pero no es suficiente para alcanzar la cohesión del escrito. Tal como ocurre en el caso anterior (texto 1), a pesar de haber abordado temas como las normas de textualidad, los conectores y los organizadores textuales, así como el uso que se le debe dar a la tilde; aspectos (anexos 5, 6 y 7) que les fueron entregados a los estudiantes con el fin de que esto les diera más sustento al momento de la producción textual, en la corrección del

borrador y su retroalimentación no deja de ser preocupante la recurrencia en los mismos errores.

Seguidamente se encuentra la *intencionalidad*. Esta norma se cumple a pesar de que el texto no tiene cohesión porque logra comunicar actos que se relacionan con el conflicto armado. En cuanto a la *aceptabilidad* esta no se da en su totalidad porque el escrito carece de cohesión, pero quien lo lea dará cuenta de lo que allí se narra. Ya en la *situacionalidad* puede decirse que esta norma se cumple porque en el texto se da cuenta de los factores que se relacionan con el tema del conflicto armado, el cual se abordó en las sesiones. En la *intertextualidad*, se ve que la norma no se encuentra en el texto, pues no hay citas, alusiones o palabras implícitas que lleven a otros textos. Finalmente, en lo que respecta a la *informatividad*, esta tampoco se cumple; si bien se mencionan aspectos que se relacionan con la guerra como los helicópteros, las armas y su calibre, no hay una novedad que motive el interés para quien lee el texto.

Texto tres

Estudiante 3

Borrador
La matanza
un día en la tarde kla y sus amigos fueron a Peak a buscar armas para matar al que se acercara ya que consiguiéramos empezamos ah buscar minas para poner en cada casa y el que entre muera de una. mientras buscamos las minas vimos a 4 personas de lejos los perseguimos y los matamos, mirando que es lo que traian. venian minas entonces las cogimos y las pusimos en cada casa, cuando íbamos terminado de poner las minas uno de mis amigos se le exploto una y murio. nosotros al ver eso nos llenamos de miedo y nos retiramos de todo lo que se trate de matanzas.

Texto final
La matanza
un día en la tarde kla y sus amigos fueron a Peak a buscar armas para matar al que se acercara. luego de haberlas conseguido, empezaron a buscar minas para poner en cada casa, y el que entrara, muriera de una. despues a lo lejos vinieron cuatro personas, entonces salieron corriendo tras ellos, los alcanzaron y los mataron, requisaron los cuerpos para quitarles lo que tenían. volvieron al lugar donde habían puesto las minas para poner unas cuantas más, cuando de la nada hubo un mal procedimiento y una de las minas explotó y mató a uno de los amigos de kla. Los demas al ver lo que ocurrió se llenaron de miedo; y se retiraron de todo lo que les recordaba aquella matanza tan sanguinaria.

En este texto, al igual que en los anteriores, se evidencia que la *coherencia* se cumple dado que el discurso muestra cómo el estudiante concibe el conflicto armado, además alude al videojuego Free Fire y a partir del contexto de este recrea la narración; así mismo, toma a Kla, personaje ficticio del mismo juego y le da cabida en su relato. En cuanto al punto de la *cohesión* el borrador presenta problemas debido a las incongruencias de

número y persona, además no tiene en cuenta el uso de las mayúsculas al iniciar el texto, así como al poner punto seguido; tampoco se percata del uso de la tilde en palabras como: día, después, habían, demás, tenían, traían. Luego de las correcciones realizadas y discutidas con el estudiante en el texto final, esta norma presenta una leve mejoría, porque se evidencia una congruencia entre el número y la persona. En cuanto al uso de las letras mayúsculas y las minúsculas no se presentó ningún cambio; y en el uso de la tilde se puede ver que el estudiante todavía pasa por alto el acento en palabras señaladas anteriormente. También es posible ver que no tiene en cuenta una posterior relectura del texto a la hora de hacer la entrega final, porque salta a la vista que no terminó de escribir la palabra “puesto” y quedó “pues”.

Pese a que el texto no cuenta con la norma de la cohesión es posible comprender que hay una *intención* comunicativa por parte de su autor, la cual es hablar del conflicto de alguna forma y lo logra porque su valor agregado es el videojuego en el que se basa para crear el relato. En relación con la *aceptabilidad*, esta puede variar debido a los problemas de cohesión que se presentan. Por el contrario, en lo que respecta a la *situacionalidad* se puede afirmar que esta norma sí se evidencia, pues la historia cuenta con los factores necesarios de acuerdo al contexto académico en el que se pide la producción textual, por ejemplo: el tiempo verbal y el contexto en el que se desarrolla la narración (un contexto de violencia). Así mismo, la *intertextualidad* se cumple, pues este incluye en su construcción conexiones con otros textos, aquí el autor alude al juego Garena Free Fire creado en el año 2017. La ambientación en el que se desarrolla el videojuego y uno de sus personajes, Kla, son los protagonistas en este hipertexto para escribir el relato breve. Y, por último, la *informatividad* también se cumple, dado que aporta información novedosa a partir del videojuego.

Al hacer análisis de los tres casos, en relación con las normas de textualidad, se concluye que la cohesión, la aceptabilidad, la intencionalidad y la informatividad son aspectos que pese a evidenciar una leve mejoría se deben seguir trabajando con rigurosidad a través de estrategias motivadoras que despierten el interés de los estudiantes por aprender y para fortalecer dichos aspectos en la competencia escrita. En relación con lo anterior, se deben aprovechar las fortalezas de los estudiantes respecto a la coherencia, la situacionalidad y la intertextualidad, para que ello sea un punto de partida que permita relacionarse con estrategias pensadas para mejorar la producción textual.

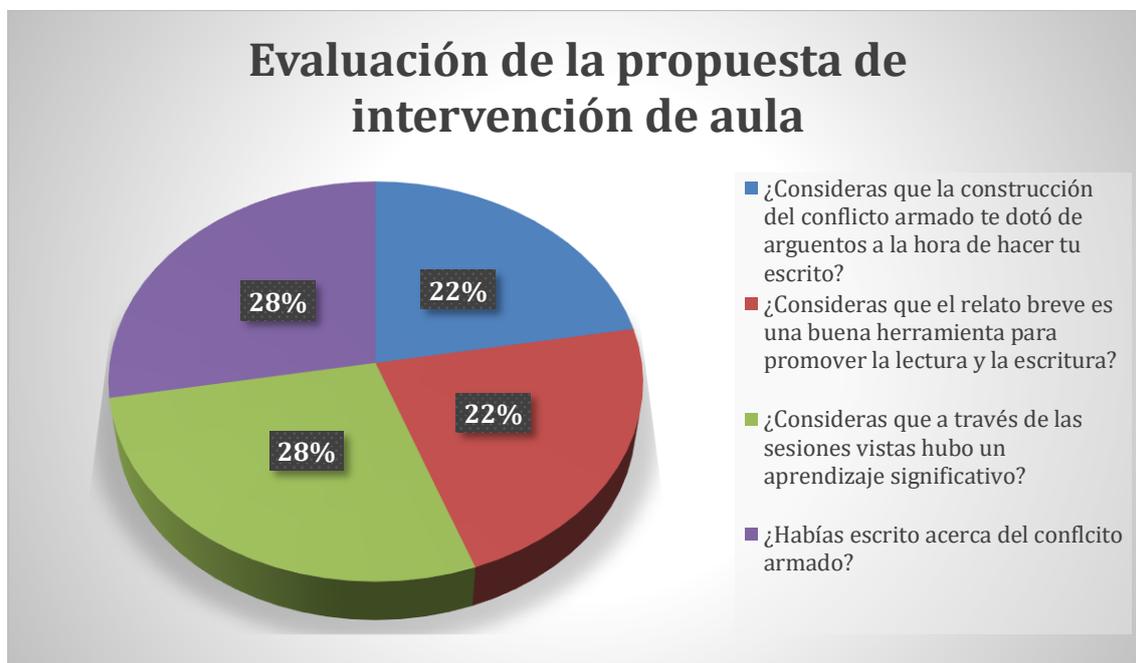
Eficacia, efectividad y adecuación

Ahora bien, luego de hacer el análisis de los resultados se muestra que, en los tres casos, los textos no cuentan con el principio regulativo de la *eficacia*, dado que, al hacer una lectura de estos, se debe hacer un esfuerzo adicional para comprender lo que allí quieren decir, porque carecen de conectores y organizadores textuales, y del uso adecuado del acento y la puntuación. Por lo tanto, no hay *efectividad*, pues el lector no encuentra un enunciado con intensidad e impacto comunicativo. Con todo y lo anterior, al no haber un equilibrio en los criterios de la escritura y una comunicación satisfactoria en los textos no hay *adecuación*.

5.7 Evaluación de la propuesta y su impacto en el aula

A continuación, se presentan, en porcentajes, los resultados de la evaluación hecha por parte de los alumnos a la propuesta de intervención de aula.

Gráfica 1. Evaluación de la propuesta de intervención de aula.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, el 22% respondió que la construcción del imaginario del conflicto armado en las sesiones resultó apropiada para hacer el ejercicio de escritura, unos mencionaron que se acordaron de videojuegos, otros en el

momento en que los soldados se preparan para ir a la guerra y otros se refirieron a testimonios como lo hizo el estudiante cuatro (E4⁷): -Si porque me acorde de eso y lo vi lo que paso-. Esta construcción se hizo a través de los videos: *Un conflicto armado prolongado y cambiante* (2019); *Me llevaron con engaños (Reclutamiento Forzado de niñas y niños)* (2013). Así mismo, se conversó del contexto local en relación con el tema y en las intervenciones la mayoría se refirió al microtráfico de drogas, las disputas por los territorios y las muertes que esto ha generado.

De otro lado, el 22% considera que el género del relato breve es una buena herramienta que permite promover la lectura y la escritura en el aula, tal como lo menciona el E2: -Claro que sí. Así que la gente se motiva a leer un tema breve. Ya que a los lectores les da pereza leer algo largo, pueden leer algo corto que les sirva. Como un poema o algo por el estilo-. Así como esta, las demás respuestas permiten ver que los estudiantes sí se acercan a la lectura, pero buscan que estas no sean muy extensas y que las historias tengan una trama, algo que los motive, como sucedió con la lectura del microrrelato de Gabriel García Márquez *El soldado mutilado*, y *Justicia*, relato elaborado por la docente como ejemplo para ellos.

Ahora bien, el 28% de los estudiantes considera que a través de la propuesta de intervención hubo un aprendizaje significativo, como opina el E2: -Estuvo muy bueno, los textos y las enseñanzas sobre el conflicto y otros temas fueron muy significativos-. Esto quiere decir que los contenidos utilizados en las sesiones para el relato breve, la construcción del imaginario del conflicto armado y las pautas dadas para la elaboración del texto escrito los motivó a estar en las sesiones y continuar con el proceso.

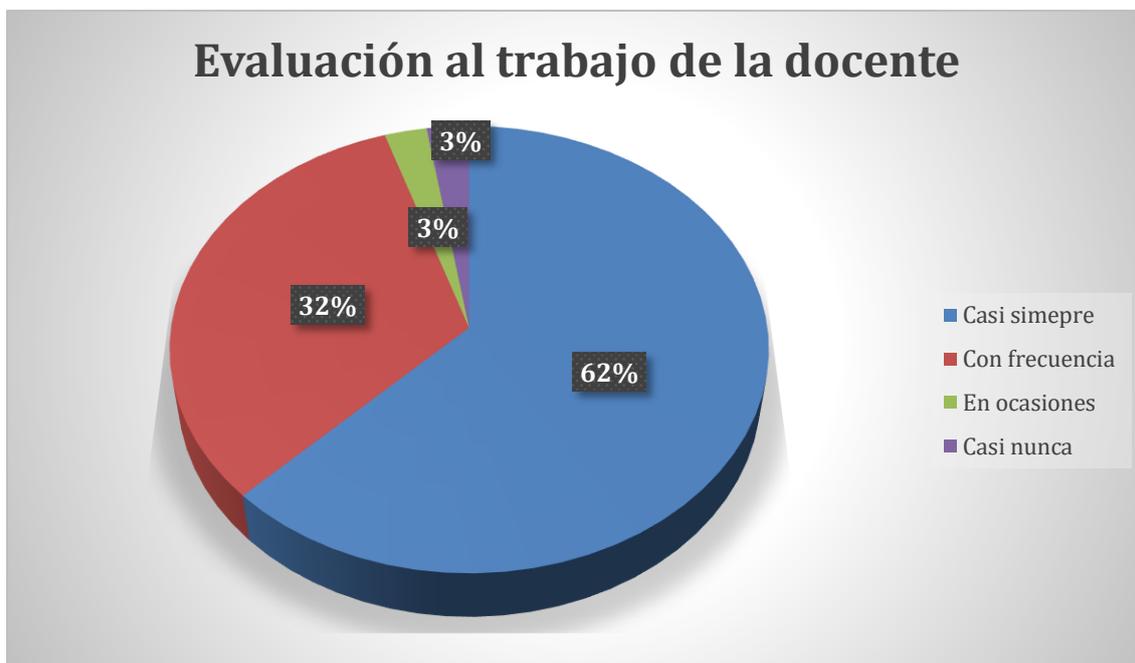
Y el 28% restante de los estudiantes respondieron que nunca habían escrito algo relacionado con el tema del conflicto armado, lo que evidencia que es un tema muy poco trabajado en el aula de clase. En general, la evaluación de la propuesta de intervención de aula deja ver que se tuvo una buena aceptación por parte de los estudiantes participantes.

⁷ Acá el estudiante se refiere a un acto violento que presencié cerca de su lugar de residencia. En los hechos una persona fue impactada con arma de fuego en repetidas ocasiones causándole heridas de gravedad.

Evaluación del trabajo docente

A continuación, se presenta en porcentajes la evaluación realizada por los estudiantes a la labor que desempeñó la docente en las sesiones.

Gráfica 2. Evaluación al trabajo de la docente.



Fuente: Elaboración propia.

El 62% de los estudiantes considera que casi siempre en la labor de la docente hubo planificación, dominio en los contenidos vistos, fortalecimiento de las competencias; además, tuvo presente los ritmos de aprendizaje, promovió un aprendizaje significativo, organizó el trabajo de los alumnos en grupo y tuvo en cuenta otros escenarios de la institución para aprender. Así también, se preocupó por generar un ambiente de calidez, colaboración y cooperación, como la creación de situaciones que motivaron un buen aprendizaje.

El 32% de ellos considera que estos puntos mencionados ocurrieron con frecuencia; el 3% calificó que en ocasiones hubo ambientes de calidez, colaboración y cooperación; y el otro 3% manifestó que casi nunca la docente tuvo dominio en los contenidos vistos en las sesiones.

Sobre el primer resultado del 3% se reflexiona que a lo mejor los estudiantes no se sintieron involucrados en la actividad grupal por parte de los compañeros y la docente no

hizo una intervención adecuada para que ellos se involucraran en la actividad; también, pudo haber pasado que por diferencias entre ellos el ambiente de trabajo en grupo generó tensión y desazón y la docente no tuvo en cuenta tal situación. Esto hace pensar que el docente debe estar al tanto de los desacuerdos que se presentan en el aula de clase entre los estudiantes y entre estudiante y docente, con el fin de que los desarrollos de los contenidos para el aprendizaje se den en un ambiente sano y libre de tensiones.

En cuanto al segundo resultado del 3% se reflexiona que a lo mejor la docente tuvo momentos en los que no fue clara para explicar los temas, a lo mejor no repitió las veces necesarias los contenidos, a lo mejor no se detuvo a preguntar en reiteradas ocasiones si había sido comprendido el nuevo conocimiento.

Estos porcentajes mínimos son los que tienen mayor relevancia en el ejercicio docente, pues no se puede dar por sentado que para los estudiantes los contenidos fueron asimilados en su totalidad o que fueron de su agrado, o que la forma de explicar fue la mejor. Siempre, antes y después, un docente preocupado por su labor, por sus alumnos y por sus problemáticas y por su contexto social debe reflexionar sobre su trabajo, porque no debe olvidar que la docencia es un servicio social.

6. Conclusiones

Uno de los procesos más difíciles que hacen parte de las competencias (la oralidad, la escucha, la lectura, la escritura) en lenguaje que señala el MEN es la escritura. Esta exige de una práctica constante, que involucra la re-escritura, la re-lectura y la tachadura de incontables borradores para buscar un estilo y mejorar las formas de decir. A través de esta investigación se pretendió demostrar que la escritura también se puede fortalecer por medio de vivencias personales y colectivas, que dotan al alumno de argumentos para la construcción de sus producciones textuales. De acuerdo con Serrano y Peña:

Escribimos siempre con un propósito determinado: para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos, emociones, experiencias y conocimientos, para informar, para plasmar registros que permanecen en el tiempo. De este modo, las situaciones de escritura que se proponen en la escuela deben tener una intención comunicativa (1998, p. 3).

Intenciones comunicativas que resultan ser productivas si el alumno percibe su entorno y el de los demás como espacios que fomentan el diálogo, el acercamiento a la realidad y la empatía por el otro. Lo anterior, en el contexto académico, no ha tenido gran relevancia, pues la escritura se ha pensado siempre como un ejercicio mecánico desconectado de los contextos reales de la vida, y se pone más esfuerzo en la cantidad de producción y no en su calidad. Se presta más atención a la entrega rápida del trabajo que en el contenido de este, a la estructura del texto y no al cómo se usan las palabras y se presentan las ideas.

Fortalezas a partir de las normas de textualidad

Los estudiantes:

- Presentan mayor fortaleza en la coherencia. Su mundo discursivo resulta ser amplio en relación con los temas que se les propone para crear los textos.
- Presentan fortaleza en la situacionalidad, dado que tienen en cuenta los factores para construir el texto en determinado contexto.
- Presentan fortaleza en la intertextualidad, pues se dirigen a otros textos como los videojuegos y las alusiones a palabras de instituciones del Estado.

Debilidades a partir de las normas de textualidad

Después del análisis de los resultados y lo relacionado con la cohesión, la intencionalidad, la aceptabilidad y la informatividad preocupa profundamente. Luego de la intervención de aula y de la aplicación de las estrategias pensadas para fortalecer la competencia escrita en los estudiantes del Modelo Pedagógico Flexible Pensar 2 se evidenció que a partir de la propuesta estos criterios presentaron una leve mejoría. Al revisar el borrador y el texto final el cambio en los escritos fue mínimo. En las sesiones se abordó lo pertinente para tener una base de apoyo en el proceso de escritura, en estas estuvieron presente las normas de textualidad y su uso, los conectores y organizadores textuales, y una guía que contenía los aspectos para la acentuación. Además, se hizo la corrección del borrador y su retroalimentación. A pesar de lo señalado, se reitera que el fortalecimiento en la escritura fue mínimo. Entonces se concluye que:

- Los estudiantes presentan un bajo desempeño en relación con la cohesión. Si bien crean los textos, no tienen en cuenta aspectos como los conectores y su función

(adición, afirmación, aproximación, cantidad, causa/consecuencia, etc.), para hacer unión de palabras y frases. No prestan atención si la palabra empieza con mayúscula o minúscula para iniciar la escritura del texto o si antes hubo un punto seguido o punto final; tampoco se percatan de los errores ortográficos. Además, descuidan en gran medida el acento de las palabras que lo requieren y no están acostumbrados a realizar borradores para escribir ni hacen re-lecturas para hacer la entrega final de los textos.

- Los estudiantes presentan un bajo desempeño en el criterio de la intencionalidad, dado que los textos carecen de cohesión se hace difícil comprender lo que quieren decir.
- Los estudiantes presentan un bajo desempeño en la norma de textualidad relacionada con la aceptabilidad porque los textos carecen de cohesión y de intencionalidad, lo que hace que el receptor no acepte la lectura de estos y termine abandonándolos.
- Los estudiantes presentan un bajo desempeño en cuanto a la informatividad. Para este aspecto lo que ellos ponen en sus productos no invita, motiva o genera interés para quien lee. No hay información que llame la atención.

Recogiendo lo anterior se concluye que los textos no tienen eficacia, puesto que el receptor debe hacer un esfuerzo adicional para tratar de entender lo que allí se quiere decir. Del mismo modo sucede con la efectividad, pues no produce un impacto para quien lee. Entonces al no hallarse un equilibrio en los dos principios regulativos del texto a los que se alude tampoco hay una adecuación.

Todo esto deja ver que la competencia escrita de los estudiantes tiene carencias que no son trabajadas de manera adecuada en las sesiones de clase. Las propuestas de intervención no generan motivación e interés por aprender. Es cierto que al individuo en formación se le debe evaluar el nuevo conocimiento de forma cuantitativa y se debe evidenciar un tema trabajado por parte del docente, ello no se discute. Lo que sí se discute todavía es ¿por qué el docente en su praxis deja de lado la creatividad para enseñar?, ¿por qué en sus sesiones no incluyen el factor sorpresa?

Hay que mirar con detalle qué están haciendo otros docentes en sus espacios de aprendizaje, de qué manera hacen nuevo material para llevar los contenidos al aula. Por

ejemplo, hoy en día la tecnología es una herramienta que debe ser aprovechada en los procesos de aprendizaje. Existen plataformas como Educaplay, recurso que permite crear actividades interactivas que tienen que ver con: crucigramas, sopa de letras, ruleta de palabras, test, ordenar letras, adivinanzas, dictados, diálogos, etc. Lo cual motiva y llama la atención de los estudiantes. Otro ejemplo que involucra la creatividad, la motivación, el interés y las redes sociales, con el fin de generar un aprendizaje significativo, se evidencia en el canal de YouTube *El profe de español*, recurso creado por el docente Alejandro Rubio García el cual le ha puesto una marca y un estilo personal a su praxis. Así, otro ejemplo de creatividad tiene que ver con el *Taller Catarsis* de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, dirigido por la docente Katty León Zuluaga. Este taller ya cuenta con su primera antología de relatos creados por los estudiantes titulado: *Catarsis*.

Es necesario mencionar esto de la motivación, el interés y la creatividad en el aula para el aprendizaje porque cambia la dinámica tradicional, tal como sucedió con los estudiantes del Modelo Pedagógico Pensar 2. Pese a que la mejoría en los desempeños señalados fue muy leve, y por supuesto, hay que señalar que cuatro sesiones no son suficientes para obtener un resultado más favorable, las lecturas de los poemas, los vídeos musicales propuestos (Mal Bicho de Los Fabulosos Cadillacs y Señor Matanza de Mano Negra) en la secuencia didáctica, la realización del graffiti, la propuesta de ellos para incluir más canciones de su preferencia como: *desaparecidos* de Rubén Blades, *tres milagros* tema de una telenovela, fueron estrategias bien recibidas por el grupo, lo que llevó a que los estudiantes señalaran que era algo diferente a lo que hacían habitualmente en sus espacios académicos.

Sin duda, esto los motivó y les despertó el interés por participar, de ahí que empezaron a dialogar de sucesos relacionados con el conflicto. De otro lado, y previo al ejercicio de escritura, al compartir con ellos el relato construido (ejercicio de modelado por parte de la docente) el interés de ellos fue notable, lo que hizo que empezaran a crear sus textos sin vacilaciones. Vale la pena resaltar que siempre se les vio pensantes y preguntado por sucesos locales y nacionales en relación con el conflicto armado.

Ahora bien, la actitud del docente en su praxis devela el rumbo que le quiere dar a sus sesiones, a la enseñanza, a los contenidos, al desarrollo de habilidades y competencias, en general, a la formación. La educación inicial, la básica primaria y la básica secundaria

tienen un tiempo estipulado de trece a quince años, tal como se evidencia en los documentos planteados por el MEN, el interrogante que surge es ¿qué hacen los directivos de las instituciones, los docentes y los padres de familia para promover una formación que vincule la motivación y el interés por aprender?

7. Proyecciones

Para posteriores investigaciones es necesario pensar en los siguientes puntos:

- Tener en cuenta cómo aprende el cerebro
- Crear un blog para publicar las producciones textuales de los participantes, porque se termina de escribir cuando se publica
- Presentar a los estudiantes los distintos formatos de lo que es un texto
- Incluir la música en el aula de clase
- Incluir las preferencias de los estudiantes en relación con el tema y la competencia que se quiera potenciar
- Delegar roles a los estudiantes, pues esto hace que la confianza, la seguridad, la motivación y el interés aumente en ellos
- Vincular el PEI de la institución educativa en el proceso de investigación
- Involucrar en las investigaciones temas como: la política, la religión, la sexualidad, la toma de decisiones para un futuro proyecto de vida, la muerte, el conflicto armado, el desplazamiento
- Incluir plataformas educativas y redes sociales para motivar en los estudiantes el aprendizaje
- Vincular en las próximas investigaciones estrategias de otros docentes para fortalecer la competencia escrita, como: *El profe de español* y *Taller Catarsis*
- Participar en eventos académicos que permitan divulgar esta y futuras investigaciones
- Fortalecer las competencias comunicativas a través de la competencia digital, pues se debe tener en cuenta que la *generación z* es consumidora de la tecnología.

Bibliografía

- Álvarez, N. M., Martínez García, M. L., Sierra Carmona, B. E. (2014). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, del municipio de Soacha)* (tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Bajour, C. (2020). *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Beaugrande, R. Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. (trad. S. Bonilla). Barcelona: Ariel.
- Bryce Echenique, A. (1989). *Silvio en el rosal*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- Cáceres Ramírez, O. (2019). About Español. *El acento ortográfico y sus reglas. Conceptos, tipos y ejemplos del acento ortográfico*. Consultado el 23 de agosto de 2021, en <https://www.aboutespanol.com/el-acento-ortografico-2879548>
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Caro Lopera, M. A. (2010). “Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)”. *Enunciación*, 1(15): pp. 78-94.
- Caro Lopera, M. A., Castrillón, C. A., Rivera, J. (2012). “La producción escrita de los estudiantes de grados 5 y 9 de educación básica en el marco de la preparación para las pruebas Saber en primaria en Armenia y el Quindío”. *Sophia*, (8): pp. 60-79.
- Duarte Agudelo, P. et al (2013a). *Modelo Pedagógico Pensar para la Educación Básica Secundaria y Media-Documento Conceptual*. Bogotá: Corpoeducación.
- Duarte Agudelo, P. et al (2013b). *Modelo Pedagógico Pensar para la Educación Básica Secundaria y Media-Manual de Orientaciones Didácticas*. Bogotá: Corpoeducación.
- Duarte Agudelo, P. et al (2016). *Modelo Pedagógico Pensar-Manual del Docente: una guía para la comprensión e implementación del Modelo Pedagógico Pensar*. Bogotá: Corpoeducación.
- Jitrik, N. (2008). *Augusto Monterroso Cuentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kekos, N. (sf). *La Universidad Nacional de Colombia como frontera*. [Imagen]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <http://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-62/mejiajaramillo>
- Lagmanovich, D. (2009). “El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones”. *Iberoamericana*, (9): pp. 85-96.
- Los Fabulosos Cadillacs. (2011, 11 de agosto). *Los Fabulosos Cadillacs-Mal Bicho*. [Videoclip]. Consultado el 20 de julio de 2021, en https://www.youtube.com/watch?v=P_6V-JTGn_M
- Mano Negra. (2017, 29 de septiembre). *Mano Negra-El Señor Matanza*. [Videoclip]. Consultado el 20 de julio, en <https://www.youtube.com/watch?v=eBB7HeShhAg>
- Mattos Omar, J. Murillo Posada, A. Quintero Ossa, R. Sierra, L. (2011). *Colombia en la poesía colombiana: los poemas cuentan la historia*. Bogotá: Gente Nueva Editorial.
- Mejía Castañeda, D. S y Bañol Villamil, J. A. (2019). *El relato hiperbreve: desafíos de la comprensión lectora en la básica secundaria* (proyecto de grado). Armenia: Universidad del Quindío.
- Mi familia TV. (2013, 20 de marzo). *Me llevaron con engaños (Reclutamiento Forzado de niños y niñas)*. [Videoclip]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <https://www.youtube.com/watch?v=9yXibWHQYEW>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Consultado el 20 de julio de 2020, en <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235112:Atencion-a-poblacion-vulnerable>.

- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Portafolio de Modelos Educativos*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Justicia (2005). *Decreto 250 de 2005*. Consultado el 16 de abril de 2020, en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1056436>
- Minube. (sf). *Los Grafitis de la Universidad Nacional*. [Imagen]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <https://www.minube.com/rincon/los-grafitis-de-la-universidad-nacional-a321671>
- Montoya, P. (2018, 18 de junio). *Principios de textualidad*. [Videoclip]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <https://www.youtube.com/watch?v=FZw2JgS2R3Y>
- Nieto, P. (2010). “Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica”. *Revista de Estudios Sociales*, (36): 76-85.
- Razón pública. (2021, 7 de junio). *El paro: ¿un laberinto con o sin salida?* [Imagen]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <https://razonpublica.com/paro-laberinto-sin-salida/>
- OIM Colombia. (2019, 16 de septiembre). *Un conflicto armado prolongado y cambiante*. [Videoclip]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <https://www.youtube.com/watch?v=pIKLhwDvDN4>
- Pérez Parejo, R. (2018). “Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita a través de los microrrelatos”. *Didáctica. Lengua y literatura*, (30): 169-183.
- Quintanal D, J. (2013). “La enseñanza de la escritura”. *Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*: 399-421.
- Scarafía, L. (2014). Microrrelatos Latinoamericanos. *El soldado mutilado - Gabriel García Márquez (Colombia)*. Consultado el 20 de julio de 2021, en <http://microrrelatoslatinoamerica.blogspot.com/2014/07/el-soldado-mutilado-gabriel-garcia.html>
- Serrano, S. y Peña, J. (1996). “La evolución de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica”. Universidad de los Andes: Mérida, Venezuela.
- Tascón, C. (2021). *Justicia*. En: Archivo personal.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017, 23 de septiembre). *Ideas de hace 150 años*. [Imagen]. Consultado el 19 de julio de 2021, en <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/la-hora-del-tiempo/article/ideas-de-hace-150-anos//page/4.html>
- Vargas, E. (2015). *Autobiografía, diario y reflexión. Lectura y escritura de sí como oportunidad para la toma de decisiones*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Zavala, L. (2011). *Minificción Contemporánea*. México: Universidad Autónoma de Guanajuato.

Anexos

Anexo 1

Ejercicio de escritura (acercamiento al contexto)

El propósito de este espacio es que escribas un texto breve, corto, del tema que más te llame la atención.

Título _____

Texto _____

Anexo 2

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un relato breve?

2. ¿Qué relatos breves conoce?

Anexo 3

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un conflicto?

2. ¿Qué imaginan por la palabra conflicto?

3. ¿Qué han escuchado acerca del conflicto armado?

Anexo 4

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

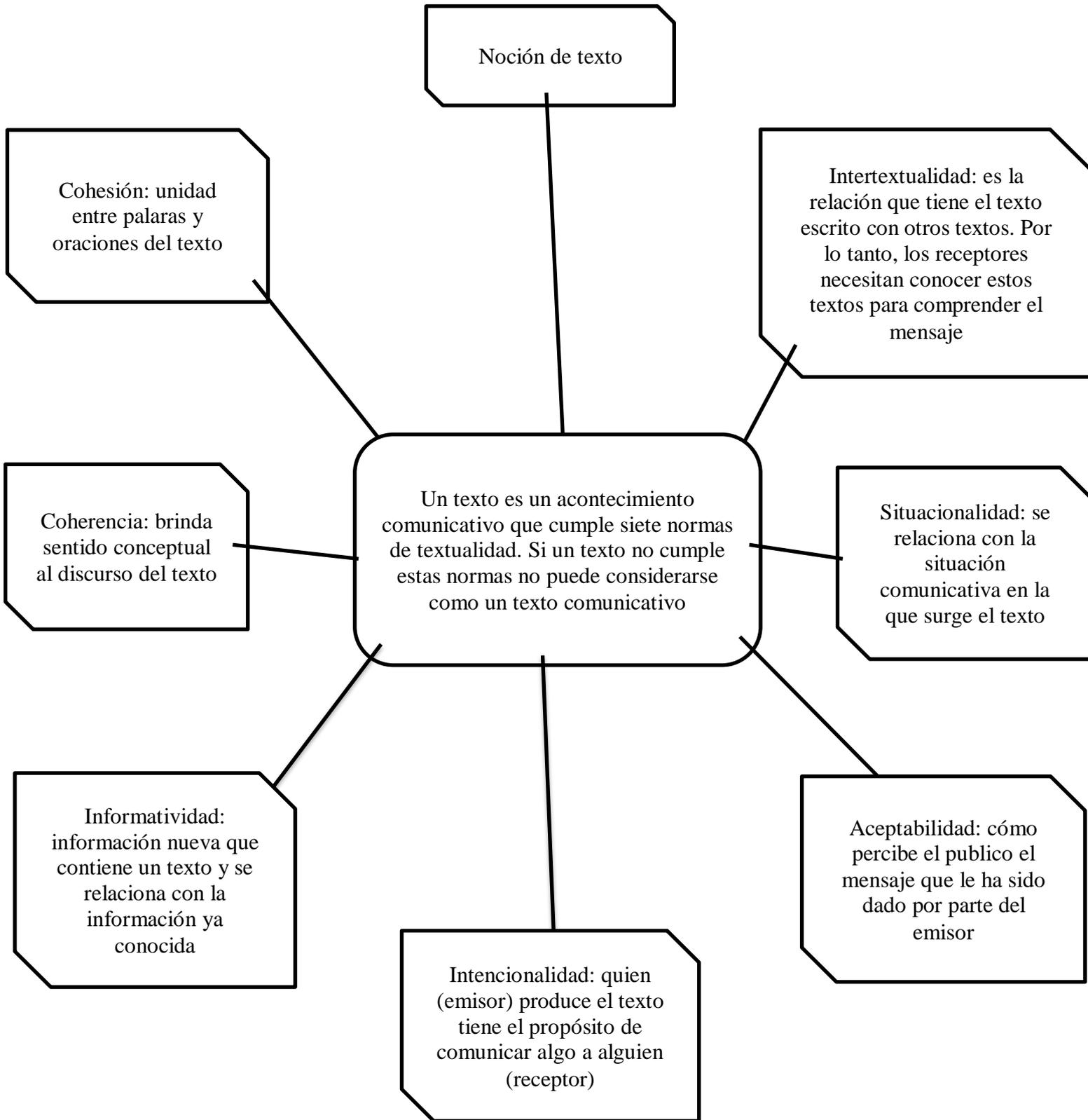
1. ¿Cuál es su motivación para escribir un texto?

2. ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?

3. ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?

Anexo 5

Normas de textualidad



Conectores y organizadores textuales

Adición, continuación: además, también, así, incluso, solo, entonces, con todo, con que, pues bien, asimismo, a propósito de, respecto a, en primer lugar, a continuación, hay que añadir que, para acabar, por último, finalmente, por un lado, primero, segundo, tercero, de entrada, para empezar, en general.

Afirmación, aprobación, asentimiento: sí, claro, exacto, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, vale.

Cantidad: más, menos, poco, mucho, demasiado, excesivamente, en demasía, casi todo, más, tanto, que, es más.

Causa/consecuencia: entonces, luego, así pues. Así que, por lo tanto, por hecho de que, por consiguiente, en consecuencia, por ello, con ello, porque, puesto que, ya que, en virtud de, de suerte que, de ahí que.

Certeza, constatación: en efecto, en vista de, es vidente, es indudable que, es incuestionable que, en realidad, de hecho, está claro que, es sabido que, como ya es sabido, ya se sabe.

Comparación: como, tanto, del mismo modo que, es lo mismo que, es semejante a, asemeja a, es equiparable a, hace pensar en.

Pretexto: aunque, es cierto que, pero, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso.

Condición: si, su pongamos que, si a eso vamos, si en vez de, en ese caso, con tal de que, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, a no ser que.

Duda, probabilidad: quizás, es posible, por lo que parece, puede ser que, se podría pensar que.

Ejemplificación: por ejemplo, pongamos por caso, para muestra, un buen ejemplo es, veámoslo mediante un ejemplo.

Excepción, salvedad: al menos, a menos que, excepto que, salvo que, excepción hecha de, hecha la salvedad de, a no ser que.

Explicación, aclaración, reformulación: es decir, osea, quiero decir que, dicho (de otra manera, en otros términos, en otras palabras), lo que significa, lo que equivale a decir,

viene a llamarse, mejor dicho, o si se quiere, quiere decir, para que se entienda bien (mejor), lo que ocurre es que, que es, esto se explica por.

Indicador de argumento: porque, puesto que, pero, no obstante, con todo, sin embargo, de hecho, en efecto, es cierto que, y la prueba es que, y eso es porque.

Oposición contraste (contra argumentativos): pero, en cambio, sin embargo, no obstante, mientras tanto, ahora bien, contrariamente, en contra de, contra lo que puede parecer, por el contrario, de todos modos, con todo, (ni), aun así.

abreviatura: en resumen, en resumidas cuentas, e pocas palabras, para abreviar.

Anexo 7

Uso de la tilde

El acento ortográfico, también llamado tilde, es un signo en forma de rayita inclinada que se coloca sobre la vocal tónica de una palabra para indicar una mayor intensidad en su pronunciación si el término se acoge a las reglas de acentuación que llaman al uso de la tilde. Todas las palabras tienen una sílaba que se pronuncia con mayor intensidad, pero no todas las palabras tienen tilde. En español hay una única tilde (´) mientras que otros idiomas utilizan más de una, cada una con una apariencia gráfica diferente. También se llama tilde al trazo horizontal que tiene la letra t y a la ondulación sobre la letra ñ. El acento ortográfico, junto con el acento prosódico, es uno de los dos tipos de acentos en el español.

La función de la tilde

Todas las palabras tienen una sílaba que es pronunciada con una intensidad distinta a las demás; esta es la llamada sílaba tónica, en contraposición a las sílabas átonas.

Clasificación del acento ortográfico

El acento ortográfico se clasifica en:

Acento diacrítico

El acento ortográfico en las palabras con acento diacrítico se utiliza para diferenciar términos que se escriben de igual manera pero que poseen significados diferentes. La tilde se usa para mostrar gráficamente dónde va el énfasis según las reglas de acentuación, pero también para evitar ambigüedades en el significado de un término:

"Papá" (padre), "caminó" (del verbo caminar) y "tú" (pronombre personal) llevan tilde también para diferenciarse de "papa" (tuberculo), "camino" (sendero) y "tu" (pronombre posesivo).

La sílaba tónica de estas palabras siempre tendrá la función de precisar en qué sentido son utilizados dichos términos.

Acento ortográfico de las palabras agudas

Son las palabras que llevan el acento ortográfico en la última sílaba si terminan en vocal, -n o -s.

Paris, balón, menú, pensará, café, manipular, intentar, Madrid, hundir.

Acento ortográfico de las palabras llanas

Son las palabras que llevan el acento ortográfico en la penúltima sílaba si terminan en consonante diferente de -n, -s o -ch, terminan en más de una consonante o terminan en la letra y:

trébol, fácil, cómics, yérsy, cýborg, Enríquez, revólver.

Acento ortográfico de las palabras esdrújulas

Son las palabras que llevan el acento ortográfico en la antepenúltima sílaba y siempre llevan tilde.

Ábaco, teléfono, brócoli, esdrújula, brújula, caótico, Bélgica.

Acento ortográfico de las palabras sobreesdrújulas

Las palabras sobreesdrújulas llevan el acento ortográfico en la trasantepenúltima sílaba

Rápidamente, diciéndotelo.

Tomado de: About español.

Anexo 9

Rejilla de evaluación

A continuación, se presenta la siguiente rejilla con el fin de evaluar el trabajo docente en las sesiones realizadas. Marca con una X las casillas que consideres pertinentes para hacer tu valoración sobre el trabajo.

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Se evidencia una planificación rigurosa por parte de la docente para las sesiones.					
La docente tiene dominio en los contenidos vistos en las sesiones.					
La docente menciona el objetivo de la sesión y la finalidad de este favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.					
La docente tiene presente las características y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.					
La docente promueve el aprendizaje significativo y constructivo.					
La docente organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.					
La docente crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.					
La docente crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.					

Anexo 10

Evaluación

1. ¿Consideras que la construcción del imaginario del conflicto armado te dotó de argumentos a la hora de hacer tu escrito?

2. ¿Consideras que el relato breve es una buena herramienta para promover la lectura y la escritura?

3. ¿Consideras que a través de las sesiones vistas hubo un aprendizaje significativo?

4. ¿Habías escrito sobre el conflicto armado?

Anexo 11

Consentimiento Informado

El presente documento se elabora con la intención de que los padres de los estudiantes del Modelo Pedagógico Flexible Pensar 2 de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur del municipio de Armenia, Quindío conozcan y consientan o no la participación de sus hijos en el trabajo de grado titulado La escritura del relato breve en el Modelo Pedagógico Pensar 2: construcción del imaginario del conflicto armado, realizado por la estudiante Syndy Catherine Tascón identificada con C.C 1094914086 de la ciudad de Armenia, Quindío, bajo la dirección de Keisy Bautista, Mg. en Ciencias de la Educación y profesora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Vale la pena resaltar que este trabajo está avalado, desde la Universidad del Quindío, por la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y por la Rectoría, la Coordinación Académica y los profesores del área de español de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur,

En tal sentido, la participación de los estudiantes consiste en la asistencia a cuatro sesiones, de una hora, que se realizarán en el horario habitual de clases. La primera sesión será el 8 de julio, de manera virtual con la compañía de su profesor(a) de español. En esta sesión, los estudiantes escribirán un texto corto del tema de su interés. Para ello, se tendrá como herramienta un formulario en Google.

En vista de que se trata de una investigación que puede conducir a la publicación de artículos de divulgación de resultados, la identidad de los participantes se cuidará completamente. La información recogida en este proceso será manejada únicamente por quienes integran y dirigen el trabajo de grado, que se realiza desde la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío.

Señor(a) acudiente:

Para expresar su consentimiento, lo único que debe hacer es escribir el nombre del estudiante al que representa y firmar. Con esta acción usted acepta que su hijo(a) participe del proyecto mencionado en el presente documento.

Desea que su hija o hijo participe de la investigación.

Si___

No___

Nombre del estudiante

Anexo 12

Asentimiento Informado

Buen día, estudiantes

En esta carta les queremos hablar del trabajo de grado La escritura del relato breve en el Modelo Pedagógico Pensar 2: construcción del imaginario del conflicto armado. Realizado por la estudiante Syndy Catherine Tascón, estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Este proyecto cuenta con el aval de las directivas de su colegio y, además, con el acompañamiento de su profesor(a) de español.

Nos reuniremos durante seis u ocho sesiones con el fin de escribir relatos breves teniendo como tema principal la construcción del imaginario del conflicto armado. Es importante aclarar que no son pruebas y, por tanto, el trabajo realizado no tiene fines evaluativos.

La información recogida en estos encuentros será manejada únicamente por quien integra y por quien dirige el trabajo de grado que se realiza desde la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío y cuando vayamos a hablar de él, por fuera del colegio, usaremos nombres ficticios para referirnos a ustedes, así protegeremos su identidad y su manera de pensar.

Si quieren participar en este proceso solo deben poner su nombre y firmar.

Muchas gracias por permitirnos estar con ustedes en su espacio escolar.

Atentamente,

Syndy Catherine Tascón.

Nombre del estudiante

Anexo 13

Justicia

Hoy es un buen día para llevar a cabo y con buen pulso las órdenes que se acordaron en la reunión de ayer. Balaguera, ¿cuántos rasos ingresaron el jueves? 120 mi general, muy bien, usted comandará ese pelotón, recuerde mantener el carácter bien fuerte a la hora de dirigir los entrenamientos, necesitamos que tengan ganas de salvar el país, que entiendan que el orden mantiene el cauce y las buenas costumbres de los pueblos. Cabo Jiménez, si mandaron las provisiones para el armamento del pelotón que está a cargo del sargento Gómez, ¡Sí! Mi general, permiso para hablar mi general: permiso concedido Jiménez. Los hombres de mi sargento Gómez no tienen víveres hace cinco días y ya se están deshidratando. Veo que no me dice usted absolutamente nada Jiménez, y altera el orden del día de hoy, pasan cosas peores y nadie dice nada. Ellos están en la selva y ahí perfectamente pueden cazar un tigrillo, un oso, una culebra, eso es supervivencia. Dragoneante Quevedo, prepárese, usted me acompañará en el avión de combate, el F 16, ¡Sí! Mi general. Piloto Mendieta, ¿qué pasa?, dispare, dispare, que no se escapen. ¡Hoy es un buen día para llevar a cabo y con buen pulso las órdenes que se acordaron en la reunión de ayer! Mi general, esta gente no tiene la culpa de la ruta que comandamos, no nos equivoquemos. Oiga, piloto Mendieta, no sea marica hermano, o es que usted cree que un tiempo atrás con mi familia y conmigo hubo algo de piedad. Cuando menos lo pensé ya lo había perdido todo, me arrancaron el alma, me enloquecí. Y hasta deje de creer en esa calma postrera que algún día nos va a venir a redimir. Solo el poder es el único que hace justicia. No hay más. Dispare. Sin piedad.

Evidencias

Sesión 1

Anexo 2

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un relato breve?

X

Es como resumir una historia o es relatar una historia larga pero resumida.

2. ¿Qué relatos breves conoce?

La muda, la tormenta, El rinoceronte,

Anexo 2

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un relato breve?

un relato breve es una historia corta o un cuento corto donde muchas veces narra una historia o expresa el sentimiento del escritor

2. ¿Qué relatos breves conoce?

capitán Roja, Don Quijote de la Mancha, el cazador, la florona, el mocho, Dapicuan el guerrero valiente, la historia de Bruce Lee, como hacerse millonarios, como leer la mente de las personas y entre muchos
Fin...

Anexo 2

Indagación de conocimientos previos



Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un relato breve?

un relato breve es como una narración o parrafo corto con cosas muy detalladas y nos brinda la informacion especifica

2. ¿Qué relatos breves conoce?

muchos relatos breves los podemos ver en periodicos, avisos o tambien cuentos super cortos

Anexo 2

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un relato breve?

Es una forma narrativa de un fragmento o líneas cortas de un cuento, o son historias que se cuentan en un tiempo limitado.

2. ¿Qué relatos breves conoce?

Pocos relatos breves conozco, pero fragmentos si recuerdo como la causa o el fin de algo que no los entiendo bien pero dejan un mensaje.



Lectura del poema El recluta de José Asunción Silva

Sesión 2

Anexo 3

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un conflicto?

Es una pelea que se halla armado por una discusión o un malentendido o ya la tendrían cazados. ✓

2. ¿Qué imaginan por la palabra conflicto?

Pelea, desacuerdo, golpes, violencia, maltrato

3. ¿Qué han escuchado acerca del conflicto armado?

Los guerrilleros y los paramilitares han mantenido violentada ciertas zonas del país, y la gente tiene que abandonar sus casas

Anexo 3

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un conflicto?

un conflicto es una pelea o discusión que pasa a
seguros o llegar a malicia ✓

2. ¿Qué imaginan por la palabra conflicto?

es una palabra que cuando escuchas una se da la idea
de que es algo malo

3. ¿Qué han escuchado acerca del conflicto armado?

son soldados que se enfrentan contra a otros, al terminar la
guerra muchos soldados traicion muertos o heridos

Anexo 3

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un conflicto?

Un conflicto es una pelea discusión o traque ✓
agresión verbal y física y maltrato

2. ¿Qué imaginan por la palabra conflicto?

mé imagino una pelea una discusión
Problemas x muchas

3. ¿Qué han escuchado acerca del conflicto armado?

Mucho como la guerra contra
el Narcotráfico

Anexo 3

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Qué es un conflicto?

un conflicto es cuando una persona está peleando con alguien

2. ¿Qué imaginan por la palabra conflicto?

un conflicto es de que trata cuando una persona está peleando

3. ¿Qué han escuchado acerca del conflicto armado?

que se pone a pelear con una persona o se y también o se terminan en matando



Lectura del microrrelato El soldado mutilado de Gabriel García Márquez



Elaboración del grafiti



Elaboración del grafiti

Sesión 3

Anexo 4

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Cuál es su motivación para escribir un texto?

algunas veces cuando tengo musica
OTRAS VECES Solo de jo @ Flulla

2. ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?

Depende del TEXTO ejemplo Si es un cuento
Tengo en cuenta historia un inicio
una historia intermedia y el
Final

3. ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?

Solo pensar en como expresar me
y como narrar la historia del
TEXTO

Anexo 4

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Cuál es su motivación para escribir un texto?

Mi motivación es escribir un texto con el objetivo de

2. ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?

Lo que tengo en cuenta es la persona que es y lo hago antes de escribir

3. ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?

No solo me enfoca en lo que voy a escribir y que me quede bien

Anexo 4

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Cuál es su motivación para escribir un texto?

Me gusta leer y meditar, y como tengo algo de imaginación escribo rimas o versos y cuando quiero escribo un pequeño cuento.

2. ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?

Los personajes y la trama del texto lo imagino lo medito y después lo llevo a cabo.

3. ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?

No, escribo solo como para alguien que le guste leer, mas que todo escribo textos de suspenso, asesinato y amor.

Anexo 4

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Cuál es su motivación para escribir un texto?

mi motivación sería depende para lo que sería el texto, sea por el interés de la recompensa, una nota, o opinion

2. ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?

voy tomando en cuenta los personajes, escenarios, problemas, nada, también tener en cuenta el principio y su final

3. ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?

No, solo me enfoco en lo que voy a escribir y que me quede bien.

Anexo 4

Indagación de conocimientos previos

Responde las siguientes preguntas de manera personal y desde tus propios saberes:

1. ¿Cuál es su motivación para escribir un texto?

MI Motivacion Fue es escribirle una carta a
MI NOVIIO ME Motiva Mucho Hacerle cartas a
el

2. ¿Qué es lo primero que tiene en cuenta a la hora de escribir un texto?

que un texto tenga Puntos comas que un
texto le quede bien hecho

3. ¿Cuándo escribe un texto piensa en el público al que se dirige?

NO Pues Me dirigo en la Personas
lo lo hago y pienso sola como hacerlo



Proceso de escritura del borrador

- un día por la mañana en un barrio peligros
- 2 Rufiánés se estaban prendiendo a plomo
- en el medio de la balacera una
- joven se estaba en el medio de la
- balacera se atravesó con mucho miedo
- la joven por pudo aver recibido un tiro
- se atravesó a dar la cara para
- no siguiera se de tuvo la balacera
- y por suerte nadie salió herido y
- cada joven cogió su camino Fin

Sierra de Uatzen

Por mi casa ubo un balazera
Paso por el Señor era Millonario
y Por que a la Persona que bera la
Miraba Feo entonces un dia
Pasaron unos Señores en una Moto
y le dispararon al Señor y a los
dos dias Paso otra balazera Pero
lo Mato a nadie y Poes de la
Primera Persona que hable no lo
Mataron Pero Fue Muy grave lo
que Paso

para escribir texto
pensar e
un día en la tarde, ella y sus amigos fueron a buscar
a buscar a buscar cosas para hacer lo que se acuerda, pero en
sus viajes consiguen cosas diferentes a buscar cosas para un caso
hacer en cada caso y el que recibe uno de una... en un solo
el... las cosas... las cosas... y las cosas de...
sus cosas, las cosas y las cosas, mirando que es el caso
el que ha ido... las cosas... las cosas...
las cosas en cada caso, cuando...
de cosas... las cosas... las cosas...
las cosas... las cosas... las cosas...
las cosas... las cosas... las cosas...

Texto: Preparados para la guerra

Mis muchachos los quiero animar y felicitar por que
coger de un arma no es facil, pero saben que van
a defender a su patria, no piensan en que van
a morir en el intento sino que piensan en que
acabando con esta plaga por un pais mejor, piensan
en sus hermanos, hijos y familiares que los estan
esperando en sus casas.

Mi general los helicopteros estan listos para
despegar

Ok mi cabo.

vayan con Dios oren, y siempre tengan pecho frio
para acabar con el enemigo.

Que Dios los bendiga.

Dios y patria

Todo empezó un 25 de Julio cuando limpiando los fierros, comenzamos a escuchar helicópteros a lo alto, 10 minutos ya todos estamos preparados y como a eso de las 11pm comenzó el bombardeo pero menos mal el sargento ya había dado la orden de bolarle a plomo a esos hptos, apesar de que nos atacaban con bombas y nosotros nos defendíamos con M60, solo tumbamos 2 de 7 que habían y sufrimos 5 bajas incluyendo a nuestro sargento de nuestro frente, despues de 3 dias sin nadie a el mando decidimos que yo como primo de nuestro difunto sargento quedaria a el mando.

Sesión 4

Anexo 8

Luego de la escritura del borrador, pasar el texto en limpio a este formato. Tener en cuenta: ortografía, puntuación, legibilidad, coherencia y el uso conectores.

(Título)

La violencia no siempre es la RESPUESTA

Un día, en horas de la mañana en un barrio peligroso, dos rufianes se estaban prendiendo a Pluma; en medio del enfrentamiento, una joven que pasaba por el sitio estuvo a punto de recibir un tiro, motivo por el cual sintió mucho miedo. Entre la tensión de la situación que se presentaba, la joven dejó de lado el miedo y se enfrentó a los 2 rufianes que estaban a punto de perder la vida y poner en riesgo la de las personas inocentes como ella.

Por suerte, nadie salió herido. Hubo un intercambio de palabras entre los enfrentados y a ver mejor diálogo y luego de a ver terminado el diálogo, este conflicto armado que nos hace tanto daño a lo que respondo el otro implicado en el problema, "Si socio, tiene Bazon. Sabé que lo espero con su combo en las canchas, yo también llevo el mio. y cada uno cogio su Bumbo

Anexo 8

Luego de la escritura del borrador, pasar el texto en limpio a este formato. Tener en cuenta: ortografía, puntuación, legibilidad, coherencia y el de uso conectores.

(Título)

Guerra de volas

Por mi casa hubo una balacera. esto pasó porque habiz un señor Millonario, el cual era muy ofensivo con todos, y a todos miraba muy feo. Un día, Pasaron unos señores en una moto y le dispararon al señor. Luego, a los dos días sucedio otra balacera que nos dejó con mucho pánico y Miedo, por fortuna no pasó nada, y de la primera persona a la que le dispararon, conto con suerte y se recuperó.

Anexo 8

Luego de la escritura del borrador, pasar el texto en limpio a este formato. Tener en cuenta: ortografía, puntuación, legibilidad, coherencia y el de uso conectores.

(Título)

La Matanza
Un día en la tarde Kila y sus amigos fueron a Peak
buscar armas para matar al que se acercara luego de haberlos
conseguido, empezaron a buscar minas para poner en cada casa,
y el que cobraba, muriera de una. Después a lo lejos vinieron cuatro
personas, entonces salieron corriendo tras ellas, las alcanzaron y
mataron, requisaron los cuerpos para quitarles lo que tenían.
volvieron al lugar donde habían pues las minas para poner unas
cuentas más. Cuando de la noche hubo un mal procedimiento y
una de las minas explotó y mató a uno de los amigos de
Kila. Los demás al ver lo que ocurrió se llenaron de miedo;
y se retiraron de todo lo que les recordara aquella matanza
tan sangrienta.

Anexo 8

Luego de la escritura del borrador, pasar el texto en limpio a este formato. Tener en cuenta: ortografía, puntuación, legibilidad, coherencia y el de uso conectores.

(Título)

Preparados para la batalla

Mis muchachos los quiero animar y felicitar, porque coger un arma no es nada fácil. Ustedes saben que van a defender su patria, y jamás piensen que moriran en el intento. Por el contrario, piensen que acabando con esta plaga puede haber un país mejor. Además, piensen en el bienestar de sus hermanos, hijos y familiares que los están esperando en sus casas.

- Mi general, los helicópteros están listos para despegar.
- ok mi cabo.
- vallan con Dios, oren, y siempre tengan pecho frío para acabar con el enemigo. Que Dios los bendiga.
¡Dios y patria!

Anexo 8

Luego de la escritura del borrador, pasar el texto en limpio a este formato. Tener en cuenta: ortografía, puntuación, legibilidad, coherencia y el de uso conectores.

(Título)

La noche del 25

Todo empezó un 25 de julio cuando limpiando los frentes comenzamos a escuchar los helicópteros a lo alto a los 10 minutos ya todos estábamos preparados. A eso de las 11pm comenzó el bombardeo, por fortuna el sargento ya había dado la orden de bolearle plomo a esos hijeputas. Ellos nos atacaban con bombas, y nosotros nos defendíamos con armas M60. De los 7 helicópteros que habían alcanzamos a tumbar 2. Nosotros sufrimos 5 bajas incluyendo al sargento de nuestro frente. Después de 3 días sin nada al mando decidimos que yo como primo del sargento quedaria al mando.

Evaluación a la labor de la docente

Anexo 9

Rejilla de evaluación

A continuación, se presenta la siguiente rejilla con el fin de evaluar el trabajo docente en las sesiones realizadas. Marca con una X las casillas que consideres pertinentes para hacer tu valoración sobre el trabajo.

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Se evidencia una planificación rigurosa por parte de la docente para las sesiones.		X			
La docente tiene dominio en los contenidos vistos en las sesiones.					X
La docente menciona el objetivo de la sesión y la finalidad de este favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.	X				
La docente tiene presente las características y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.		X			
La docente promueve el aprendizaje significativo y constructivo.	X				
La docente organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.		X			
La docente crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.	X				
La docente crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.	X				

Anexo 9

Rejilla de evaluación

A continuación, se presenta la siguiente rejilla con el fin de evaluar el trabajo docente en las sesiones realizadas. Marca con una X las casillas que consideres pertinentes para hacer tu valoración sobre el trabajo.

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Se evidencia una planificación rigurosa por parte de la docente para las sesiones.	X				
La docente tiene dominio en los contenidos vistos en las sesiones.	X				
La docente menciona el objetivo de la sesión y la finalidad de este favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.	X				
La docente tiene presente las características y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	X				
La docente promueve el aprendizaje significativo y constructivo.	X				
La docente organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.		X			
La docente crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.	X				
La docente crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.	X				

Anexo 9

Rejilla de evaluación

A continuación, se presenta la siguiente rejilla con el fin de evaluar el trabajo docente en las sesiones realizadas. Marca con una X las casillas que consideres pertinentes para hacer tu valoración sobre el trabajo.

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Se evidencia una planificación rigurosa por parte de la docente para las sesiones.		X			
La docente tiene dominio en los contenidos vistos en las sesiones.	X				
La docente menciona el objetivo de la sesión y la finalidad de este favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.		X			
La docente tiene presente las características y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.		X			
La docente promueve el aprendizaje significativo y constructivo.	X				
La docente organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.		X			
La docente crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.	X				
La docente crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.	X				

Anexo 9

Rejilla de evaluación

A continuación, se presenta la siguiente rejilla con el fin de evaluar el trabajo docente en las sesiones realizadas. Marca con una X las casillas que consideres pertinentes para hacer tu valoración sobre el trabajo.

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Se evidencia una planificación rigurosa por parte de la docente para las sesiones.		X			
La docente tiene dominio en los contenidos vistos en las sesiones.		X			
La docente menciona el objetivo de la sesión y la finalidad de este favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.	X				
La docente tiene presente las características y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.		X			
La docente promueve el aprendizaje significativo y constructivo.	X				
La docente organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.	X				
La docente crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.		X			
La docente crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.	X				

Anexo 9

Rejilla de evaluación

A continuación, se presenta la siguiente rejilla con el fin de evaluar el trabajo docente en las sesiones realizadas. Marca con una X las casillas que consideres pertinentes para hacer tu valoración sobre el trabajo.

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Se evidencia una planificación rigurosa por parte de la docente para las sesiones.	X				
La docente tiene dominio en los contenidos vistos en las sesiones.	X				
La docente menciona el objetivo de la sesión y la finalidad de este favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.	X				
La docente tiene presente las características y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	X				
La docente promueve el aprendizaje significativo y constructivo.		X			
La docente organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.	X				
La docente crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.			X		
La docente crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.	X				

Evaluación a la propuesta de intervención

Anexo 10

Evaluación

1. ¿Consideras que la construcción del imaginario del conflicto armado te dotó de argumentos a la hora de hacer tu escrito?

Se trasladó uno al cuento y uno vivió y sí que lo que viven los soldados antes de ir a la guerra. Y uno ya tiene los suficientes argumentos para ver de una forma el conflicto armado.

2. ¿Consideras que el relato breve es una buena herramienta para promover la lectura y la escritura?

Claro que sí, así que la gente se motiva a leer un tema breve. Ya que a los lectores les da pereza leer algo largo, pueden leer algo corto que les sirva como un poema o algo por el estilo.

3. ¿Consideras que a través de las sesiones vistas hubo un aprendizaje significativo?

Estuvo muy bueno, los textos y las enseñanzas sobre el conflicto y otros temas fueron muy significativas.

4. ¿Habías escrito sobre el conflicto armado?

No, que vea y lea artículos del conflicto armado es muy atractivo. Pero nunca pensé en escribir algo así.

Anexo 10

Evaluación

1. ¿Consideras que la construcción del imaginario del conflicto armado te dotó de argumentos a la hora de hacer tu escrito?

Si Porque me acordé de eso y lo vi lo que pasó

2. ¿Consideras que el relato breve es una buena herramienta para promover la lectura y la escritura?

Si a través de eso escuche lecturas relatos breves y muchas cosas

3. ¿Consideras que a través de las sesiones vistas hubo un aprendizaje significativo?

Me gusta mucho esto lo que estamos aprendiendo pues yo no me acuerdo de muchas cosas

4. ¿Habías escrito sobre el conflicto armado?

No Nunca

Anexo 10

Evaluación

1. ¿Consideras que la construcción del imaginario del conflicto armado te dotó de argumentos a la hora de hacer tu escrito?

Si, por que en un video juego vein mucha guerra

2. ¿Consideras que el relato breve es una buena herramienta para promover la lectura y la escritura?

si, por que otra vez del relato nice mi escrito

3. ¿Consideras que a través de las sesiones vistas hubo un aprendizaje significativo?

Si, por que de hoy saque mas ideas

4. ¿Habías escrito sobre el conflicto armado?

Nooo

Anexo 10

Evaluación

1. ¿Consideras que la construcción del imaginario del conflicto armado te dotó de argumentos a la hora de hacer tu escrito?

por supuesto

2. ¿Consideras que el relato breve es una buena herramienta para promover la lectura y la escritura?

Si obvio

3. ¿Consideras que a través de las sesiones vistas hubo un aprendizaje significativo?

Si claro

4. ¿Habías escrito sobre el conflicto armado?

NO

Anexo 10

Evaluación

1. ¿Consideras que la construcción del imaginario del conflicto armado te dotó de argumentos a la hora de hacer tu escrito?

la verdad no creo qo siempre e sido bueno para crear una historia semejante al tema

2. ¿Consideras que el relato breve es una buena herramienta para promover la lectura y la escritura?

la verdad no creo pero es muy corto no se alcanza a desarrollar mejor la historia no deja sacar el verdadero potencial q tiene

3. ¿Consideras que a través de las sesiones vistas hubo un aprendizaje significativo?

si claro y siempre se aprende algo nuevo en el dia a dia

4. ¿Habias escrito sobre el conflicto armado?

NO