



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía en la Lectura y la Escritura

“Microcuentos para mejorar la escritura narrativa en estudiantes de décimo año de Educación General Básica”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título en Magíster en Pedagogía en la Lectura y la Escritura.

Autora:

Diana Hiralda Llivisaca Chiqui

C.I: 0103548616

Correo electrónico: dianallivisaca@gmail.com

Director:

Galo Rodrigo Guerrero Jiménez

C.I: 1101449245

Cuenca, Ecuador

04-enero-2022



Resumen:

Este proyecto investigativo tiene como interés primordial comprender cómo la producción de microcuentos mejora o no la escritura narrativa en estudiantes de décimo año de Educación General Básica. Este objetivo se basa en buscar nuevas alternativas didácticas que contribuyan a superar las problemáticas que han venido presentando en las evaluaciones diagnósticas en los tres últimos años los estudiantes del décimo año: organización textual, ortografía, cohesión y coherencia.

En tal sentido se tomó la decisión de realizar un estudio con los estudiantes del décimo año sección matutina paralelo “A”, de la Escuela de Educación Básica “Estados Unidos de Norte América” del periodo escolar 2019-2020, quienes fueron observados durante la implementación de una secuencia didáctica de escritura de microcuentos de seis sesiones de cuarenta minutos. Una vez evaluados los trabajos iniciales con los finales, los estudiantes fueron sometidos a una entrevista que permitió conocer su percepción.

El microcuento fue el género que se seleccionó para la aplicación de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta que tiene mucha acogida tanto en el ámbito literario como educativo, de acuerdo con Leira (2013), el microcuento posee ventajas como: la adecuación perfecta a la mentalidad de los niños, pues es un género conciso que se ajusta a la cotidianidad comunicativa de la época actual, así mismo favorece el desarrollo evolutivo del lenguaje porque las primeras interacciones lingüísticas de los niños se establecen inicialmente con frases cortas y precisas.

Palabras claves: Microcuento. Enseñanza. Escritura narrativa. Brevedad.



Abstract:

The main interest of this research project is to understand how the production of micro-stories improves or not the narrative writing in tenth-year students of Basic General Education. This objective is based on searching for new didactic alternatives that contribute to overcoming the problems that tenth year students have been presenting in diagnostic evaluations in the last three years: textual organization, spelling, cohesion and coherence.

In this sense, the decision was made to carry out a study with the students of the tenth year parallel morning section "A", of the School of Basic Education "Estados Unidos de Norte América" of the 2019-2020 school period, who were observed during the implementation of a didactic sequence of micro-story writing of six sessions of forty minutes. Once the initial works were evaluated with the final ones, the students were subjected to an interview that allowed them to know their perception.

The micro-story was the genre that was selected for the application of the didactic sequence, taking into account that it is widely received both in the literary and educational fields, according to Leira (2013), the micro-story has advantages such as: the perfect adaptation to the Children's mentality, since it is a concise genre that adjusts to the communicative daily life of the current era, likewise favors the evolutionary development of language because the first linguistic interactions of children are initially established with short and precise sentences.

Keywords: Microcount. Teaching. Narrative writing. Brevity.



Índice del Trabajo

Introducción.....	9
Capítulo I.....	11
1. Marco conceptual.....	11
1.1 Antecedentes teóricos.....	11
1.2 Antecedentes metodológicos internacionales.....	14
1.3 Antecedentes metodológicos nacionales y locales.....	17
Capítulo II.....	20
2. Marco conceptual.....	20
2.1 Modelos pedagógicos.....	20
2.2 Características de los modelos pedagógicos.....	21
2.3 Clasificación de los modelos pedagógicos.....	21
2.3.1 Modelo tradicionalista o escuela pasiva.....	21
2.3.1.1 Características del modelo tradicionalista.....	22
2.3.1.2 Evaluación del modelo tradicionalista.....	22
2.3.2 Modelo constructivista o escuela activa.....	23
2.3.2.1 Características del modelo constructivista.....	24
2.3.2.2 Evaluación del método constructivista.....	24
2.4 Escritura.....	25
2.5 Relación de la lectura con la escritura.....	27
2.6 Fases de la escritura.....	27
2.7 Escritura narrativa.....	28
2.8 Subgéneros narrativos.....	28
2.8.1 Novela.....	28
2.8.2 Cuento.....	29
2.8.3 Relatos cortos o breves.....	29
2.8.3.1 Características del microcuento.....	30
2.8.3.1.1 Brevedad.....	30
2.8.3.1.2 Diversidad.....	31
2.8.3.1.3 Complicidad.....	31



2.8.3.1.4	Fractalidad.....	31
2.8.3.1.5	Fugacidad.....	32
2.8.3.1.6	Virtualidad.....	32
2.9	secuencia didáctica.....	32
Capítulo III.....		34
3.	Metodología.....	34
3.1	Enfoque metodológico.....	34
3.2	Población de estudio.....	34
3.3	Selección de casos.....	35
3.4	Procedimiento e instrumentos de recolección de datos.....	37
Capítulo IV.....		42
4.	Análisis de datos y resultados.....	42
4.1	Resultados de la encuesta.....	42
4.2	Resultados del diagnóstico inicial.....	50
4.2.1	Presentación.....	51
4.2.2	Adecuación.....	53
4.2.3	Coherencia y cohesión.....	54
4.2.4	Recursos retóricos.....	55
4.2.5	Ortografía.....	57
4.3	Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica.....	59
4.4	Análisis de los trabajos finales.....	65
4.5	Resultados de la entrevista.....	67
Capítulo V.....		72
5	Conclusiones.....	72
5.1	Recomendaciones.....	73
Referencias bibliográficas.....		74
Anexos.....		80



Índice de tablas

Tabla 1. <i>Encuesta inicial dirigida a los estudiantes del décimo “A”</i>	35
Tabla 2. <i>Rúbrica de evaluación de la producción de microcuentos</i>	36
Tabla 3. <i>Secuenciación de actividades</i>	38
Tabla 4. <i>Preguntas de la entrevista semi-estructurada</i>	40
Tabla 5. <i>Indicador 1 de frecuencia y porcentaje – pregunta 1</i>	43
Tabla 6. <i>Indicador 2 de frecuencia y porcentaje – pregunta 2</i>	44
Tabla 7. <i>Indicador 3 de frecuencia y porcentaje – pregunta 3</i>	45
Tabla 8. <i>Indicador 4 de frecuencia y porcentaje – pregunta 4</i>	46
Tabla 9. <i>Indicador 5 de frecuencia y porcentaje – pregunta 5</i>	47
Tabla 10. <i>Indicador 6 de frecuencia y porcentaje – pregunta 6</i>	48
Tabla 11. <i>Indicador 7 de frecuencia y porcentaje – pregunta 7</i>	49
Tabla 12. <i>Indicador 8 de frecuencia y porcentaje – pregunta 8</i>	50
Tabla 13. <i>Presentación del microcuento (título y n° de palabras)</i>	50
Tabla 14. <i>Transcripción de trabajos que representan el nivel alto, medio y bajo con relación a la adecuación textual</i>	53
Tabla 15. <i>Presencia de recursos retóricos en los textos narrativos</i>	55
Tabla 16. <i>Análisis ortográfico y gramatical</i>	57
Tabla 17. <i>Ficha N° 1 de observación</i>	60
Tabla 18. <i>Ficha N° 6 de observación</i>	65
Tabla 19. <i>Análisis de los trabajos iniciales y finales</i>	66
Tabla 20. <i>Transcripción de la primera pregunta de la entrevista</i>	67
Tabla 21. <i>Transcripción de la segunda pregunta de la entrevista</i>	68
Tabla 22. <i>Transcripción de la tercera pregunta de la entrevista</i>	69
Tabla 23. <i>Transcripción de la cuarta pregunta de la entrevista</i>	69
Tabla 24. <i>Transcripción de la quinta pregunta de la entrevista</i>	70
Tabla 25. <i>Transcripción de la quinta pregunta de la entrevista</i>	71



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo Diana Hiralda Llivisaca Chiqui en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Microcuentos para mejorar la escritura narrativa en estudiantes de décimo año de Educación General Básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 04 de enero de 2022.

Diana Hiralda Llivisaca Chiqui

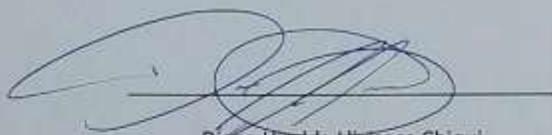
C.I: 0103548616



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo Diana Hiralda Llivisaca Chiqui), autor/a del trabajo de titulación "Microcuentos para mejorar la escritura narrativa en estudiantes de décimo año de Educación General Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 04 de enero de 2022.



Diana Hiralda Llivisaca Chiqui

C.I: 0103548616



Dedicatoria

Este trabajo realizado con mucho esfuerzo quiero dedicarlo a mi hijo, David, quien es mi mayor motivación e inspiración para seguir adelante, su amor puro e inocente cada día me da la fuerza para levantarme ante cualquier adversidad y me alienta a ser una mejor persona.

A mi madre, Lucía, por estar siempre cerca de mí, brindarme su apoyo, confianza, tiempo para que pueda desarrollarme en el ámbito académico y laboral.

A mis hermanas, Blanca, Gissel y Cristina, por sus enseñanzas y amor incondicional.



Introducción

La escritura se define como la representación del habla humana, cuyo propósito es establecer una correspondencia entre algunas categorías que estructuran el mensaje verbal y su expresión gráfica en signos visuales (Pérez, 2001). En el ámbito educativo es considerada como una destreza básica para alcanzar conocimientos, además de ser un medio de expresión y comunicación. Debido a su gran importancia este trabajo se proyecta en buscar estrategias metodológicas que contribuyan para mejorar la habilidad de escribir creativamente, esto en vista de que, a partir del año 2016, con las nuevas reformas curriculares, los docentes deben buscar formas innovadoras de enseñar y con ello tratar de cambiar los entornos tradicionalistas que limitan la imaginación.

Tanto en una clase como en un cuento, lo más importante es lo que cada estudiante haga por su cuenta, pues lo que está fuera del texto es lo primordial (Zabala 2004). Partiendo de esta idea, es importante buscar alternativas que permitan a los estudiantes ser los artífices de su propio conocimiento, teniendo como base la lectura y la escritura. Si bien, en una hora de clase se vuelve complejo realizar la lectura completa de una novela, mucho más un análisis íntegro de la misma, quedando más interrogantes que aprendizajes en los educandos. Se propone, entonces, aplicar como estrategia didáctica la escritura de microcuentos, dado que este tipo de textos son independientes y que no solo se distinguen de los cuentos por su brevedad sino también por sus rasgos estructurales (Hernández, 2012), pueden convertirse en una herramienta ideal para fomentar la escritura creativa, mejorar la producción escrita, ampliar el vocabulario y afianzar el manejo gramatical.

Por lo tanto, la presente investigación busca analizar prácticas de escritura narrativas que permitan solucionar de alguna manera los problemas de organización textual que presentan los estudiantes. En razón de ello, surge la pregunta ¿en qué medida mejorará la escritura narrativa de los estudiantes de décimo año de la Escuela de Educación Básica “Estados Unidos de Norte América” de la parroquia rural de Ricaurte del cantón Cuenca, al implementar una secuencia didáctica de escritura de microcuentos?, teniendo en cuenta sus características esenciales, el objetivo central de esta tesis es *comprender cómo la producción*



de microcuentos puede mejorar la escritura narrativa en estudiantes de décimo año de Educación General Básica.

Para cumplir con los objetivos de la investigación se vio necesario dividir al estudio en cinco capítulos. En el primer capítulo, se recaba el estado del arte en donde se reseñan los antecedentes teóricos, internacionales, nacionales y locales relacionados con el objeto de estudio. Se busca mostrar el área de vacancia, evidenciando la falta de estudios relacionados al análisis de las producciones textuales narrativas iniciales y finales, tras la aplicación de una secuencia didáctica de escritura de microcuentos. En el segundo capítulo se ha realizado una recopilación de los conceptos fundamentales esenciales para el desarrollo de este trabajo; es decir, información valiosa relacionada con los ejes fundamentales de la investigación, tales como modelos pedagógicos, sus características, evaluación, escritura, relación de la lectura con la escritura, escritura narrativa, subgéneros narrativos, características de los microcuentos y secuencia didáctica. En el tercer capítulo, se crea el enfoque metodológico de la investigación en este caso cualitativo y las técnicas para la recopilación de datos. En el cuarto capítulo se realiza el análisis de datos y resultados, de la encuesta, del diagnóstico inicial, de la aplicación de la secuencia didáctica y la entrevista. Finalmente, en el quinto capítulo se mencionan las conclusiones, en donde se evaluó y reflexionó del cumplimiento de los objetivos del estudio realizado, orientado con el análisis de datos y las posibles líneas de investigación futuras. Al culminar la investigación también se proporcionan las referencias bibliográficas utilizadas y la sección de anexos.

En definitiva, esta investigación resalta la importancia de explorar nuevas alternativas didácticas en el ámbito literario, que fomenten en los estudiantes el interés hacia la lectura y la escritura, el pensamiento crítico y la creatividad; mediante el microcuento, que es un género literario muy peculiar por su característica principal, la brevedad, se facilita el análisis, la reflexión, la interpretación, la evaluación y rectificación, cualidades imprescindibles que son beneficiosas para los alumnos tanto en el ámbito académico como social.



Capítulo I

Estado del arte

1.1. Antecedentes teóricos

Lerner (2003), plantea que existe una profunda contradicción entre la rutina repetitiva y la moda disfrazada de innovación, ya que simplemente son novedades pasajeras que pronto serán reemplazadas por otras sin que haya una transformación esencial en la práctica didáctica y que es necesaria en los distintos ámbitos de la educación. Este problema produce que los educandos se conviertan en sujetos que solo se limitan a comprender el sistema de escritura y reproducir textos escritos por otros, puesto que, se suelen realizar actividades consideradas obligatorias para el proceso pedagógico no que están enmarcadas en contextos verdaderos, que carecen de sentido para los niños alejándolos de la lectura y escritura. Actualmente, la problemática del sistema educativo es clara, por la persistencia en la transmisión de conocimientos a nuevas generaciones de manera mecánica y repetitiva, se ha convertido en una práctica monótona, rigurosa y extenuante, situación que no es ajena en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Por eso, es primordial buscar nuevas herramientas didácticas que tengan un fundamento científico para no caer en improvisaciones fugaces.

Si la lectura en la educación no se convierte en una experiencia placentera e instrumento para que los sujetos aprendan, comprendan, reflexionen, compartan, sueñen y disfruten, las consecuencias pueden ser graves: estancamiento intelectual y emocional, analfabetismo funcional, disminución de la creatividad e imaginación, dificultad para resolver problemas y para crecer humana como intelectualmente, deterioro del nivel cultural, escaso dominio lingüístico al momento de expresarse y más (Morais, 2002). En conclusión, la lectura debe ser una práctica consciente con un propósito personal, mas no una mera tarea obligada que una vez cumplida se olvida (Guerrero, 2017).

Por otra parte, como lo menciona Cassany D. (1993), la escritura es mucho más que conocer el abecedario, unir letras o firmar el documento de identidad, es la capacidad de expresar información de manera coherente y correcta para que la entiendan otras personas. En el



ámbito escolar a la escritura se la considera una destreza esencial para alcanzar el conocimiento. Sin embargo, el problema radica cuando es solo concebida como una herramienta de evaluación, convirtiendo a los estudiantes en reproductores de textos escritos sin sentido, incapaces de crear mensajes propios adecuados a cada situación comunicativa. La escritura debe convertirse en un verdadero instrumento de enseñanza que permita la reflexión autónoma del pensamiento, la construcción y reconstrucción del propio conocimiento (Lerner, 2003).

Una de las herramientas que ha permitido valorar el estado actual de la calidad de la escritura en la región es el informe de resultados del “Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo” (TERCE), emitido en julio 2015 por la UNESCO, que se realizó a estudiantes de: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, incluido el Estado de Nuevo León México, cuyos resultados reflejan un desempeño regular en las pruebas estandarizadas de aprendizajes aplicadas con la finalidad de evaluar la calidad de la educación, concluyendo que aún no se alcanza la meta de garantizar una educación de calidad para todos. Con relación a la escritura en términos de logro alienados a lo pretendido en esta investigación presentan algunas problemáticas en la adquisición de los aprendizajes básicos, que si bien a nivel regional existen elevados grados de coherencia y orden gramatical aún persisten dificultades en los estudiantes en alcanzar la dimensión discursiva (UNESCO-OREALC, 2015).

Por su parte, el Ecuador en la prueba de escritura del TERCE obtuvo un promedio regular que lo ubica por debajo de los 15 países evaluados y es en el dominio textual las principales dificultades detectadas. La mayoría de niños evaluados se encuentran en el nivel I, es decir no pueden resolver el problema comunicativo planteado porque articulan una secuencia distinta a la solicitada. Respecto al dominio textual y convenciones de legibilidad se encuentran en el nivel III, no obstante, persisten algunas falencias en los textos escritos de los alumnos ecuatorianos relacionadas a la coherencia global, cohesión textual, ortografía y puntuación (UNESCO-OREALC, 2015).



A nivel provincial un indicador de esta problemática es el Informe de resultados – Ser Bachiller 2018 – 2019, donde el promedio de la provincia en dominio lingüístico es de 7.93 sobre 10 correspondiente al nivel de Logro Elemental, concluyendo que los estudiantes poseen conocimientos elementales de las destrezas para graduarse, notándose un descenso en el porcentaje de aciertos relacionado con la comprensión de textos literarios, gramática, ortografía, comprensión de palabras y concordancia, con relación a los resultados del año lectivo 2017 – 2018 (INEVAL, 2019)

A nivel local no existe otro estudio relacionado con el objeto de esta investigación; sin embargo, al realizar la prueba de diagnóstico diseñada por el área de Lengua y Literatura aprobada por el departamento de Subdirección de la Escuela de Educación Básica “Estados Unidos de Norte América” de la parroquia rural Ricaurte perteneciente al cantón Cuenca de la provincia del Azuay, para determinar las condiciones previas de los estudiantes del décimo año, paralelo “A”, sección matutina del periodo lectivo 2019 – 2020, sobre subgéneros literarios y escritura narrativa, además de conocer si los estudiantes han adquirido aprendizajes básicos imprescindibles propios de este grado contemplados en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria Subnivel SUPERIOR del bloque curricular 5 de Literatura:

LL.4.5.1. Interpretar un texto literario desde las características del género al que pertenece.

LL.4.5.4 Componer textos creativos que adapten o combinen diversas estructuras y recursos literarios (Ministerio de Educación, 2019).

Y que fue evaluada con una rúbrica que contempló los siguientes parámetros: presentación, adecuación, coherencia, cohesión, estructura, ortografía y puntuación, permitió la obtención de los siguientes resultados: de los 37 estudiantes evaluados, 28 presentaron dificultades en la estructuración, coherencia y cohesión al momento de producir un texto narrativo. Ante lo expuesto, este proyecto de investigación pretende comprender cómo la producción de microcuentos puede mejorar la escritura narrativa en los estudiantes de décimo año Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” de la parroquia rural Ricaurte del cantón Cuenca de la provincia del Azuay.



1.2. Antecedentes metodológicos internacionales

Estudios sobre los orígenes del microcuento señalan que los textos breves existían hace muchos siglos atrás tanto en la literatura oriental como árabe. No obstante, en el plano occidental los primeros vestigios de este tipo de textos narrativos datan desde finales del primer tercio del siglo XIX y finales de la primera mitad del siglo XX (Cogollo, 2012). En Hispanoamérica se inicia en las primeras décadas del siglo XX de la mano de autores como Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez y Augusto Monterroso, a quien se lo considera uno de los mayores exponentes del género, cuya obra se caracteriza en reflejar temáticas humanas universales, así como también la condición de vida latinoamericana (Cerdán, 2003).

El microcuento es un género narrativo creativo y condensado cuya estructura es muy parecida a la del cuento, es decir poseen una situación inicial, nudo y desenlace, pero no es resumen de otros relatos; además, desde el título tiene gran relevancia porque cada palabra es fundamental por su corta extensión y es la primera fuente de información para la interpretación textual. Con relación a la aplicación didáctica de este género, estudios internacionales han demostrado que favorecen en el proceso de aprendizaje debido a que esta clase de textos permiten utilizar estrategias cognitivas para desarrollar el potencial de los estudiantes.

En el ámbito educativo se puede utilizar el microcuento como una técnica didáctica, tomando en cuenta que los textos breves se vienen utilizando a lo largo de la historia de la cultura, tales como: parábolas, definiciones, adivinanzas, haikus y más, por su propia diversidad y brevedad. En los últimos años el microcuento ha sido revalorizado en la enseñanza de lenguas extranjeras y literatura, debido a que un texto breve se puede analizar con mayor profundidad que una novela, un relato o un cuento tradicional en menor tiempo (Zabala, 2004).



El análisis bibliográfico relacionado con los estudios internacionales sobre el microcuento como estrategia metodológica de enseñanza en los últimos 5 años, abarca las siguientes investigaciones:

En primer lugar, el análisis mediante el acercamiento al microrrelato en el aula de Lengua y Literatura con la obra *Crímenes ejemplares* de Max Aub y escritos hispanoamericanos, una propuesta de intervención didáctica dirigido a alumnos de Lengua Castellana y Literatura II de segundo curso de Bachillerato de España, Albarracín (2015), propone un taller interactivo e interdisciplinar de cinco secciones de una hora cada uno que finalizará con la escritura creativa de un microrrelato, que será evaluado mediante un instrumento sumativo y autoevaluativo. Cabe destacar, que esta es una propuesta que no ha sido aplicada y carece de resultados, pero es un modelo que puede servir para trabajar el microrrelato en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

En segundo lugar, el trabajo investigativo de Cerrato (2016) designado “El microcuento. Un género literario para fomentar la lectoescritura mediante diferentes estrategias creativas en educación primaria”, realizado con el objetivo de demostrar el potencial educativo del género literario como herramienta para fomentar el hábito lector y escritor en 16 estudiantes del aula de tercero de Educación Primaria en una zona rural del municipio de Badajoz en España, a través de diferentes estrategias creativas desarrollado en cuatro secciones, en las cuales los estudiantes leyeron, analizaron, escribieron e ilustraron microcuentos, ante esta experiencia el autor pudo inferir que se obtuvo resultados positivos, pues los alumnos se sintieron cautivados y motivados con el género literario propuesto y su relación con la creatividad, así como también les pareció interesante por su carácter entretenido, divertido y novedoso, igualmente los alumnos conocieron las características propias del microcuento y pudieron adquirir un nivel literario relevante lecto-escritor.

Y en tercer lugar, el estudio español de Raéz (2018) titulado “El tratamiento didáctico del microrrelato para la enseñanza de valores éticos transversales” que contó con la participación de estudiantes del 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES Teobaldo Power, ubicado en la ciudad de Tenerife de España, cuyo objetivo era enriquecer la lectura para transmitir valores que implican la empatía, el entendimiento, la inclusión y respeto de la



mujer en la sociedad y los colectivos con las orientaciones sexuales e identidades de género relativas, igualmente inculcar algunas nociones de ortografía y gramática con la producción de microcuentos relacionados con los valores antes mencionados. Este proyecto obtuvo buenos resultados al implementar la lectura, sin embargo, no hay resultados concluyentes en relación de la escritura de los estudiantes, razón por la cual se presenta la oportunidad para realizar una investigación de esta índole.

Dentro del contexto regional tenemos los siguientes trabajos, en Colombia específicamente en Bogotá, Silva (2015) realizó una investigación titulada “El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa”, en el que participaron 16 estudiantes de entre 13 y 15 años de edad del IV ciclo de la media básica de una institución educativa, ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca). La autora comprobó en base a los resultados que la inclusión de microcuentos como herramienta de enseñanza fortaleció la composición de textos argumentativos en los estudiantes mediante una intervención didáctica, que consistió en la lectura de microcuentos latinoamericanos con el objetivo que los alumnos asimilen datos críticos sobre el entorno social y político, lo que les permitió tener una postura ante lo leído y argumentar su punto de vista mediante un escrito.

Un enfoque similar se presenta al utilizar al microcuento como una herramienta pedagógica de acuerdo al estudio realizado por Liévano (2018), que aplicó a un grupo de estudiantes de ciclo tres, cuyas edades están entre los 18 y 60 años, del Programa de Educación Continuada de Cafam de Colombia, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza de la escritura, a partir de la creación de microrrelatos, por medio de dos secuencias didácticas. La primera que cuenta con diez secciones, en donde se recuerdan algunos elementos de la lengua, se leen y analizan diversos microcuentos y se refuerzan las figuras literarias. Y la segunda que consta de seis actividades, en las cuales se analizan las características del género, se hacen pequeños ejercicios de escritura para finalizar con la realización de un microcuento con base de recortes de periódicos, revistas y una representación visual tipo collage. Según los resultados obtenidos, Liévano (2018) afirma que al introducir diversas estrategias de escritura creativa enfocadas en la producción de microcuentos se crean espacios que



promueven la generación de la comprensión de mecanismos gramaticales, así como también la reflexión y autorreflexión de las creaciones textuales, las experiencias y la visión del mundo.

1.3. Antecedentes metodológicos nacionales y locales

En Ecuador existen algunos estudios sobre el microcuento como estrategia metodológica como por ejemplo el de Tusa (2015), titulado “Microcuentos: una estrategia de innovación de contenidos en las clases de comunicación”, en donde se incorporó la lectura de diferentes microcuentos a las clases de comunicación de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Machala con la finalidad de que los estudiantes aprendan a inferir mensajes en torno a la deontología ética y periodística dentro de la carrera, dicho proyecto consistió en aplicar diferentes microcuentos a los estudiantes de la carrera para levantar matrices de información con las siguientes variables: mensaje del microcuento, valores insertos de la comunicación y el periodismo y aplicación en la deontología periodística. Esta investigación obtuvo buenos resultados ya que los estudiantes desarrollaron y potenciaron sus habilidades, capacidades, competencias, aptitudes y actitudes profesionales, al sensibilizarse de los problemas sociales a través de la lectura y análisis de microcuentos.

Otro proyecto enfocado en el microcuento como propuesta didáctica es el de Aldaz – Granda – Huertas & Lucero (2017), que difiere del anterior porque es una propuesta de una secuencia didáctica denominada “Escribamos un microcuento”, que está dirigida a estudiantes de décimo año de Educación General Básica y consiste en una primera etapa de talleres. El primer taller abarca lectura literal e inferencial de un cuento y un microcuento, presentes en el texto del estudiante de Lengua y Literatura del décimo grado del Ministerio de Educación y el segundo taller es de elaboración de un collage relacionado a las lecturas. La segunda etapa consta de la ejecución de varias actividades divididas en cinco fichas, inician en la promoción de lectura y termina en la creación de un microcuento de amor. Este trabajo se enfoca únicamente en presentar propuestas didácticas que sirvan de guía a los docentes, mas no medir el impacto de este género en la escritura de los estudiantes, pues no ha sido aplicado



y carece de resultados, eso sí, puede ser replicado en un estudio generándose una nueva oportunidad de investigación.

Así mismo, se mencionarán dos investigaciones que tienen la misma orientación metodológica: La primera “El Microcuento: análisis y proceso de escritura” de Merino (2018), que contó con la participación de estudiantes de décimo año de la Unidad Educativa Machala y consistió en realizar durante tres semanas las siguientes actividades: una encuesta sobre el microcuento, análisis de las características del género, lectura y comprensión de microcuentos, identificación de autores, análisis de títulos, escritura de un microcuento y una entrevista. La autora al culminar el proyecto obtuvo resultados positivos porque aumentó la motivación y participación activa de los estudiantes, no obstante, no se pudo corroborar una mejora en el proceso de escritura.

Y la segunda de García (2020) llamado, “El Microrrelato como propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura creativa en los estudiantes de décimo año paralelo “K” de la Institución Educativa “Quito”. Se ejecutó con dos grupos de 20 estudiantes y un grupo de control dado por los estudiantes del paralelo “K”. El primer grupo trabajo de manera regular y al segundo se les aplicó una encuesta con la escala de Likert previa identificar las deficiencias en la escritura creativa, después se trabajó con un cuadernillo con actividades como: completar frases, escribir un pequeño diario personal, un monólogo, describir una escena, escribir un microcuento basado en uno ya leído y finalmente escribir un microcuento tomando en sus características. Al finalizar la autora pudo comprobar que mediante esta propuesta didáctica mejoró el desenvolvimiento de los estudiantes en el proceso de escritura creativa, únicamente por el promedio superior del grupo experimental en contraste al grupo control. Por tanto no se hizo un análisis de producciones narrativas previas y posteriores a la aplicación del cuadernillo de actividades.

A nivel local existen pocas investigaciones relacionadas al microcuento como herramienta de enseñanza–aprendizaje de la escritura narrativa. Sin embargo existen dos trabajos de interés, el primero de Mendieta (2015), que es una recopilación de información sobre el



microrrelato, como la historia, clasificación, características, autores relevantes del género y la narrativa del microrrelato ecuatoriano, cuyo fin es que sea útil en el campo educativo.

Por último, el estudio de Jumbo (2020), titulado “Proyecto de animación a la lectura y escritura literaria en la casa de acogida “Hogar Miguel León” de la ciudad de Cuenca – Ecuador”, dicha casa hogar cuenta con 22 niños, niñas y adolescentes comprendidos desde el nivel de educación elemental hasta la educación básica superior y bachillerato, con quienes se trabajó durante un mes de manera extracurricular con fragmentos de novelas, cuentos, poemas y microcuentos según el nivel educativo y se culminó con un concurso de escritura creativa de cartas, microcuentos, poemas e historias de amor. Este proyecto obtuvo buenos resultados porque los niños se sintieron motivados a leer, trabajaron en equipo y mejoraron sus habilidades comprensivas. Con relación a la escritura creativa, los niños lograron comunicar con claridad sus ideas y emociones; sin embargo, esta investigación no logró medir la eficacia del microcuento como estrategia metodológica, debido a que se utilizaron diversos textos literarios.

Los resultados de las investigaciones sobre el microcuento como estrategia metodológica en general son positivos demostrando que este género tiene un alto grado de utilidad y por sus características suele ser llamativo e interesante para los estudiantes; además, genera un impacto positivo en la escritura narrativa dependiendo de las prácticas didácticas de innovación y dinamismo que aplique cada docente ya sea mediante talleres o secuencias didácticas. Asimismo, es evidente que faltan actividades de reescritura para analizar los cambios producidos desde un texto inicial a un final y la identificación del género según sus criterios y variables. De ahí que surge el interés de investigar en qué medida la escritura de microcuentos mediante una secuencia didáctica puede mejorar la estructura, cohesión y coherencia de los textos narrativos de los estudiantes de décimo año de Educación General Básica de la escuela “Estados de Norte América”.



Capítulo II

Marco conceptual

2.1. Modelos pedagógicos

Un modelo pedagógico es una construcción teórica cuyo sustento científico e ideológico se enfoca en interpretar, diseñar y ajustar un contexto metodológico educativo, surgiendo así para cubrir una carencia histórica concreta, que comprende la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente. Es una herramienta teórica investigativa que pretende alcanzar aprendizajes reproduciendo idealmente el proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clases con la finalidad de transformar la educación. (Ortiz, 2013).

Por su parte, Boshell (2000), menciona que los modelos tienen una utilidad práctica, debido a que son capaces de disminuir la complejidad y la comprensión de fenómenos mediante esquemas que posibilitan clarificarlos o representarlos, con relación a los modelos pedagógicos afirma que permiten describir, explicar y estructurar la teoría pedagógica, enfocándose en responder necesidades de un contexto social particular, según la época, los sujetos, la situación económica y política para favorecer el desarrollo, pues existe una interrelación entre la realidad educativa y distintos planteamientos teóricos para interpretar, comprender, representar y explicar las relaciones pedagógicas, es decir buscar la mejor manera para que los encuentros educativos entre los diversos sujetos favorezcan la adquisición de saberes.

Con similares criterios, Flórez (1995) considera que un modelo pedagógico representa los vínculos preponderantes de una teoría didáctica, cuya finalidad es construir nuevos conocimientos en el ámbito pedagógico, sedimentándose en el tipo de ser humano que se desea formar, según las experiencias vivenciales de los sujetos, los contenidos que se requieren estimular, las regulaciones entre el educando y educador con relación al logro formativo y la selección de métodos y técnicas eficaces que promuevan la enseñanza.



Para finalizar, De Zubiría (2010) plantea que un modelo pedagógico debe ser capaz de reconocer el rol activo de los alumnos, así como también que el aprendizaje no se construye únicamente en el salón de clases, sino que depende de las experiencias externas y el contexto social de cada estudiante, asimismo requiere de la mediación apropiada del docente para reconstruir el conocimiento de forma activa y estructurada, pues la educación no debe estar centrada únicamente en el aprendizaje, sino en el desarrollo integral del estudiante. De ahí la importancia tener en cuenta los intereses y el contexto socio-cultural del que provienen los estudiantes para adoptar un modelo efectivo que promueva una educación de calidad.

2.2. Características de los modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos tienen sus propios rasgos característicos según los diversos niveles, enfoques y carencias educativas que buscan transformar, sin embargo, existen ciertos criterios generales que permiten distinguirlos de otros, tales como:

- Tener una base científica enfocada en un contexto educativo.
- Definir la clase de ser humano que se busca formar y el proceso para hacerlo.
- Determinar los contenidos y experiencias educativas que promuevan el proceso formativo, así como también los métodos y procesos de enseñanza y evaluación eficaces para práctica educativa.
- Regular la relación pedagógica entre los docentes y estudiantes (Ortiz, 2013).

2.3. Clasificación de los modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos poseen ciertos principios filosóficos, psicológicos y didácticos en común en mayor o menor medida, siendo posible agruparlos según sus características generales, puesto que las diferencias secundarias entre unos y otros suelen ser imprecisas. Según este criterio es factible categorizarlos en dos grandes grupos, el primero de concepción tradicionalista o pasiva y el segundo de concepción humanista constructivista o activa (Ortiz, 2013).

2.3.1. Modelo Tradicionalista o Escuela Pasiva



Es un modelo que se enfoca en la formación del carácter de los alumnos mediante una estricta disciplina, la metodología de enseñanza se basa en la repetición, imitación y verbalización, siendo el maestro la autoridad y modelo a seguir y los estudiantes únicamente receptores. Este modelo predominó en las escuelas durante la primera mitad del siglo XX hasta que en la segunda mitad del mismo siglo se incorporó a más de la información, los conceptos básicos de la ciencia y cultura, los valores básicos de convivencia social encaminada en el entorno laboral (Flórez, 1995).

De acuerdo con Ortiz (2013), en el modelo tradicionalista el estudiante tiene un rol pasivo, debido a que se limita a asimilar y reproducir lo aprendido, en este grupo se ubican todos los modelos que asumen procedimientos escolásticos medievales, también los que aplican teorías pedagógicas conductistas encaminadas a formar alumnos según el albedrío del profesor mediante la reproducción del conocimiento considerado esencial, a su vez el contenido curricular es racionalista convirtiendo a los textos escolares en fundamentales, pues estos contienen la información que el estudiante a fuerza debe aprender.

2.3.1.1. Características del modelo tradicionalista

Enseñanza: Absolutización del aspecto externo, es decir se enfoca en las influencias externas que tengan un rol beneficioso, por lo que dichas influencias que deben ser seleccionadas, organizadas y esperar que tengan un resultado positivo, además, se aplican instrumentos estandarizados para medir el conocimientos y métodos autoritarios.

Rol del docente: Ejecuta directivas preestablecidas que limitan la individualidad y creatividad de los educandos, se considera que debe ser autoritario, rígido y controlador.

Rol del estudiante: Sujeto pasivo que se limita a reproducir el conocimiento aprendido, de ahí que carece de iniciativa, es inseguro, su interés personal es escaso y no se implica en el proceso educativo (Ortiz, 2013).

2.3.1.2. Evaluación del modelo tradicionalista



Desde la posición de Leyva (2010) la evaluación es un proceso sistémico que permite valorar el rendimiento escolar de los alumnos, mediante instrumentos que posibilitan recolectar datos que determinan el nivel de conocimiento adquirido; sin embargo, en el sistema educativo existe una carencia de cultura de la evaluación que encamina a prácticas convencionales, deficientes o superficiales relacionadas a la evaluación escolar siendo infructuosas para la toma de decisiones.

La evaluación tradicional para Tobón, Rial y Carretero, (2006) se caracteriza por:

- Ser establecida por los docentes sin tener claros criterios académicos, profesionales y que evidencien las notas cuantitativas.
- Determinar únicamente que estudiantes aprueban o reprueban según la cantidad de errores y logros obtenidos en pruebas estandarizadas.
- Sancionar los errores y restarles importancia en el aprendizaje, así como también no valora la participación de los estudiantes.
- Privar el auto mejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos y sirven como herramientas de control y selección.
- Individualizar a los estudiantes sin tener en cuenta el proyecto del docente.

2.3.2. Modelo Constructivista o Escuela Activa

En este modelo al contrario del anterior el estudiante tiene un rol activo, por ello es responsable de construir su propio conocimiento a través de la recreación de la realidad, en donde participa y la transforma, en este grupo se ubican los enfoques pedagógicos de naturaleza renovadora, pues la educación se convierte en el eje integrador armónico para que los sujetos alcancen una vida plena dentro del contexto social desde la perspectiva personal y creadora. Este modelo percibe el proceso de enseñanza – aprendizaje como una actividad crítica, debido a que los alumnos aprenden de los errores mientras van construyendo conocimientos significativos (Ortiz, 2013).



Por su parte Flórez (1995) destaca que, en el constructivismo la meta educativa principal es que cada sujeto acceda de manera progresiva y secuencial a su máximo potencial intelectual según sus experiencias y condiciones individuales. El rol del docente se centra en estimular experiencias que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y desarrollen sus capacidades críticas y reflexivas. Además, los contenidos del aprendizaje deben ser significativos, los alumnos deben tener una actitud positiva ante la adquisición de nuevos conocimientos y ser capaces de vincularlos con los anteriores.

2.3.2.1. Características del modelo constructivista

Enseñanza: Se enfoca en los componentes personales, es decir en la interrelación entre el docente y el estudiante, hay flexibilidad y se aplican métodos dinámicos y participativos.

Rol del docente: Es activo, creador, investigador y experimentador, así mismo, estimula la individualidad y es flexible, espontáneo, orientador.

Rol del estudiante: Es activo, constructor de su propio conocimiento, creativo, reflexivo, participativo y comprometido (Ortiz, 2013).

2.3.2.2. Evaluación del método constructivista

La evaluación constructivista según Argudín & Luna, (2007) se caracteriza por:

- Comprobar la adquisición y capacidad de los estudiantes para emplearlos en diversos contextos.
- Analizar el desarrollo de destrezas, habilidades y cambio de actitudes.
- Validar la capacidad de los alumnos de establecer un nexo con el conocimiento que difiere del que demanda el profesor.
- Valorar la participación y contribución de los estudiantes que aportan un nuevo significado al conocimiento.
- Definir con claridad lo que se desea que los alumnos construyan mediante la definición eficaz de capacidades, de normas justas para los alumnos, de criterios de evaluación que determinen con transparencia la valoración (buena, mala o regular).



2.4. Escritura

La escritura es un proceso complejo, que va más allá de simplemente conocer las vocales y consonantes del abecedario e ir formando palabras; hoy en día es parte fundamental de las actividades humanas, por lo que es importante poseer aptitudes, habilidades y actitudes que permitan a las personas expresar ideas claras y coherentes para que otros las entiendan.

Producir un texto escrito adecuadamente en el ámbito social como una carta, tarjeta e invitación es tan indispensable como en el ámbito educativo al redactar un ensayo, informe o resumen, así como también en plano laboral; sin embargo, el sistema escolar generalmente se enfoca en limitar la enseñanza de la escritura a la ortografía y gramática, siendo escasa la formación para cubrir las necesidades del mundo moderno (Cassany, 1995).

Si bien, en las últimas décadas se ha pretendido transformar la educación sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, considerados como pilares fundamentales de la adquisición de conocimientos; Torres (2004) evidenció en su investigación las siguientes causas de una escritura deficiente:

- Una metodología inapropiada, puesto que en la escuela persisten algunos rasgos tradicionalistas como obligar a escribir con letra ornamentada, que causa incomodidad a los estudiantes, en vez de dar libertad para que encuentren con esfuerzo e interés su propia identidad mediante su tipo de letra personal.
- Mala posición al escribir, ya que este proceso requiere un gran esfuerzo muscular y de coordinación.
- Escaso conocimiento teórico sobre la escritura por parte del docente, debido a que sin este no tendrá la capacidad de proponer estrategias apropiadas y novedosas que despierten el interés y promuevan un aprendizaje significativo de los educandos.

Ante lo expuesto, la autora Torres (2004) considera que es de suma importancia aplicar metodologías activas de concepción constructivista en el proceso educativo, para que los estudiantes adquieran destrezas y capacidades que los encaminen a desarrollar el



pensamiento. Por su parte Cassany (1999), propone una metodología para enseñar a escribir que se fundamente en los siguientes ejes:

Primero, el rol esencial de la interacción en el aprendizaje, esto se refiere a que se puede mejorar el dominio lingüístico al relacionarse con hablantes que dominan correctamente el uso de la lengua, o que tengan las mismas habilidades y conocimientos con un rol definido para que puedan complementarse y ayudarse entre sí y generar procesos de desarrollo cognitivo dentro de contextos reales y significativos. Esto se puede dar en el salón de clase entre el docente como hablante experto y los alumnos como aprendices o entre estudiantes que tienen el mismo nivel.

Segundo, la importancia que tiene la oralidad en el desarrollo de habilidades para la escritura, es decir que la comunicación oral es una herramienta esencial para desarrollar la composición escrita, puesto que al hablar de lo que se está escribiendo se promueve el análisis, reflexión y valoración. En este punto se deben considerar dos planos: el primero desde el desarrollo individual, que se inicia desde la adquisición natural de la lengua oral y continúa con la ampliación y reorganización de lo aprendido mediante lo escrito; y el segundo desde el desarrollo histórico comunitario, en donde la oralidad es parte de las formas culturales y lo escrito a los procesos del pensamiento. En el ámbito escolar cuando un estudiante expresa oralmente lo que está escribiendo, permite que el docente o los compañeros ayuden a componer el escrito mediante sugerencias o preguntas.

Y, por último, el aprendizaje colaborativo entre pares, que es beneficioso, motivante, generador de actitudes positivas y mejora el rendimiento de aprendizaje. Para que el aprendizaje colaborativo sea eficiente se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los grupos de trabajo deben estar conformados por pocos estudiantes.
- Se debe formar a los estudiantes para trabajar en equipo dando pautas claras como: dialogar, escuchar a los miembros del grupo, leer, negociar acuerdos, entre otros.
- Cada miembro del grupo debe asumir una responsabilidad para realizar el trabajo o composición escrita.



- Las actividades tienen una interdependencia positiva, por lo que cada miembro debe estar motivado para colaborar durante todo el proceso.
- La evaluación final es colectiva, razón por la cual todos los individuos deben interesarse en mejorar las notas de sus compañeros.
- Valorar positivamente los aportes de todos los miembros del equipo, pues los diferentes puntos de vista pueden ayudar a mejorar el trabajo final.
- Cada integrante del equipo debe realizar una parte del trabajo que será valorada de manera global.
- La evaluación debe ser sumativa al finalizar el proyecto o trabajo para medir cuantitativamente el nivel de aprendizaje y formativa individual, así como grupal durante la ejecución del proyecto para valorar las destrezas sociales y comunicativas de los estudiantes.

2.5. Relación de la lectura con la escritura

Como afirma Lerner (2001), la lectura permite conocer el mundo de la cultura, imaginar posibles cosmos, acerca la realidad para comprenderla mejor y sobre todo posibilita que los sujetos asuman una postura crítica frente a lo expuesto, es una herramienta de enseñanza, pero también de aprendizaje; sin embargo, para que se dé esta segunda función es imprescindible tener en cuenta el punto de vista del estudiante y que el enfoque didáctico no se aleje de la práctica social. De tal modo que la lectura cumple un doble propósito, uno didáctico y otro social. La lectura puede ser utilizada en diversas situaciones, dependiendo de la postura que el sujeto asuma frente a un texto, dado que puede leer para obtener información global, investigar datos específicos o profundizar un tema que está escribiendo.

2.6. Fases de la escritura

Redactar un texto requiere tener conocimientos intrínsecos de conceptos, procedimientos y elementos formales propios del lenguaje escrito, puesto que sin importar el tipo de texto que se desee o requiera escribir debe pasar por las siguientes fases:



- Pre-escritura: es el proceso inicial en donde se debe planificar el contenido del escrito, el o los destinatarios y el objetivo comunicativo, además se debe hacer una especie de borrador con las ideas que posiblemente permitirán desarrollar el tema.
- Escritura: es un proceso más complejo porque se requiere que se haga una depuración de todas las ideas con las que se cuentan para posteriormente seleccionar únicamente las que más se ajustan al tema de interés del autor.
- Post-escritura: es un proceso que implica una revisión autoevaluativa para llegar a un producto escrito final (Serafini, 1997).

2.7. Escritura narrativa

La escritura narrativa se define como la acción de producir un texto literario definido por el relato de una historia por un narrador y se caracteriza por: la fijación textual del relato, es decir los elementos esenciales que permiten especificar la función del texto literario; la conformación del texto narrativo mediante operaciones narrativas relacionadas a la posición y actitud expresiva del narrador, esto se vincula con los códigos narrativos como la voz, registro, narrador y modalidades discursivas; y el material que servirá para desarrollar la narrativa, lo que se relaciona con los sucesos, secuencias, estructura, personajes, tiempo y espacio (Valles & Álamo, 2002).

2. 8. Subgéneros narrativos

La narrativa se relaciona con el relato de una serie de hechos reales o ficticios, en donde existen ciertos elementos indispensables tales como: la estructura, el narrador, el escenario, el tiempo y los personajes. Dependiendo del tema, origen de la historia y extensión los textos narrativos se pueden clasificar en: cuento, novela, fábulas, mitos, leyendas, textos dramáticos y relatos cortos o breves, de estos vamos a seleccionar los que son más relevantes para esta investigación.

2.8.1. Novela



La narrativa para McEwan & Egan (1998), es beneficiosa en el ámbito educativo porque ayuda de manera dinámica a comunicar nuevas ideas a otros y permite concebir el mundo de forma novedosa, además ayuda a transformar los pensamientos, a crear y expresar. Uno de los textos narrativos utilizados en la enseñanza de la literatura es la novela que para Sullá (1996), es un texto extenso que se caracteriza por tener una historia con cierto grado de ficción, en donde se entrelazan los sentimientos, emociones y pasiones de los personajes. Otra característica es la presencia de un narrador que establece una posición en la historia y el uso autónomo de los recursos estilísticos.

2.8.2. Cuento

El cuento es parte del desarrollo intelectual de los niños, pues es una herramienta que estimula la memoria y comprensión, existen varias interpretaciones de este término, por ejemplo, el Diccionario de la Real Academia Española (2014), lo define como una narración breve de ficción. Para Thompson (1972), el cuento es un relato que implica una secuencia de hechos creados por un autor, que posee cierta extensión. De ahí que se puede concluir que el cuento es un relato breve de acontecimientos reales o ficticios, que tienen relación en un tiempo y espacio determinado.

2.8.3. Relatos cortos o breves

El estudio de la narrativa breve según la investigación de Zabala (2004), es reciente debido a que este género por ser parecido a otras formas de escritura literaria ha sido difícil colocarlo en un género, determinar la extensión, la tipología y hasta definir un nombre, pues se le ha designado varios tales como: minificción, minicuento, microrrelato, microcuento, entre otros. Sin embargo, se conoce que ha estado presente desde las primeras décadas del siglo XX en la literatura hispanoamericana. Según Rojo (1997), los pioneros de este tipo de narrativa son importantes escritores como Rubén Darío, Vicente Huidobro, Julio Torri y José Antonio Ramos Sucre, no obstante, en los últimos treinta años ha adquirido más relevancia en la literatura hispanoamericana.



Tras el surgimiento del posmodernismo en la literatura latinoamericana, se considera como uno de los mayores exponentes del género del relato breve o microcuento al escritor guatemalteco Augusto Monterroso, cuya obra se caracteriza en reflejar temáticas humanas universales, así como también la condición de vida latinoamericana sintetizados en textos narrativos breves como su minicuento más famoso “El dinosaurio”, del cual se han hecho un sin número de análisis dando varias interpretaciones dependiendo de la imaginación del lector (Cerdán, 2003).

2.8.3.1. Características del microcuento

En la actualidad este género es de gran utilidad en la enseñanza por ser:

- Proteico: es decir tiene varias formas propias de los textos literarios y no literarios, se pueden entremezclar diversas estructuras textuales.
- Ubicuo: esto se refiere a estar presente en varios lugares en el mismo momento.
- Sugerente: en otras palabras, que las acciones tienen un trasfondo.

A más de esto, los microcuentos se caracterizan por: la brevedad, diversidad, complicitad, fractalidad, fugacidad y virtualidad (Zabala, 2004).

2.8.3.1.1. Brevedad

La narrativa corta en los últimos treinta años ha dejado de ser un género marginado para convertirse en uno muy practicado por diversos autores, así como también leído por lectores variados, que actualmente tienen nuevos gustos estéticos y narrativos. Según el número de palabras se pueden clasificar en: cuentos muy cortos de 200 a 1.000 palabras y cuentos ultracortos de 1 a 200 palabras. En el plano educativo emplear textos literarios narrativos breves es muy productivo, debido a que se puede leer y analizar más minuciosamente en una hora clase que un texto extenso, de igual manera se pueden realizar producciones escritas con mayor profundidad en un espacio de tiempo reducido que una novela o cuento. (Zabala, 2004).



2.8.3.1.2. Diversidad

Otra característica que destaca Zabala (2004) del microcuento es su diversidad estructural interna y de géneros a los que se asemeja, ya que según la antología de textos breves de este autor hay obras ligadas a la ciencia ficción como *Microcosmic Tales* (Microhistorias cósmicas) y policiales como *Dastardly Little Detective Stories* (100 relatos policíacos cobardemente pequeños). Así como también, bestiarios y fábulas hispanoamericanos tales como: *Manual de zoología fantástica* (1954) de Jorge Luis Borges y Margarita Guerrero; el *Bestiario* (1959) de Juan José Arreola; *Los animales prodigiosos* (1989) de René Avilés Fabila. *La oveja negra y demás fábulas* (1969) de Augusto Monterroso y *El Bestiario de Indias del Muy Reverendo Fray Rodrigo de Macuspana* (UAEM, 1995). Todas estas obras han sido analizadas y recopiladas como formas de narrativa breve.

2.8.3.1.3. Complicidad

La narrativa breve por ser híbrida, es decir, que mezcla varios géneros ha dificultado la designación de un nombre específico para este género, de ahí que se han generado numerosos términos y cierta complicidad entre textos y lectores. Sin embargo, existen ciertas terminologías adoptadas por algunos autores que se apegan a la funcionalidad y extensión de sus obras tales como: apuntes, cartones, opúsculos, detalles, instantáneas, miniaturas, cuadros, situaciones, relaciones de sucesos. Todas estas obras tienen una extensión menor a una página, otros autores como Cortázar nombraron a la narrativa corta como textículos o minicuentos. En fin, existen varias denominaciones y categorizaciones para este género, siendo el nombre un referente de suma importancia para el lector (Zabala, 2004).

2.8.3.1.4. Fractalidad

Zabala (2004), plantea que la narrativa breve tiene la característica de ser fractal, es decir que mediante fragmentos independientes, autónomos y dispersos se puede construir un concepto más amplio. Este es un recurso narrativo fundamentado en el modernismo, que considera que un texto breve puede ser leído de manera independiente, pues no es un detalle sino una



generalidad que deber descubierta por el lector, esto permite crear textos más creativos y es un eje esencial en la escritura contemporánea. Esta característica es ideal para trabajar en el salón de clase de manera cooperativa, porque al momento que los estudiantes van creando textos narrativos cortos e independientes pueden ir recopilando cada producción escrita y formar una colección o cuadernillo.

2.8.3.1.5. Fugacidad

La extensión estética de los minicuentos siempre ha estado en constante debate. Además, a esto se le suma la naturaleza híbrida, que confiere ubicarlos en diversos géneros narrativos a la vez, pues hay autores que afirman que los chistes son una forma de minificción, sin embargo, para otros estudiosos de este género no queda claro si un chiste es realmente literatura. Ante lo expuesto, según un análisis de lecturas más especializadas sobre este género han permitido llegar a un consenso sobre la naturaleza esencial de estos textos; en primer lugar, por ser un relato breve tiene pocos personajes; en segundo lugar, la historia cuenta con acontecimientos concretos, sin mayor detalle para que el lector vaya construyendo según su imaginación; finalmente, la historia tiene un giro inesperado y un final sorpresivo (Zabala, 2004).

2.8.3.1.6. Virtualidad

La minificción facilita la utilización de programas tecnológicos interactivos, en los cuales los lectores no solo interpretan, sino que se vuelven coautores al intervenir en la estructura, en la estética del lenguaje y participar activamente. Siendo esta característica muy atractiva para los estudiantes, pues la escritura narrativa se torna más interesante porque pueden ir creando con base a su creatividad y cooperación, ante lo cual se puede concluir que este género combina componentes narrativos tradicionales y modernos. (Zabala, 2004).

2.9. Secuencia didáctica

De acuerdo con Barriga (2013), las secuencias didácticas permiten a los estudiantes desarrollar aprendizajes significativos mediante la constitución de una serie de actividades,



razón por la cual es importante tener un amplio conocimiento de la asignatura, conocer el programa de estudio, la experiencia y visión pedagógica del docente, como también sus habilidades para desarrollar actividades que propicien ese aprendizaje en los alumnos, de tal modo que, es importante tener claro al momento de estructurar una secuencia didáctica las actividades de apertura, desarrollo y cierre para el aprendizaje, así como también las de evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa; pues son elementos que se vinculan entre sí.

Con relación a la construcción de secuencias didácticas es fundamental considerar que, una secuencia didáctica es un punto de partida, puesto que en la ejecución del proceso de aprendizaje se irán realizando ajustes orientados en el propósito educativo, según las condiciones y respuesta de los estudiantes. No obstante, al momento de planificar en una secuencia didáctica se deben considerar las siguientes generalidades: tener un propósito educativo claro, seleccionar el contenido, definir un eje temático, considerar posibles variaciones en la secuenciación, organizar las actividades de apertura, desarrollo, cierre y finalmente establecer los criterios de evaluación (Navarro, 2017).



Capítulo III

Metodología

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se utilizó en esta investigación fue cualitativo, puesto que posibilitó la comprensión de los procesos y respondió la pregunta de investigación planteada; también esta perspectiva coadyuvó a obtener resultados subjetivos, tal como en el trabajo realizado (Hernández, Fernández y Baptista 2014). Además, con el propósito de examinar las acciones pedagógicas en la institución educativa se empleó el método de investigación-acción como el propuesto en el trabajo de Colmenares y Piñero (2008), permitiendo identificar las problemáticas en torno a esta investigación y proponer posibles soluciones, así como también, facilitó la recolección y análisis de datos.

Conforme a la naturaleza de la investigación planteada se consideró necesario realizar un análisis estadístico mediante una encuesta que determinó el porcentaje de estudiantes del décimo año que escribían con frecuencia textos de índole narrativo, al igual que las falencias que consideraron tener al momento de realizarlos, adicionalmente se realizó una medición numérica con una rúbrica de evaluación que calificó las competencias de escritura de los textos iniciales diagnósticos de los estudiantes. Para recoger los datos se utilizaron diversas técnicas e instrumentos con la finalidad de registrar e interpretar las actitudes de los estudiantes antes, durante y después de la ejecución de la secuencia didáctica.

3.2. Población de estudio

Este proyecto de investigación se realizó con una población de 37 estudiantes de décimo año del paralelo “A” de la sección matutina, que constaba de 30 mujeres y 7 hombres, cuyas edades estaban entre los 14 y 16 años con un nivel socioeconómico medio-bajo (C-), del período lectivo 2019–2020 de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América”, ubicada en la provincia del Azuay, cantón Cuenca, parroquia rural Ricaurte, cuya oferta educativa ordinaria se extiende desde el subnivel preparatoria hasta básica superior y cuenta con dos jornadas académicas: mañana y tarde.



3.3. Selección de casos

Para seleccionar los casos de investigación, en primer lugar, se realizó una encuesta cerrada con la escala de Likert descriptiva con un número de categorías de cuatro respuestas, las cuales se clasifican en: siempre, casi siempre, a veces y nunca, teniendo en cuenta que “siempre” posee la máxima calificación dentro de la escala, es decir que los estudiantes al ser encuestados con dicha puntuación actuaron de forma favorable ante la pregunta planteada. Esta encuesta contempló 8 preguntas que se detallan a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. Encuesta inicial dirigida a los estudiantes del décimo A

N°	Preguntas	Ítems				
		Siempre	Casi siempre	A Veces	Nunca	
1	Escribe textos narrativos como cuentos, relatos, novelas, historias, fábulas u otros.					
2	Antes de escribir un texto realiza una planificación y toma en cuenta su estructura básica.					
3	En el proceso de escritura suele omitir palabras o frases para acortar el texto.					
4	Utiliza títulos que ofrezcan información básica y necesaria del texto, además son sugerentes y llamativos para el lector.					
5	Cuando escribe textos narrativos ¿utiliza su imaginación y creatividad?					
6	Los personajes de sus relatos tienen características y roles definidos.					
7	Emplea recursos o figuras literarias en sus escritos como metáforas, comparaciones, personificaciones u otros.					
8	Crea historias que tengan sentido y coherencia.					

Fuente: Adaptado de García, 2020.

Tabulada la información de la encuesta se consideró a dos grupos de estudiantes perfectamente definidos como aquellos que producen con frecuencia la escritura de textos narrativos, así como también a aquellos que presentan mayores dificultades al hacerlo. La finalidad de selección de este grupo permitió la aplicación de un ensayo más afinado, que se evaluó con una rúbrica analítica que contemplaba los siguientes criterios: presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía, que se tomaron en cuenta con base a los resultados de la encuesta.



La construcción de la rúbrica se fundamentó en los criterios establecidos por Bedwell, Correa, Cox, Domínguez, Fuentes, Gómez, Veas (2015), cuyos enfoques principales fueron: el objetivo de aprendizaje, dimensiones y niveles de desempeño. Esta herramienta es la que permitió recopilar información para la toma de decisiones concretas en el ámbito metodológico, tales como:

- Retroalimentación de manera efectiva, debido a que los estudiantes conocían los de aprendizajes logrados y los que debían mejorar.
- Reflexión de lo que aprendieron, mediante una delimitación clara de los niveles, dimensiones y criterios que promovieron la autoevaluación, la corrección individual y entre pares.

En la tabla 2 se detalla la rúbrica de evaluación de la producción de microcuentos.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de la producción de microcuentos.

ASPECTOS EVALUAR	A	2	1.5	1
PRESENTACIÓN		Cumple con las especificaciones solicitadas de extensión (entre 50 y 80 palabras) y posee un título llamativo.	Cumple parcialmente con las especificaciones solicitadas de extensión (entre 50 y 80 palabras) y posee un título poco llamativo.	No cumple con las especificaciones solicitadas de extensión (entre 50 y 80 palabras) y no posee un título llamativo.
ADECUACIÓN		Usa un vocabulario amplio, rico y variado, emplea signos de puntuación para que sea adecuado al destinatario.	Uso de vocabulario medianamente amplio, emplea pocos signos de puntuación.	No cuenta con un vocabulario amplio y variado, escaso uso de los signos de puntuación.
		Ordena de manera lógica y comprensible las ideas, precisa e imprescindible	Escribe de manera clara las ideas para que entienda el lector, sin	No se entiende la redacción con respecto a la organización y



COHERENCIA Y COHESIÓN	para que entienda el lector.	embargo, hay algunos errores de cohesión.	contenido del micro-cuento.
RECURSOS RETÓRICOS	Emplea correctamente entre uno o dos recursos retóricos para dar énfasis y decorar el texto narrativo.	Emplea de manera ambigua un recurso retórico para embellecer el texto narrativo.	Emplea de manera incorrecta un recurso retórico, por lo que no tiene mayor sentido su aplicación.
ORTOGRAFÍA	Uso y aplicación correcto de las reglas gramaticales y ortográficas.	Uso y aplicación de ciertas reglas gramaticales y ortográficas.	No aplica correctamente las reglas gramaticales y ortográficas.

Fuente: Elaboración propia.

Según los criterios descritos en la tabla 2, en segunda instancia se establecieron las metodologías de selección del grupo de estudio, quedando conformado por cinco estudiantes, dado que la fase diagnóstica permitió distinguir de mejor manera tres grupos de interés para esta investigación: el primero, de los estudiantes que presentaron varias dificultades en la presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía, es decir se encontraban en un nivel bajo y obtuvieron una nota entre 4,01 – 6,99; el segundo, con algunas dificultades que alcanzaron una calificación entre 7,00 – 8,99, en un nivel medio; y el tercero, con pocas dificultades que obtuvieron una calificación entre 9,00 – 10,00, en un nivel alto.

En consecuencia, se eligió a dos estudiantes del primer grupo, dos del segundo y una del tercero para tener una visión más amplia de la problemática detectada. Finalmente, una adecuada definición de los grupos a evaluar fue considerada según la propuesta de Duk y Murillo (2017), donde la colaboración y la heterogeneidad marcaron la tendencia de su conformación.

3.4. Procedimiento e instrumentos de recolección de datos

En primer lugar, con la finalidad de obtener datos relevantes para esta investigación, se utilizó la técnica de la observación participativa durante la aplicación de la secuencia didáctica a un



grupo seleccionado. Aprovechando la labor de la docente que aplicó esta investigación en su estudio, mediante esta herramienta se simplificó el involucramiento integral de la investigadora, dado que la investigación se desarrolló con naturalidad y de manera interactiva, además, contribuyó la obtención de diversas percepciones de los sujetos de estudio (Rekalde, Vizcarra, y Macazaga 2014).

Las observaciones se llevaron a cabo en los momentos en que los alumnos produjeron sus microcuentos en los diversos momentos de la clase: anticipación, construcción y consolidación, según como iban realizando sus escritos, se iba anotando sus preguntas, comentarios y conocimientos básicos sobre el género. La aplicación de la secuencia didáctica tuvo una duración de seis semanas y constó de seis talleres de 40 minutos cada uno de manera presencial, que se detallan a continuación:

Tabla 3. Secuenciación de actividades.

N° de sección	Actividad	Material didáctico
1	Aplicación de un pre-test de escritura. Se aplicó un pre-test de escritura, se solicitó a los 37 estudiantes que, escriban un microcuento que tenga coherencia con las siguientes palabras: corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia. El orden de las palabras no tenía importancia, además, antes de iniciar se les dio la indicación de que el texto debía tener un mínimo de 60 palabras y no superar las 80.	Planilla pre-test
2	Definición de proyecto y la conformación de grupos permanentes y heterogéneos. Se conformaron los grupos de trabajo con base en la encuesta y al diagnóstico inicial, con el propósito de obtener diversos aportes entre pares, semejantes o iguales, asimismo se les explicó que en cada sesión se iría avanzando el proyecto hasta obtener un producto final, en este caso dos microcuentos por cada estudiante. Posteriormente, se les entregó a los estudiantes un material de lectura con cinco microcuentos de autoría del escritor guatemalteco Augusto Monterroso (La oveja negra; El rayo que	Encuesta Rúbrica



	<p>cayó dos veces en el mismo sitio; La cucaracha soñadora; Caballo imaginando a Dios; y Los cuervos bien criados), el objetivo educativo fue lectura analítica y la construcción de una definición de microcuento.</p>	
3	<p>Análisis del material de apoyo e identificación del género leído. Se entregó un material de apoyo a los alumnos con 15 microcuentos de varios autores, con el objetivo de leer de manera analítica, seleccionar el que más les impresionó, contestar unas preguntas, distinguir los personajes, el tiempo y el escenario, además, extraer la idea principal y el mensaje que el autor quiere transmitir, y finalmente completar el cuadro de los elementos del microcuento (ambiente, atmósfera, trama, narrador, personajes y recursos estilísticos. Igualmente en el material de apoyo constaba una lista de recursos estilísticos con una definición y ejemplo, permitiendo con esto hacer un repaso en cada sesión y por último lo completaba unas recomendaciones básicas de redacción, ortografía y signos de puntuación.</p>	<p>Material bibliográfico Plantilla.</p>
4	<p>Análisis de diversos microcuentos de varios autores, recursos estilísticos y algunas reglas de escritura. Planificación de escritura de dos microcuentos – primer borrador. Se proporcionó a cada estudiante una plantilla para planificar sus microcuentos, llenar un cuadro de los recursos básicos que debían considerar antes de iniciar la escritura como: tema, ambiente, trama, narrador, personajes, recursos estilísticos y final, además, de escribir los primeros borradores de los microcuentos, todo esto con la finalidad que los educandos establecieran los propósitos de la escritura de sus producciones textuales, tomando en cuenta la importancia de la planificación y las sugerencias de sus compañeros de clase.</p>	<p>Material bibliográfico Clase demostrativa Taller de escritura Plantilla</p>
5	<p>Revisión entre pares (co-evaluación) y sugerencias para mejorar los textos. Se suministró a los estudiantes una rubrica analítica de evaluación que contemplaba los siguientes criterios: presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía, con el fin de realizar la coevaluación entre pares, iguales o estudiantes, revisando con objetividad con microcuentos de cada uno de los miembros del grupo, proporcionado una calificación y</p>	<p>Rúbrica Taller de escritura Plantilla</p>



	haciendo las respectivas sugerencias para mejorar los escritos	
6	Elaboración de la reescritura con las sugerencias dadas del segundo borrador. Esta sesión no se pudo cumplir según lo planificado debido a la pandemia, sin embargo, antes de la suspensión de las clases presenciales se pudo entregar a los todos los estudiantes una plantilla para la reescritura de los microcuentos aplicando las sugerencias dadas por los compañeros.	Taller de escritura Rúbrica Plantilla
Observación: Debido a la pandemia los coordinadores de cada grupo enviaron los trabajos vía Messenger y se realizó por parte de la docente la debida retroalimentación, finalmente con todas las correcciones debidas los microcuentos fueron digitalizados.		

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se evaluaron los trabajos finales de los estudiantes seleccionados con la misma rúbrica que se empleó en la fase diagnóstica, con el objetivo de verificar si las producciones finales mejoraron en las categorías de presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía en comparación a las iniciales con la aplicación de la secuencia didáctica.

En tercer lugar, y para consolidar la recolección de datos se aplicó una entrevista semi-estructurada a los cinco estudiantes, la misma que constó de seis preguntas abiertas, con base en el estudio de Díaz, Torruco, Martínez y Varela-Ruiz (2013), esta herramienta fue de gran utilidad en la presente investigación porque aportó a la obtención de información sobre la percepción que tuvieron los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica, en virtud de su alto grado de flexibilidad para expresar opiniones. La entrevista se realizó de forma virtual a causa de la pandemia. En la tabla 4 se detallan las preguntas de la entrevista.

Tabla 4. Preguntas de la entrevista semi-estructurada.

1.	¿Cómo se sintió durante el proceso de escritura de microcuentos?
2.	¿Considera que la aplicación del proyecto de escritura de microcuentos le ayudo en alguna manera a mejor su escritura? ¿Cómo?



3.	¿Considera que es importante trabajar de manera colaborativa? ¿Por qué?
4.	¿Según su punto de vista qué le gusto más proyecto? ¿Por qué?
5.	¿Cuál cree que fue la mayor fortaleza del proyecto?
6.	¿Cuál cree que fue la mayor deficiencia del proyecto?

Fuente: Elaboración propia.



Capítulo IV

Análisis de datos y resultados

Este capítulo se centra en presentar y analizar los datos obtenidos en las diversas fases de la investigación: diagnóstico, aplicación de la secuencia didáctica y análisis de los posibles cambios tras la intervención didáctica. En primera instancia, se seleccionó el grupo de estudio mediante la aplicación de una encuesta cerrada con la escala de Likert descriptiva, como se detalló en la tabla 1. Adicionalmente, se realizó un diagnóstico inicial de escritura que se evaluó con una rúbrica analítica como se describió en la tabla 2. Estos instrumentos se analizaron dentro de un enfoque cuantitativo. En segunda instancia, bajo un estudio más crítico de corte cualitativo, para la recolección de datos se aplicó la técnica de la observación participativa durante la aplicación de la secuencia didáctica, se analizaron los productos finales y finalmente se realizó una entrevista semiestructurada.

4.1. Resultados de la encuesta

El análisis de la encuesta cerrada con la escala de Likert descriptiva, con cuatro respuestas: *siempre*, *casi siempre*, *a veces* y *nunca*, que se aplicó a los 37 estudiantes del décimo año de Educación General Básica de la escuela “Estados Unidos de Norte América”, permitió seleccionar los sujetos de estudio, por el soporte cuantitativo otorgado el cual se presenta resumido en esta primera parte mediante porcentajes, tablas y gráficos estadísticos.

La respuesta a la pregunta “¿Escribe textos narrativos como cuentos, relatos, novelas, historia, fábulas u otros?”, aplicado al 100% de estudiantes analizados en este estudio demostró que la mayoría de ellos, es decir, el 75,68% *a veces* escriben textos narrativos, dado que lo han realizado para cumplir tareas escolares; el 21,62% consideró que lo han hecho *casi siempre* por placer y un 2,7% mencionó que *nunca* lo ha hecho, y al indagar la razón de esta situación particular el estudiante mencionó que sí ha escrito textos narrativos con fines educativos, pero que contestó *nunca*, porque no le gusta hacerlo. En el gráfico 1 se pueden observar los datos porcentuales, así mismo, en la tabla 5 se presenta la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.

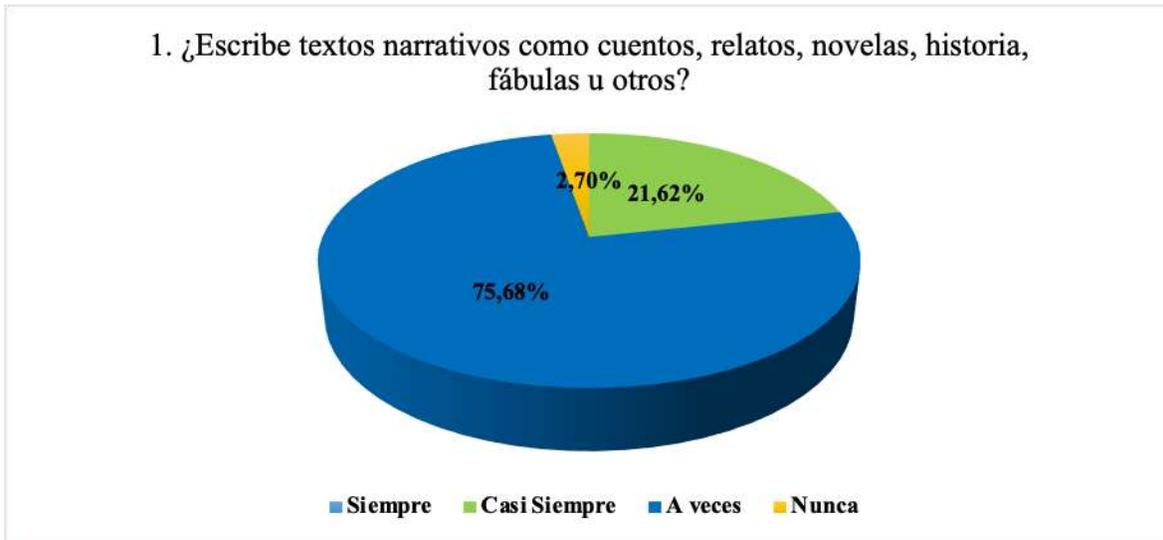


Gráfico1. Análisis por sectores pregunta 1.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Indicador 1 de frecuencia y porcentaje – pregunta 1.

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%
Casi Siempre	8	21,62%
A veces	28	75,68%
Nunca	1	2,70%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

La segunda pregunta permitió sondear si los alumnos, antes de escribir un texto, realizan una planificación y toman en cuenta su estructura básica, con el objetivo de verificar si los estudiantes consideran que tienen la capacidad de dar forma y orientar sus ideas de forma consecuente en un escrito. Tal como, se exhibe en el gráfico 2 en términos porcentuales, existiendo una tendencia estable entre las categorías: *siempre*, *casi siempre* y *a veces* con porcentajes similares que oscilan entre el 24,33 % y el 35,14 %. Por el contrario, un porcentaje mínimo señaló la categoría *nunca*. Estos resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes realizan una planificación antes de escribir. En la tabla 6 se presenta la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.



Gráfico 2. Análisis por sectores pregunta 2.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Indicador 2 de frecuencia y porcentaje – pregunta 2.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	24,33%
Casi Siempre	12	32,43%
A veces	13	35,14%
Nunca	3	8,10%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Por otra parte, el 51,35 % de los estudiantes del décimo “A” de Educación General Básica seleccionó la categoría *a veces*, le sigue con un 29,73 % la opción *casi siempre* y finalmente la categoría *siempre* con un 18,92 %. Con lo que se puede inferir que la mayoría de los estudiantes consideran que en algún momento durante el proceso de escritura han omitido palabras, siendo viable en la producción de microcuentos eliminar palabras innecesarias o redundantes. Esto para responder a la pregunta 3: “En el proceso de escritura suele omitir palabras o frases para acortar el texto”. En el gráfico 3 se pueden observar los datos porcentuales, así mismo, en la tabla 7 se presenta la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.

3. En el proceso de escritura suele omitir palabras o frases para acortar el texto.

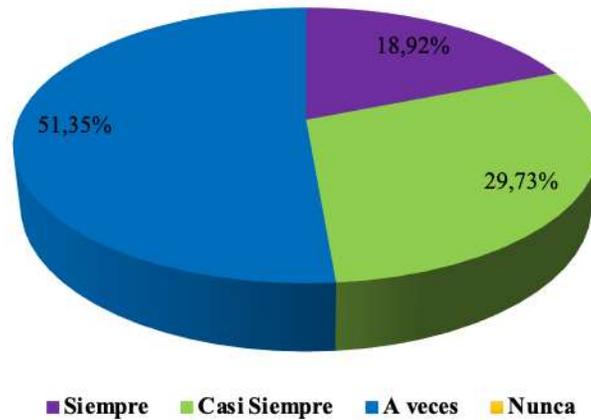


Gráfico3. Análisis por sectores pregunta 3.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Indicador 3 de frecuencia y porcentaje – pregunta 3.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	18,92%
Casi Siempre	11	29,73%
A veces	19	51,35%
Nunca	0	0%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

En la cuarta pregunta: “¿Utiliza títulos que ofrezcan información básica y necesaria del texto, además son sugerentes y llamativos para el lector?” El 51,35 %, es decir, la mayoría de los estudiantes escogieron el ítem *casi siempre*, un porcentaje menor eligió la opción *siempre* correspondiente al 27,02 % y, por último, la categoría *a veces* con un 21,63 %, como se puede observar en el gráfico 4. Con estos resultados, se puede determinar que los estudiantes tienen en cuenta la importancia de los títulos en las producciones textuales, siendo beneficioso en la producción de microcuentos porque el título proporciona información básica y referencial. En la tabla 8 se presenta la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.

4. Utiliza títulos que ofrezcan información básica y necesaria del texto, además son sugerentes y llamativos para el lector.

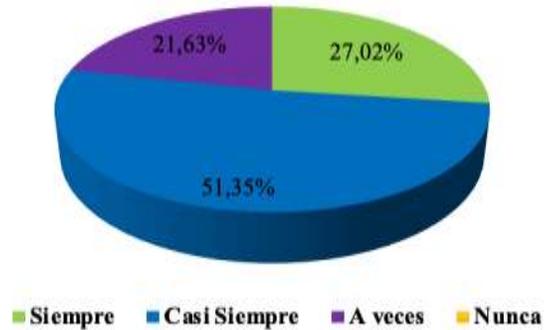


Gráfico 4. Análisis por sectores pregunta 4.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Indicador 4 de frecuencia y porcentaje – pregunta 4.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	27,02%
Casi Siempre	19	51,35%
A veces	8	21,63%
Nunca	0	0%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Así mismo, el 62,16 % de los estudiantes eligió la opción *siempre*, seguida de *casi siempre* correspondiendo a un 24,33 % y finalmente, con un 13,51 % la categoría *a veces*. Lo que significa que, si bien los estudiantes no siempre escriben textos literarios, cuando lo hacen mayoritariamente hacen uso de las herramientas como la imaginación y creatividad para conseguirlo. Esto para responder la pregunta 5: “¿Cuándo escribe textos narrativos utiliza la imaginación y creatividad?”. En el gráfico 5 se pueden observar los datos porcentuales, así mismo, en la tabla 9 se presenta la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.

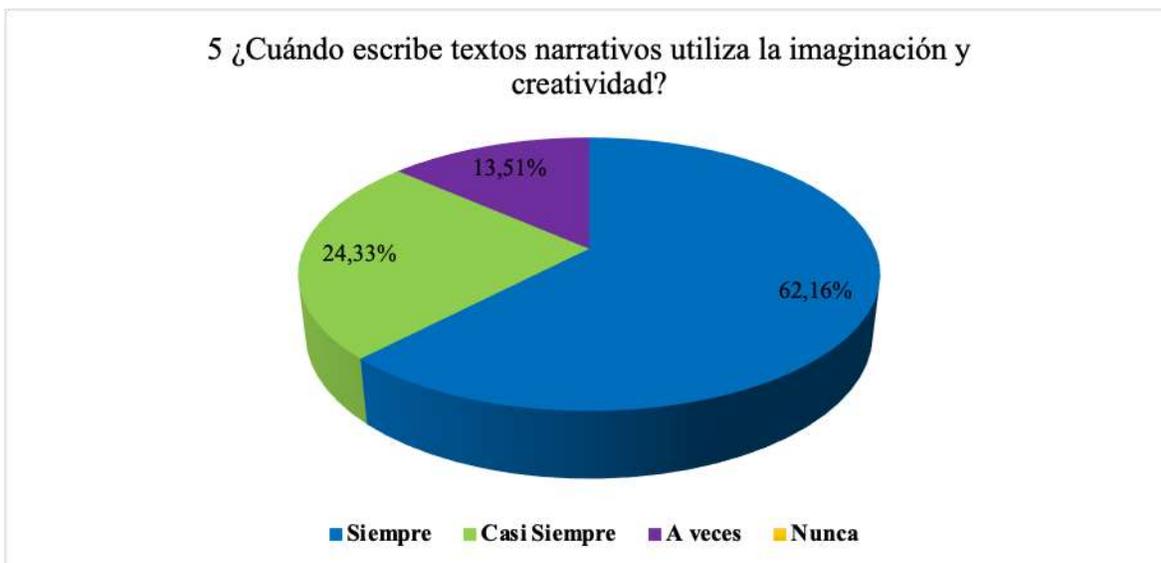


Gráfico 5. Análisis por sectores pregunta 5.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Indicador 5 de frecuencia y porcentaje – pregunta 5.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	23	62,16%
Casi Siempre	9	24,33%
A veces	5	13,51%
Nunca	0	0%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

En la sexta pregunta: “¿Los personajes de sus relatos tienen características y roles definidos?” Se obtuvieron los siguientes resultados: la opción *casi siempre* fue la más seleccionada con un 40,54 %, seguida por *siempre* con un 35,13 % y finalmente, la categoría *a veces*, con un 24,33 % como se exhibe en el gráfico 6. La realidad de este grupo de estudiantes es que la mayoría de ellos tienen dificultades en definir roles en el proceso de escritura narrativa. En la tabla 10 se muestra la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.

6. Los personajes de sus relatos tienen características y roles definidos.

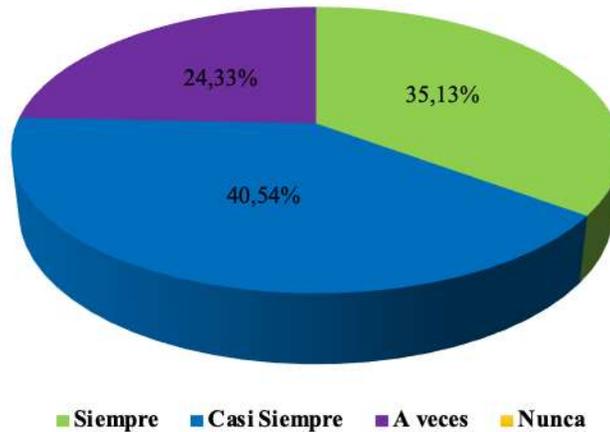


Gráfico 6. Análisis por sectores pregunta 6.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Indicador 6 de frecuencia y porcentaje – pregunta 6.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	35,13%
Casi Siempre	15	40,54%
A veces	9	24,33%
Nunca	0	0%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

El 40,55 % de los estudiantes del décimo “A” respondieron que *a veces*; seguida de la opción *casi siempre* con un 32,43 %; *siempre* con un 18,92 % y, por último, *nunca* con un 8,10 % como se puede ver en el gráfico 7. Por lo que se puede deducir que, al momento de escribir textos narrativos, un número considerable de estudiantes no tiene presente emplear recursos o figuras literarias para embellecer sus escritos. Esto para responder la pregunta 7: “¿Emplea recursos o figuras literarias en sus escritos como metáforas, comparaciones, personificaciones u otros?” En la tabla 11 se señala la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.

7. Emplea recursos o figuras literarias en sus escritos como metáforas, comparaciones, personificaciones u otros.

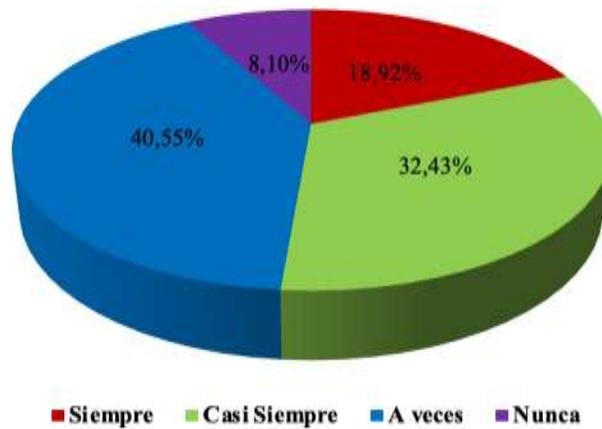


Gráfico 7. Análisis por sectores pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Indicador 7 de frecuencia y porcentaje – pregunta 7.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	18,92%
Casi Siempre	12	32,43%
A veces	15	40,55%
Nunca	3	8,10%

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Para finalizar, en la octava pregunta: ¿Crea historias que tengan sentido y coherencia?, del 100 % de los estudiantes encuestados el 45,95 % respondió *siempre*, seguido de un 37,84 % *casi siempre* y *a veces*, con un 16,21 %. De tal modo, se puede decir que la mayoría de los alumnos estiman que las historias que escriben tienen sentido y coherencia. Sin embargo, existe un alto número de estudiantes que piensan que tienen un cierto grado de dificultad en lograrlo siempre. En el gráfico 8 se pueden observar los datos porcentuales y, asimismo, en la tabla 12 se presenta la frecuencia y la equivalencia en porcentajes.



Gráfico 8. Análisis por sectores pregunta 8.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Indicador 8 de frecuencia y porcentaje – pregunta 8.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	45,95%
Casi Siempre	14	37,84%
A veces	6	16,21%
Nunca	0	0%

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

4.2 Resultados del diagnóstico inicial

El fin que persiguió este apartado fue recabar información fiable y precisa antes de iniciar la secuencia didáctica del estado de los participantes, en torno a la escritura de textos literarios se aplicó un *pre-test* de escritura creativa de microcuentos, a los 37 estudiantes del décimo A quienes, a más de escribir sus nombres completos y el año de básica, tuvieron que producir un microcuento. La consigna fue que los escritos tengan coherencia con las siguientes palabras: corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia. A su vez,



se solicitó a los estudiantes escribir con un mínimo de 60 palabras y un máximo de 80. El análisis del producto final se realizó con una rúbrica analítica que contemplaba los siguientes criterios: presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía. Además, estos datos fueron de gran utilidad para contrastar con las respuestas de la encuesta inicial.

4.2.1. Presentación

Para iniciar, se analizó el indicador de presentación, para verificar si los estudiantes cumplieron con las especificaciones solicitadas como un título llamativo y la extensión, obteniéndose los siguientes resultados: de los 37 estudiantes, 5 no escribieron un título a su producción narrativa, corroborando así los datos de la pregunta 4 de la encuesta, dado que casi todos los estudiantes consideran importantes los títulos. No obstante, de los 32 estudiantes que sí colocaron un título, 11 tenían poco o casi nula referencia con relación a sus escritos. De la misma forma, con referencia al número de palabras, solo 6 estudiantes cumplieron con la consigna de escribir con un mínimo de 60 y un máximo de 80 palabras, 8 no cumplieron con el mínimo establecido y 23 de los estudiantes sobrepasaron el máximo establecido.

Estos resultados establecieron las pautas para considerar que la mayoría de los estudiantes tuvieron dificultades para cumplir con la consigna del número de palabras establecido y determinar un título acorde con lo desarrollado. Estos datos también fueron relevantes al momento de crear la secuencia didáctica, sirviendo de guía en los aspectos que la docente consideró pertinente reforzar. En la tabla 13 se describe si las producciones textuales creadas por los estudiantes poseen un título, tienen relación con lo escrito y el número de palabras. En el anexo 1 se pueden observar los trabajos de los estudiantes.

Tabla 13. Presentación del microcuento (título y n° de palabras)

Estudiante	Título	Tiene referencia con el texto	N° de palabras
E1	Sí	Sí	48
E2	Sí	No	101



E3	Sí	Sí	173
E4	Sí	Sí	91
E5	Sí	No	77
E6	Sí	Sí	159
E7	Sí	Sí	67
E8	Sí	Sí	108
E9	Sí	Sí	90
E10	Sí	No	60
E11	Sí	Sí	142
E12	Sí	No	104
E13	Sí	No	130
E14	Sí	Sí	96
E15	No	No	52
E16	Sí	Sí	141
E17	Sí	No	63
E18	No	No	59
E19	Sí	No	49
E20	No	No	44
E21	Sí	Sí	111
E22	Sí	Sí	49
E23	Sí	Sí	92
E24	Sí	Sí	182
E25	Sí	Sí	74
E26	Sí	No	136
E27	Sí	No	80
E28	No	No	47
E29	Sí	Sí	108
E30	Sí	No	135
E31	No	No	34
E32	Sí	Sí	143
E33	Sí	No	96
E34	Sí	Sí	165
E35	Sí	Sí	175
E36	Sí	Sí	303
E37	Sí	Sí	121



Fuente: Datos obtenidos del diagnóstico de escritura de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

4.2.2. Adecuación

Con referencia al indicador de adecuación, todos los textos cumplieron con la consigna de ser de tipo narrativo, ya que en ellos se relataron historias con las palabras asignadas, tuvieron personajes y se desarrollaron en un espacio y tiempo determinado. No obstante, con base a los criterios de evaluación de la rúbrica aplicada, se pudo distinguir tres grupos de producciones narrativas: *nivel alto* para los que usan un vocabulario amplio y variado, además, emplean signos de puntuación con la finalidad de ser adecuados al destinatario; *nivel medio* para los que emplean un vocabulario variado para tratar de no repetir las mismas palabras, pero no emplean correctamente los signos de puntuación, tornándose un poco confuso para los destinatarios; y por último, un *nivel bajo* para los que no cuentan con un vocabulario variado para enriquecer el texto y no usan signos de puntuación.

En este modo, de los 37 textos narrativos, 11 están en un *nivel alto*, 10 están en un *nivel medio* y 16, en un *nivel bajo*. Si bien 21 estudiantes presentaron un buen nivel en la etapa diagnóstica, lo cual reafirma en parte los resultados de la pregunta 8 de la encuesta y además, considerando que 31 estudiantes estimaron que producían relatos con sentido, existieron 16 estudiantes que presentaron dificultades en el vocabulario y en el uso correcto de los signos de puntuación. Así mismo, estos datos fueron de gran utilidad para seleccionar un grupo de estudio que quedó conformado por una estudiante de *nivel alto*, dos de *nivel medio* y dos de *nivel bajo*. En la tabla 14 se realizó una transcripción de tres trabajos realizados por los estudiantes, que representan los tres niveles antes descritos. En el anexo 2 se puede observar el proceso de escritura de los estudiantes.

Tabla 14. Transcripción de trabajos que representan el nivel alto, medio y bajo con relación a la adecuación textual.

Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
E4: “Corazón de ceniza”	E2: “Cuando todo comenzó”	E5: “Corazon*(sic) de la



<p>“Ibamos*(sic) a una aventura por la selva con naturaleza por todas partes, encontramos un lago que relucia*(sic) como un espejo con agua cristalina, mi familia y yo nos metimos a nadar, luego seguimos caminando por la selva y encontramos una cueva y decidimos entrar para explorar pero terminamos perdidos, la desesperación por encontrar una salida aumentaba cuando a lo lejos observamos una luz roja corrimos hacia ella y descubrimos un corazón muy rojo y con cenizas a los lados nos quedamos ahí un rato para descansar*(sic) cuando de pronto el corazón se elevó*(sic) y nos mostro*(sic) la salida todo fue increíble y decidimos ponerle de nombre a esa cueva corazón de ceniza*(sic).</p>	<p>“Melissa, era una chica con un corazon*(sic) gigante, capaz de dar amor a cualquier persona, le encantaba leer libros de sobre la naturaleza. A pesar de ser una chica muy agradable, tenia*(sic) problemas con su familia, sus padres se estaban separando. Cuando entro*(sic) a una biblioteca, entro en desesperación al ver a Santiago (un chico que a ella le gustaba), Se acerco*(sic) a ella, estaba muy nerviosa solto*(sic) el espejo que traía en mano. Santiago le invito a bosque cercano, ella no sabia*(sic) en la aventura tan loca que iban a cometer, llegaron a las 7pm, hicieron una fogata, al día siguiente solo quedaban cenizas, aquella noche charlaron y se conocieron mejor.</p>	<p>naturaleza” “Susedia*(sic) que en verano la naturaleza se avia*(sic) secado la familia estuvo*(sic) en desesperación por que hubo hierva para los animales entonses*(sic) desidieron*(sic) tener una aventura y uno se paro*(sic) frente al espejo y se pregunto*(sic);Abra*(sic) alguna forma de que alla*(sic) llerva*(sic)? y la mamá le respondió*(sic) que si*(sic) que tiene que buscar el corazón del bosque y tirar cenizas y asi*(sic) lo iso*(sic) y a la siguiente semana hubo abundante llerva*(sic) y dejaron su desesperación.</p>
---	---	--

*Faltas de ortografía propias de los estudiantes

Fuente: Datos obtenidos del diagnóstico de escritura de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

4.2.3. Coherencia y cohesión

En el indicador de coherencia y cohesión, al igual que en los textos narrativos, se agrupó de la siguiente manera: *nivel alto*, los que ordenaron las ideas de manera lógica y comprensible para que el lector comprenda con facilidad; *nivel medio*, los que tienen cierto orden y son comprensibles para el lector; y finalmente, el *nivel bajo*, los que carecen de un orden lógico y son poco comprensibles para el lector.

Tomando en cuenta que la adecuación tiene una estrecha relación con la coherencia y



cohesión, se obtuvieron los mismos resultados: de los 37 textos narrativos, 11 están en un *nivel alto*, 10 están en un *nivel medio* y 16 están en un *nivel bajo*. Del mismo modo, del indicador anterior preocupa el alto índice de estudiantes que presentaron falencias para crear un texto narrativo comprensible para el lector.

4.2.4. Recursos retóricos

En el indicador de recursos retóricos se obtuvieron los siguientes resultados: 20 de los 37 estudiantes no emplearon recursos o figuras literarias en sus escritos, ratificando en cierta medida los datos de la pregunta 7 de la encuesta, pues la mayoría contestó que emplea de manera *poco frecuente* estos recursos. Además, de los 17 alumnos que sí emplearon figuras literarias las más utilizadas fueron: seis metáforas, cuatro símiles, tres personificaciones, tres hipérboles, y una onomatopeya.

Por lo tanto, se pudo entender que los estudiantes mostraron falencias al aplicar recursos a figuras literarias a sus escritos, y si lo hicieron, lo realizaron de manera elemental y utilizaron los más conocidos como: metáforas, símiles, personificaciones, hipérboles y onomatopeyas, que se enseñan en cursos inferiores, de tal modo que se consideró de gran utilidad insertar en la secuencia didáctica un refuerzo de diversas figuras literarias para enriquecer los productos finales. En la tabla 15 se analizó la presencia de recursos retóricos.

Tabla 15. Presencia de recursos retóricos en los textos narrativos

Estudiante	Recurso retórico	Descripción	Fragmento
E1	Sí	Metáfora	“Mi corazón en cenizas quedaba”
E2	No	-	-
E3	No	-	-
E4	Sí	Onomatopeya	“y ¡pumm!”
E5	No	-	-
E6	No	-	-
E7	Sí	Hipérbole	“muertos de miedo”
E8	No	-	-
E9	No	-	-



E10	Sí	Metáfora	“las cenizas de la angustia”
E11	Sí	Personificación	“los animales estaban tristes les dolía el corazón”
E12	Sí	Personificación	“los animales tenían un lindo corazón eran cariñosos”
E13	No	-	-
E14	Sí	Símil	“la naturaleza es como un espejo”
E15	No	-	-
E16	No	-	-
E17	Sí	Símil	“la naturaleza que tenía un río como un espejo”
E18	Sí	Metáfora	“mi corazón hecho cenizas”
E19	Sí	Hipérbole Símil	“su agua era tan cristalina que sus rostros se reflejaban como un espejo”
E20	Sí	Hipérbole	“mi amor por ti nunca acabará”
E21	Sí	Símil	“encontramos un lago que relucía como un espejo”
E22	No	-	-
E23	No	-	-
E24	No	-	-
E25	No	-	-
E26	Sí	Metáfora	“mi corazón se rompió”
E27	No	-	-
E28	Sí	Metáfora	“el corazón suele tener sentimientos de naturaleza”
E29	No	-	-
E30	No	-	-
E31	No	-	-
E32	No	-	-
E33	Sí	Personificación	“con la ayuda del espejo regresó con su familia”
E34	Sí	Metáfora	“mi abuelita tuvo que irse pero ya sé que ella vive muy dentro de mi corazón”
E35	No	-	-
E36	No	-	-



E37	Sí	-	-
-----	----	---	---

Fuente: Datos obtenidos del diagnóstico de escritura de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

4.2.5. Ortografía

Finalmente, en el indicador relacionado con la ortografía, todas las producciones presentadas por los estudiantes cometieron por lo menos una falta ortográfica, dado que, en mayor o menor medida, escribieron mal ciertas palabras o no colocaron las comas donde correspondían. Asimismo, de los 37 estudiantes, 33 tuvieron falencias gramaticales, principalmente 32 estudiantes no emplearon correctamente los comas, los errores frecuentes fueron los siguientes: no aplicar signos de puntuación para hacer pausas o para separar los diversos elementos de los textos narrativos, omitir las comas antes y después de los conectores, colocarlas de manera errónea y un estudiante las utilizó exageradamente.

Con estos resultados se puede interpretar que la mayoría de los estudiantes escribieron el texto narrativo con los mismos defectos propios de su oralidad, en vista de que, no tomaron en cuenta las reglas gramaticales y escribieron por cumplir con la tarea asignada de manera mecánica sin realizar una planificación mental previa, cometiendo varias faltas ortográficas. En la tabla 16 se realizó un análisis ortográfico y gramatical. En el anexo 3 se pueden observar las faltas de ortografía detectadas en un trabajo.

Tabla 16. Análisis ortográfico y gramatical

Estudiante	Nº de faltas ortográficas	Descripción	Dificultades gramaticales	Descripción
E1	8	4 palabras mal escritas y 4 sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.
E2	3	Sin tildes.	Sí	No utiliza la coma antes de ya que y no pone punto final.
E3	16	10 palabras mal escritas y 6 sin	Sí	No utiliza comas.



		tildes.		
E4	3	Sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E5	3	2 mal escritas y una sin tilde.	Sí	Uso exagerado de comas.
E6	24	4 mal escritas y 20 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E7	3	Una mal escrita y 2 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E8	12	Sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E9	13	3 mal escritas y 10 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E10	6	3 mal escritas y 3 sin tildes.	No	-
E11	25	7 mal escritas y 18 sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.
E12	4	Una mal escrita y 3 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E13	13	3 mal escritas y 10 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E14	6	2 mal escritas y 4 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E15	7	3 mal escritas y 4 mal escritas.	Sí	No utiliza comas.
E16	15	5 mal escritas y 10 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E17	9	4 mal escritas y 5 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E18	3	2 mal escritas y una sin tilde.	Sí	No utiliza comas.
E19	2	Sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.
E20	3	Sin tildes.	Sí	No utiliza la coma después del conector sin embargo.
E21	7	2 mal escritas y 5 sin tildes.	No	-
E22	8	3 mal escritas y 5 sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.



E23	7	3 mal escritas y 4 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E24	19	8 mal escritas y 11 sin tildes.	Sí	No utiliza la coma antes de los conectores causales y adversativos.
E25	10	4 mal escritas y 6 sin tildes.	No	-
E26	20	8 mal escritas y 12 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E27	10	3 mal escritas y 7 sin tildes.	No	-
E28	1	Sin tilde.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E29	10	5 mal escritas y 5 sin tildes.	No	-
E30	13	3 mal escritas y 10 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E31	3	Sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.
E32	21	9 mal escritas y 12 sin tildes.	Sí	No utiliza comas.
E33	9	4 mal escritas y 5 sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.
E34	13	4 mal escritas y 9 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E35	14	3 mal escritas y 11 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E36	5	2 mal escritas y 3 sin tildes.	Sí	No aplica correctamente las comas.
E37	20	7 mal escritas y 13 sin tildes.	Sí	No utiliza comas ni puntos.

Fuente: Datos obtenidos del diagnóstico de escritura de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

4.3. Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica

En esta sección se describe el análisis crítico de enfoque cualitativo realizado de los posibles



efectos progresivos de las producciones narrativas escritas de los estudiantes, tras la identificación de falencias en la presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía en el diagnóstico inicial en un contexto escolar específico y el diseño e intervención didáctica mediante la escritura de microcuentos. Esto, con el fin de intentar transformar la realidad educativa detectada con el apoyo de un conjunto de acciones didácticas divididas en seis sesiones, durante las cuales se realizó las respectivas observaciones y se evidencio lo siguiente:

Primera sesión. En este lapso, la docente inició la clase de manera puntual, llegó con buena actitud, destacó la importancia de la participación, para generar un clima de confianza y así poco a poco fueron interviniendo ante la pregunta, “¿Qué saben sobre los microcuentos?”. Después se aplicó el *pre-test* de escritura, que consistió en la elaboración de un microcuento con palabras definidas por la maestra, como se puede observar de manera detallada en la tabla 17.

Tabla 17. Ficha N° 1 de observación.

Fecha: martes, 04 de febrero de 2020.		N° de ficha: 1
Año de básica: Décimo “A” matutino		Docente: Lcda. Diana Llivisaca
Duración de la clase: 40 min.		
Objetivo de aprendizaje: Escribir un microcuento que tenga coherencia con las siguientes palabras: corazón, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia.		
Tipo de interacción: abierta.		
Sesión 1		
Momentos	Descripción	Resultados
Anticipación	Se inició con preguntas exploratorias sobre el microcuento y la aplicación de la técnica SDA (¿Qué sé? ¿Qué deseo aprender? ¿Qué aprendí?)	En este momento de la clase los estudiantes comentaron con libertad sobre su percepción inicial sobre los microcuentos. D. ¿Qué saben sobre los microcuentos? E30. Tal vez son textos que tiene que ver con la literatura por el nombre. D. Si, muy bien, en primera instancia son textos literarios que se relacionan con la narrativa, alguien más quiere intervenir.



		<p>E5. Creo que son cuentos cortos por la palabra micro.</p> <p>D. Muy bien de eso se tratan los microcuentos, son cuentos que tienen una extensión limitada de palabras.</p>
Construcción	<p>Se aplicó un pre-test de escritura, con la siguiente consigna: Escriba un microcuento que tenga coherencia con las siguientes palabras: corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia. Además, se les aclaró que el orden de las palabras no tenía importancia y la extensión mínima era de 60 palabras y la máxima de 80.</p>	<p>Los estudiantes se demoraron alrededor de 20 a 25 minutos y no se realizó ninguna recomendación por parte de la docente, ni tampoco ninguna pregunta por parte de los estudiantes.</p>
Consolidación	<p>Se realizaron las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo les parecía la actividad?• ¿Qué se les complicó más al momento de realizar la actividad?• ¿Tienen ya una idea más clara sobre qué es un microcuento?	<p>Los alumnos mostraron su interés al finalizar la actividad y todos terminaron dentro del tiempo estipulado, además, consideraron que no estuvo muy complicada, sin embargo, les costó un poco más de trabajo utilizar todas las palabras asignadas en la construcción de un texto narrativo.</p> <p>Al finalizar la clase los estudiantes manifestaron el contraste en cuanto al conocimiento adquirido, luego de ponerlo en práctica. Además, se dieron cuenta al leer uno de los escritos escogidos al azar por la docente que el listado de palabras asignado de alguna manera les obligó a ser más creativos.</p> <p>Se cumplió con la clase programada.</p>

Fuente: Datos obtenidos de la intervención didáctica con los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.



Después de esta sesión, se logró deducir que los estudiantes se sintieron cómodos realizando el *pre-test* de escritura, ya que tuvieron la libertad de escribir sobre cualquier tema de su interés. Además, comprendieron que debían escribir con el listado de palabras asignadas, cuya finalidad era impulsarlos, de alguna manera, a escribir textos creativos y utilizar figuras literarias sin que se den cuenta de ello. Por otro lado, se dieron cuenta de que la mayoría se olvidó o les costó cumplir con el número de palabras solicitado. En resumen, se puede decir que en esta primera sesión se cumplió con el objetivo propuesto y los estudiantes pudieron hacer un análisis reflexivo de la actividad.

Segunda sesión. En esta clase la docente conformó los grupos de trabajo como se detalló en la tabla 3, quedando conformados por estudiantes de los tres niveles analizados (alto, medio y bajo), con el propósito de obtener diversos aportes entre pares, en esta sesión la docente inició la clase de manera puntual, entregó el material de trabajo y les explicó las actividades que iban a realizar. Por su parte, los estudiantes receptaron con buena actitud las actividades a ellos encomendadas.

Dentro de esta sesión también los estudiantes analizaron los criterios y variables para la identificación del género, que se define como composición de convenciones discursivas, basada en la construcción de sucesos previos vividos en contextos determinados en relación hablantes – escritores y oyentes – lectores, bajo parámetros sociales y cognitivos, que se van construyendo de modo efectivo mediante operaciones mentales dinámicas y que se pueden distinguir unos de otros por su predominancia según las siguientes variables: Macropropósito comunicativo, Modo de organización del discurso, Contexto ideal de circulación, Relación entre los participantes y Modalidad. (Parodi, G. & Burdiles, G, 2015). La docente constantemente despejaba las dudas de los estudiantes, pudiendo así, culminar el trabajo sin ninguna dificultad, cumpliendo con el objetivo educativo propuesto. En el anexo 4 se puede observar la ficha N° 2 de observación.

En síntesis, se pudo inferir que en esta sesión los estudiantes trabajaron sin ningún contratiempo en los grupos de trabajo, y también que todos realizaron valiosos aportes y fueron capaces de identificar los criterios y variables del microcuento, llegando a las



siguientes resoluciones en general: el macropropósito de este género es entretener y sorprender; el modo de organización del discurso es narrativo; el contexto ideal de circulación es universal; la relación entre los participantes de un escritor experto o semi-lego a un lector lego y la modalidad es monomodal. Asimismo, los estudiantes con base a las lecturas determinaron las características del microcuento tales como: el número de personajes, la importancia de la imaginación, la relación con otros textos y finalmente, construyeron una definición.

Tercera sesión. La docente aquí entregó un material de apoyo a los alumnos con 15 microcuentos de varios autores con los siguientes objetivos: leer de manera analítica, seleccionar el que más les impresionó, contestar unas preguntas, distinguir los personajes, el tiempo y el escenario. Además, extraer la idea principal y el mensaje que el autor quiere transmitir, y finalmente completar el cuadro de los elementos del microcuento (ambiente, atmósfera, trama, narrador, personajes y recursos estilísticos). Igualmente, en el material de apoyo constaba una lista de recursos estilísticos con una definición y ejemplo, permitiendo con esto hacer un repaso en cada sesión y por último, lo completaba unas recomendaciones básicas de redacción, ortografía y signos de puntuación. En el anexo 5 se puede observar la ficha N° 3 de observación.

Terminada la sesión, se pudo interpretar que los estudiantes trabajaron de forma sincronizada y colaborativa; por su parte, la docente se limitó a explicar al inicio de la clase el objetivo y la consigna de la sesión y dar las respectivas retroalimentaciones cuando surgían dudas, de tal modo que, los estudiantes cumplieron con el trabajo a ellos asignado y sobre todo con la lectura y análisis de los diversos microcuentos se fueron familiarizando más con el género, siendo capaces de identificar que algunos microcuentos se relacionaban con otros textos, que existen pocos personajes, un tiempo y escenario concreto y que las figuras retóricas contribuyen a que los textos sean más atractivos y expresivos, cumpliéndose así con los objetivos trazados para la sesión.

Cuarta sesión. La docente proporcionó a cada estudiante una plantilla para planificar sus microcuentos, llenar un cuadro de los recursos básicos que debían considerar antes de iniciar



la escritura como: tema, ambiente, trama, narrador, personajes, recursos estilísticos y final, además, de escribir los primeros borradores de los microcuentos, todo esto con la finalidad que los educandos establecieran los propósitos de la escritura de sus producciones textuales, tomando en cuenta la importancia de la planificación y las sugerencias de sus compañeros de clase. En el anexo 6 se puede observar la ficha N° 4 de observación.

Al finalizar la cuarta sesión, se pudo notar que los discentes requirieron más ayuda de docente que en las sesiones anteriores, considerando que la mayoría de ellos no sabían con claridad sobre qué escribir, ni que recursos iban a utilizar en sus escritos, por su parte la docente ante cada disyuntiva de los estudiantes les fue dando las respectivas devoluciones con ejemplos, asimismo les volvió a recalcar que podían apoyarse en sus compañeros de grupo y así los estudiantes fueron disipando sus dudas y realizando el trabajo individual. En esta sesión no se cumplió con el 100 % de lo planificado, debido a que los estudiantes no terminaron de escribir sus borradores, por el factor tiempo, de tal modo que, la docente concordó conjuntamente con los estudiantes que para próxima sesión traerían los trabajos terminados, tomando en cuenta la planificación ya realizada en clase.

Quinta sesión: La docente entregó a los estudiantes una rúbrica analítica de evaluación que contemplaba los siguientes criterios: presentación, adecuación, coherencia, cohesión, recursos retóricos y ortografía, con el fin de realizar la coevaluación entre pares, iguales o estudiantes, revisando con objetividad con microcuentos de cada uno de los miembros del grupo, proporcionado una calificación y haciendo las respectivas sugerencias para mejorar los escritos. En el anexo 7 se puede observar la ficha N° 5 de observación.

Después de la quinta sesión, se notó que los estudiantes, en un principio, se encontraban un poco incómodos de realizar la coevaluación, por el miedo a las críticas de sus trabajos o que tal vez sus sugerencias provoquen algún malestar en sus compañeros. En consecuencia, la docente hizo hincapié en la importancia de la coevaluación, y que toda la actividad sería realizada con respeto y empatía. Posteriormente, los alumnos bajo la vigilancia de la maestra realizaron la actividad sin ningún contratiempo; las devoluciones fueron tomadas de la mejor manera, incluso muchos de los alumnos se pudieron dar cuenta que, cuando lee alguien más,



pueden notar errores que la persona que escribió no los notó. En resumen, fue una sección muy productiva se cumplió con la totalidad de lo planificado.

Sexta sesión. Esta sesión no se pudo cumplir según lo planificado debido a la pandemia de la COVID-19. Sin embargo, antes de la suspensión de las clases presenciales la docente entregó a los todos los estudiantes una plantilla para la reescritura de los microcuentos aplicando las sugerencias dadas por los compañeros. En la tabla 17 se puede observar la ficha N° 6 de observación de los momentos más destacados de la sesión 6.

Tabla 18. Ficha N° 6 de observación

Fecha: martes, 18 de marzo de 2020.	N° de ficha: 6
Año de básica: Décimo “A” matutino	Docente: Lcda. Diana Llivisaca
Duración de la clase:	
Objetivo de aprendizaje: Reescribir los microcuentos aplicando las recomendaciones sugeridas por sus compañeros y compañeras.	
Tipo de interacción: Virtual.	
Observación: Debido a la pandemia esta sesión se trabajó de manera virtual mediante Messenger y WhatsApp, puesto que en esta semana aún no estaban definidas las clases mediante ZOOM, ni estaban establecidos los horarios.	

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Para culminar el trabajo de los estudiantes y obtener el producto final, la maestra tuvo que contactarse mediante el grupo de WhatsApp del año de básica que se había creado según las directrices la institución educativa, debido a la suspensión de las clases presenciales; este contacto fue imprescindible para enviar las respectivas recomendaciones y que los estudiantes puedan elaborar el segundo borrador en sus hogares, una vez culminada esta actividad los estudiantes enviaron sus trabajos. Por su parte, la docente hizo la respectiva revisión, corrección y sugerencias para mejorar sus escritos finales y les solicitó digitalizar los trabajos y enviar a través del correo electrónico en un archivo de MS Word.

4.4. Análisis de los trabajos finales



En esta fase se realizó un análisis crítico de los trabajos iniciales con los finales, mediante la misma rúbrica que se utilizó en el diagnóstico inicial para verificar si los trabajos finales mejoraron los indicadores detallados en la tabla 2. Esto también contribuyó a reforzar los datos obtenidos durante la aplicación de la secuencia didáctica. En la tabla comparativa 18 se puede observar los resultados alcanzados, tomando como ejemplo las producciones de los estudiantes observados. En el anexo 8 se puede observar el trabajo inicial original y el final.

Tabla 19. Análisis de los trabajos iniciales y finales

Análisis trabajo inicial	Análisis trabajo inicial
E5: “Corazon*(sic) de la naturaleza” Susedia*(sic) que en verano la naturaleza se avia*(sic) secado la familia estuvo* en desesperación por que*(sic) no hubo hierva para los animales entonses*(sic) desidieron*(sic) tener una aventura y uno se paro(sic) frente al espejo y se pregunto*(sic) ¿Abra*(sic) alguna forma de que alla*(sic) llerva*(sic)? y la mamá le respondió*(sic) que si*(sic) que tiene que buscar el corazón del bosque y tirar cenizas y asi*(sic) lo iso*(sic) y a la siguiente semana hubo abundante llerva*(sic) y dejaron su desesperación.	E5: “Falsas apariencia” Ana mi hermana me confeso*(sic) que siente, que nuestra mama*(sic) no la quiere, entonces yo fui a hablar con mi madre, y me supo decir: -solo son apariencias de ella, claro que la quiero, yo fui y le explique eso a Ana y ella supo comprender y desde ese momento las dos me empezaron a mirar y murmurar shu shu shu shu. Sin parar...
Presentación	
En el trabajo inicial, si bien cumple con el número de palabras asignadas, el título no tiene mayor relación con el resto del texto.	En el trabajo final, cumple con el número de palabras asignadas y el título es atractivo, además, es una clara referencia del resto del título.
Adecuación	
El trabajo inicial como se puede observar, cumple con la consigna de ser un texto narrativo, sin embargo, no emplea correctamente los signos de puntuación y el vocabulario que emplea es deficiente.	El trabajo final como se pueda observar la estudiante emplea un vocabulario variado y utiliza correctamente los signos de puntuación.
Coherencia y cohesión	
En el trabajo inicial, la estudiante no ordena de	En el trabajo final la es ordena de manera lógica y



manera lógica y comprensible sus ideas, pues el texto es de difícil de comprender.	comprensible las ideas, se comprende con facilidad el texto y causa sorpresa en el lector, es definitiva es un microrrelato atractivo.
Recursos retóricos	
Como se puede observar, la estudiante no emplea ningún recurso retórico, para resaltar su escrito.	Como se puede observar, la estudiante si emplea un recurso retórico fonético como la onomatopeya.
Ortografía	
Finalmente, en el parámetro de ortografía, la estudiante presentó 15 faltas de ortografía, entre el uso incorrecto de las tildes y palabras mal escritas.	Finalmente, en el parámetro de ortografía, la estudiante, presentó únicamente 2 faltas de ortografía, relacionadas con el uso incorrecto de la tilde, en relación al trabajo inicial la redacción mejoró considerablemente.

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

4.5. Resultados de la entrevista

Con el propósito de validar la información recolectada, se realizó un proceso de transcripción de las respuestas que cada alumno brindó durante la entrevista semi- estructurada realizada de manera virtual, debido a la pandemia, al grupo de estudio seleccionado. La entrevista permitió conocer la percepción que tuvieron los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica, la misma constó de seis preguntas que se precisan en la tabla 4. En la tabla 20 se especifican las respuestas de los estudiantes ante la primera pregunta.

Tabla 20. Transcripción de la primera pregunta de la entrevista

Pregunta	Respuestas
¿Cómo se sintió durante el proceso de escritura de microcuentos?	E1: Bien, fue una etapa complicada pero divertida.
	E2: Me sentí muy bien porque a través de los microcuentos expresaba sentimientos y emociones.
	E3: Me sentí muy feliz haciendo esto porque lo podía ir redactando yo misma.
	E4: Me sentí bien.
	E5: Nerviosa e impaciente, ya que me daba mucha expectativa.

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.



Como puede observarse en la transcripción de la primera pregunta de la entrevista, los estudiantes resaltan haberse sentido bien durante el proceso de escritura de microcuentos porque a través de ellos fueron capaces de crear y expresar sus sentimientos; consideran también que fue una actividad divertida que les generó mucha expectativa. En general, se puede interpretar que los estudiantes disfrutaron realizar las actividades propuestas por la docente durante la secuencia didáctica. En la segunda pregunta, se indagó la percepción de los estudiantes de una posible mejora de la escritura una vez aplicado el proyecto de escritura de microcuentos. En la tabla 21 se precisan las respuestas de los estudiantes ante la segunda pregunta.

Tabla 21. Transcripción de la segunda pregunta de la entrevista

Pregunta	Respuestas
¿Considera que la aplicación del proyecto de escritura de microcuentos le ayudo en alguna manera a mejorar su escritura? ¿Cómo?	E1: Si, me ayudó a mejorar mi letra y aprender nuevas palabras.
	E2: Si, me ayudó mucho en mi escritura ya que cuando elaboraba el microcuento y al momento de revisar me daba cuenta que algunas palabras no sabía cómo escribir, así que investigaba y me ayudó mucho porque ahora he mejorado.
	E3: Si me ayudó mucho porque pude ir corrigiendo faltas ortográficas y además pude ir aumentando nuevas palabras y expresiones en mi microcuento.
	E4: Si, me ayudo a mejorar mi escritura, mi ortografía, mi caligrafía, entre otras cosas más.
	E5: Si fue de gran ayuda, ya que hoy en día tengo una mejor escritura y facilito la manera de entender a las personas que mandó algún mensaje o cuando presento mis deberes a mis profesores.

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

En las transcripciones, los 5 estudiantes consideraron que sí han mejorado su escritura, debido a que durante el proyecto aprendieron nuevas palabras, investigaron cuando les surgían dudas sobre la escritura correcta de alguna palabra y han ido corrigiendo las faltas ortografía con las constantes revisiones, además, estiman que mejoraron su caligrafía. En resumen, se puede deducir que los educandos mejoraron su escritura en general en varios



aspectos y se sintieron bien por ello. En la tercera pregunta, se interrogó a los alumnos sobre el trabajo colaborativo. En la tabla 22 se detallan las respuesta de los estudiantes ante la tercera pregunta.

Tabla 22. Transcripción de la tercera pregunta de la entrevista

Pregunta	Respuestas
¿Considera que es importante trabajar de manera colaborativa? ¿Por qué?	E1: Si, porque te ayuda a mejorar las ideas que tienes para realizar el trabajo.
	E2: Si porque todos nos ayudábamos y tuvimos menos dificultad
	E3: Si es importante porque formamos lazos amistosos entre compañeros y también es una forma más rápida y creativa por varias opiniones.
	E4: Si porque así podemos intercambiar ideas y ayudarnos mutuamente.
	E5: Si es importante para para ejercer la responsabilidad y una mejor amistad entre compañeros.

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Con relación a la tercera pregunta, los estudiantes contestaron que sí es importante trabajar de manera colaborativa, pues estimaron que eso contribuyó al intercambio ideas, mejoraron los lazos de amistad entre compañeros, agilitó el trabajo y pudieron superar algunos contratiempos e indecisiones. Ante lo expuesto, se puede inferir que para los estudiantes es importante trabajar de manera colaborativa. En la cuarta pregunta se interrogó a los alumnos sobre el trabajo lo que más les gusto del proyecto. En la tabla 23 se precisan las respuestas de los estudiantes ante la cuarta pregunta.

Tabla 23. Transcripción de la cuarta pregunta de la entrevista

Pregunta	Respuestas
¿Según su punto de vista qué le gusto más proyecto? ¿Por qué?	E1: Lo que más me gustó del proyecto fue que pude utilizar mi imaginación para escribir un microcuento.
	E2: Me gusto el momento de crear los microcuentos, porque en ese momento teníamos un montón de ideas y no sabíamos cómo organizarlas.
	E3: Trabajar de manera grupal porque nos apoyábamos entre todos y así el proyecto fue muy fácil de realizarlo.
	E4: Me gusto la creación de cuentos cortos porque seguíamos su estructura.
	E5: Crear una historia. Porque hace que tengamos diversas ideas sobre un



	punto en general.
--	-------------------

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Como puede notarse, en la transcripción de la cuarto pregunta de la entrevista, los alumnos opinan que lo más gratificante del proyecto de escritura fue la creación misma de los microcuentos, debido a que usaron su imaginación para ello, tuvieron que organizar sus múltiples ideas con ayuda de sus compañeros para plasmarlas en el papel. En general a los educandos les gustó crear microcuentos con su imaginación, la ayuda de sus compañeros y se sintieron satisfechos con los trabajos realizados. En la quinta pregunta se cuestionó a los estudiantes sobre las fortalezas del proyecto. En la tabla 24 se especifican las respuestas de los estudiantes ante la quinta pregunta.

Tabla 24. Transcripción de la quinta pregunta de la entrevista

Pregunta	Respuestas
¿Cuál cree que fue la mayor fortaleza del proyecto?	E1: El trabajo en grupo.
	E2: Mejoro mucho nuestra destreza en la escritura.
	E3: La imaginación.
	E4: El creer que si nos proponemos lo lograremos así hayan muchos obstáculos o algo que no entendamos si ponemos nuestro mayor esfuerzo lo lograremos.
	E5: Que trabajamos en equipo y fuimos guiados por nuestra docente.

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Con respecto a la quinta pregunta, los alumnos respondieron que las mayores fortalezas del proyecto de escritura de microcuentos fueron: la guía de la docente, el trabajo en equipo y la perseverancia. Esto como referencia a lo que se fue trabajando por sesiones encadenadas que contribuyeron a superar algunas dificultades. En conclusión, para los estudiantes el proyecto de escritura de microcuentos tuvo varias fortalezas que contribuyeron a la obtención del producto final sin inconvenientes. En la sexta pregunta se sondeó a los estudiantes sobre las deficiencias del proyecto. En la tabla 25 se especifican las respuesta de los estudiantes ante la sexta pregunta.

*Tabla 25. Transcripción de la quinta pregunta de la entrevista*

Pregunta	Respuestas
¿Cuál cree que fue la mayor deficiencia del proyecto?	E1: La distancia
	E2: La mayor deficiencia era que teníamos pocas horas de clases y no podíamos avanzar lo suficiente para entenderlo a fondo.
	E3: Ya que el proyecto lo hicimos online, la mayor deficiencia fue la falta de conexión y comunicación con nuestros compañeros.
	E4: Tal vez el tiempo para desarrollar los microcuentos.
	E5: En parte fue la irresponsabilidad de algunos de mis compañeros que no colaboraron como es debido en el proyecto.

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Finalmente, en la pregunta 6 los alumnos creen que las mayores deficiencias del proyecto, en primer lugar, fue la distancia esto debido a que la última sesión y recolección de los trabajos se tuvo que realizar de manera virtual a efectos de la pandemia, dificultando el trabajo en equipo y fomentando la irresponsabilidad de algunos estudiantes; y en segundo lugar, la falta de tiempo, puesto que los estudiantes consideran que faltó tiempo para desarrollar los microcuentos y profundizar más las temáticas abordadas. En definitiva, las mayores dificultades se dieron en la última sesión, teniendo en cuenta que los estudiantes desconocían las modalidades virtuales educativas y les costó acoplarse a ellas. Así mismo, consideran que la secuencia didáctica debió realizarse en más sesiones de trabajo para profundizar los contenidos.



Capítulo V

Conclusiones

Este capítulo está enfocado en presentar las conclusiones que permiten analizar la funcionalidad de la secuencia didáctica aplicada. En primer lugar se cumplió con el objetivo principal propuesto en este estudio, considerando que la intervención didáctica con microcuentos mostró un antes y un después, pudiendo concluir que esta herramienta es capaz de generar un cambio en la escritura de los estudiantes, aunque cada etapa investigada reveló su particularidad. Con relación a los problemas de desconocimiento de aspectos narrativos, propiedades textuales, estructurales y normas de escritura, se pudo corroborar en la evaluación final que fueron superados por los estudiantes, mejorando así la escritura narrativa.

En segundo lugar, se logró diseñar una secuencia didáctica de microcuentos de seis semanas introduciendo estrategias diferentes a las del currículo regular, gracias a las investigaciones debidamente justificadas en el marco teórico, permitiendo, de esta manera, generar espacios para la comprensión, análisis, reflexión y autoevaluación, de forma individual. En cambio, de manera grupal, se generó en los estudiantes la criticidad, empatía y el esfuerzo como consecuencia del aprendizaje de sus errores, pues acogieron de buena manera las recomendaciones dadas por la docente durante la heteroevaluación y las proporcionadas por sus compañeros en la coevaluación, corrigiendo considerablemente las falencias detectadas.

En tercer lugar, se consiguió identificar los cambios en los textos finales escritos por los estudiantes en respuesta a la aplicación de la secuencia didáctica. Por esto, se puede concluir que la escritura de microcuentos facilita la inserción de contenidos literarios en el salón de clases por su característica principal, la brevedad. De esta forma, se favoreció el desarrollo de diversas índoles y temáticas, así como también la utilización de distintas dinámicas de estudio que despertaron el interés de los estudiantes, según los objetivos de aprendizaje que se deseaban alcanzar. En definitiva, el microcuento es un instrumento muy versátil que



permitió en esta investigación corregir la escritura narrativa, fomentar la creatividad y el desarrollo de la imaginación.

Por último, se pudo determinar en este estudio que con relación a los parámetros de estructura, cohesión y coherencia, con los que se evaluaron las producciones iniciales y finales, la producción de microcuentos contribuyó al mejoramiento de los mismos, considerando que, los trabajos iniciales no tenían una estructura definida, los títulos no mantenían mayor referencia con el texto; la gramática, la ortografía y las propiedades textuales eran deficientes, es decir, los alumnos no tomaron en cuenta las convenciones mínimas de escritura narrativa, como un título atractivo y acorde al texto. Con referencia al incumplimiento del número de palabras asignadas, se debió al desconocimiento del género. En contraste, una vez aplicada la secuencia didáctica, los trabajos mejoraron considerablemente, debido a las diversas actividades propuestas en las sesiones de trabajo tales como: lectura y análisis de microcuentos de diversos autores, identificación del género y sus características, planificación, elaboración de borradores, coevaluación, trabajo colaborativo, autoevaluación, corrección y evaluación.

5.1. Recomendaciones

En lo que compete con futuras líneas de investigación relacionadas con este trabajo investigativo, sería de gran utilidad realizar un estudio completo en donde se emplee el microcuento como herramienta didáctica en la enseñanza de la escritura narrativa, en instituciones educativas rurales que tienen modalidades híbridas, es decir entornos educativos virtuales y semipresenciales. Esto a raíz de que el presente estudio se realizó adaptándose a la realidad, debido a la pandemia de la COVID-19, lo que dificultó en cierta medida la etapa final de la investigación por el cambio abrupto de una modalidad presencial a una virtual, así como el escaso conocimiento los entornos virtuales y tecnológicos, tomando en cuenta que actualmente se está retomando progresivamente la presencialidad mediante las modalidades híbridas.



Referencias bibliográficas

- Albarracín, E. (2015). El microrrelato en el aula de Lengua y Literatura: Crímenes ejemplares, de Max Aub. (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España. Disponible en: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6202/6297_TRABAJO%20FIN%20ODE%20MASTER.%20ELIA%20ALBARRACIN%20RUBIO%20\(2\).pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6202/6297_TRABAJO%20FIN%20ODE%20MASTER.%20ELIA%20ALBARRACIN%20RUBIO%20(2).pdf?sequence=1)
- Argudín, Y. & Luna, M. (2007). Proceso docente. En: <http://hadoc.azc.uam.mx/menu/menu.htm>
- Arias, J., Villasís M. y Miranda, M. (2016, 2 de abril-junio) El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, vol. 63, pp. 201-206. Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C. Ciudad de México, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Bedwell, P., Correa, M., Cox, C., Domínguez, A., Fuentes, L., Gómez, G., Veas, M. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile. Editorial: Santillana del Pacífico S.A. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otras-herramientas.pdf?sequence=1>
- Bobes Naves, M.^a C. (1993), *La novela*, Madrid, Síntesis.
- Boshell, M. (2000). *Enfoques y modelos pedagógicos*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Cassany D. (1993) *La cocina de la escritura*. Editorial Empúries Barcelona, Versión castellana del autor. Disponible en: <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2016/11/cassany-d-la-cocina-de-la-escritura.pdf>
- Cassany, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.



- Cassany, D. (1996): "La cultura de la escritura: planteamientos didácticos", en AA.VV. Aspectos didácticos de lengua y literatura, 8, Zaragoza, ICE.
- Cerdán, F. (2003). *Augusto Monterroso y el minicuento*. En: *La palabra y el hombre*. Revista de la Universidad Veracruzana número 125.
- Cerrato, J. (2016). El microcuento. Un género literario para fomentar la lectoescritura mediante diferentes estrategias creativas en educación primaria. (Tesis de maestría). Universidad de Extremadura, España. Disponible en: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4543/TFMUEX_2016_Cerrato_Mira.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colmenares, A. y Piñero Ma. (2008, 27 de mayo-agosto). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, Revista de Educación*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- De Zubiría, J. (2010). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Editorial Aula Abierta Magisterio.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Diccionario de la Real Académica Española (2014). Diccionario de la Real Academia Española on-line, <https://dle.rae.es/cuento>.



- Duk, C. y Murillo, F. (2017). La Agrupación de los Estudiantes según Niveles de Desempeño Académico. Una Forma Sutil de Segregación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 11-13. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100001>
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales Volumen I, Español|Literatura. (2010). UNAM-Siglo XXI México.
- Flórez, R. (1995) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. 1a. ed. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill
- García, E. (2020). El Microrrelato como propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura creativa en los estudiantes de décimo año “K” de la Institución Educativa Quito. (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito – Ecuador. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21218/1/T-UCE-0010-FIL-840.pdf>
- Guerrero-Jiménez, G. (2017). *Lecturas viajeras*. Toledo, España: Ianua Editores.
- Hernández, J (2005). *El arte de escribir*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGrwall Hill Education. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- INEVAL (2019). Informe de resultados provincial, Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019. Quito - Ecuador. Disponible en: <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sbciclo19/provincia/01.pdf>
- José, R., Valles, C., y Alamo, F (2002). *Diccionario de teoría de la narrativa*. Editorial Alhulia.
- Jumbo, A. (2020). Proyecto de animación a la lectura y escritura literaria en la casa de acogida “Hogar Miguel León” de la ciudad de Cuenca – Ecuador. (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Disponible en: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10025/1/15655.pdf>



- Leira, L. (2013). “El microrrelato en el aula”. *Internacional Microcuentista. Revista de Microrrelatos y otras brevedades*. Recuperado de <<http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.es/2013/04/elmicrorrelato-en-el-aula.html>>
- Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica (capítulos 1 y 3).
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Leyva, Y (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. *Biblioteca Virtual FAHUSAC*,
- Liévano, M. (2018). *El microrrelato como estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura*. (Tesis de pregrado). Universidad La Gran Colombia, Bogotá – Colombia. Disponible en: <https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/5508/Trabajo%20de%20Grado%20Mar%c3%ada%20Alejandra%20Li%c3%a9vano..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McEwan, H. y Egan, K. (comp. 1998) „La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación“. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendieta, N. (2015). *Antología crítica del microrrelato: un vistazo sobre la producción ecuatoriana*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Disponible en: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21956/1/TESIS%20%28pdf%29.pdf>
- Merino, M. (2018). *El microcuento: análisis y proceso de escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación, Azogues – Ecuador. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/732/1/TFM-ELL-57.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria - Subnivel SUPERIOR*. Quito, Ecuador. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Superior.pdf>



- Ministerio de Educación (2019). Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil – Disponible en: https://www.colegiofarina.edu.ec/images/secretaria/instructivo_para_la_aplicacion_de_la_evaluacion_estudiantil_18_04_2019.pdf
- Moraís, G. (2002). “La formación de lectores y el llanto de cocodrilo”. *Capítulo aparte. Revista sobre el tema de la lectura, 1*. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo y Casa de la Cultura Benjamín Carrión.
- Navarro, S. (2017). Construcción y planificación de secuencias didácticas. En S. Picco y N. Oriente (2017) (coords.) *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de enseñanza* (pp. 88-105), La Plata: Edulp (UNLP).
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá – Colombia. Ediciones de la U.
- Raéz, R. (2018). El tratamiento didáctico del microrrelato para la enseñanza de valores éticos transversales. (Tesis de maestría). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife – España. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/17357/E1%20tratamiento%20didactico%20del%20microrrelato%20para%20la%20ensenanza%20de%20valores%20eticos%20transversales..pdf?sequence=1>
- Ramos, G. Perales, M. J. y Pérez, M. A. (2009): El concepto de Evaluación Educativa. En Jesús M. Jornet y Yolanda E. Leyva (Coomps.) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México, INITE.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, vol. 17, núm. 120, pp. 201-220. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>
- Rojo, V. (1997). *Breve manual para reconocer minicuentos*, México D.F México. Colección: Libros del laberinto, 54



- Sábato, E. (1963), *El escritor y sus fantasmas*, Barcelona, Seix Barral, 1979.
- Serafini, M. (1997). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- Silva, J. (2015). *El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colombia. Disponible en: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2382/1/SilvaGalvisJennyAndrea2015.pdf>
- Sullà, E. (1996), *Teoría de la novela*. Antología de textos del siglo XX, Barcelona, Crítica.
- Thompson. S. (1972). *El Cuento Folklórico*, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Tobón, S., Rial A., Carretero M., García J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. pp. 133 y 134. Bogotá D.C., Colombia: Alma Mater, Magisterio.
- Torres, M (2004). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Publicación Electrónica Ágora Trujillo – Sección educación. Universidad de Los Andes-NURR. Trujillo-Venezuela. En: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17528/maria_torres.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tusa, F. (2015). *Microcuentos: una estrategia de innovación de contenidos en las clases de comunicación*. Universidad Técnica de Machala (Ecuador) ftusa@utmachala.edu.ec.
- UNESCO-OREALC (2015). *Logros de aprendizaje*. Informe de resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: UNESCOOREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Zabala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*, número 11 de la serie Iluminaciones, acabó de imprimirse el día 4 de abril del año 2004. Editorial Renacimiento. España.



Anexos

Anexo 1. Trabajos de los estudiantes



ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA"
Correo electrónico: eeu@escuela@gmail.com Teléfono: (07)289-0677
Código: EEBeuu-C17 Distrito: 01001 Circuito: 17 Zona: 6

PRE-TEST DE ESCRITURA

Escritura creativa de micro-cuentos

Nombre: Yessaline Guachichello Año de básica y sección: 10^{mo} A matutino

- Escriba un micro - cuento que tenga coherencia con las siguientes palabras:
corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia.

Los Bepapas

Todos los días cuando salgo al trabajo, detrás de mi casa es porque quero olvidarme de toda la desesperación y las cenizas de la gangusta salgo a respirar el aire de la naturaleza a vivir una aventura, con el corazón a mas no poder para ser un espejo para mi familia que refleja en ellos todo lo bueno de mi vida.



ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA"
Correo electrónico: eeu@escuela@gmail.com Teléfono: (07)289-0677
Código: EEBeuu-C17 Distrito: 01001 Circuito: 17 Zona: 6

PRE-TEST DE ESCRITURA

Escritura creativa de micro-cuentos

Nombre: Ronald Torres Año de básica y sección: 10^{mo} A matutino

- Escriba un micro - cuento que tenga coherencia con las siguientes palabras:
corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia.

MI CUERPO DESPRECIADO

MI CUERPO PALPITABA FRENTE AL ESPEJO CUANDO QUE EN UN AVENTURA ESTABA DUELO Y ESTABA A TU LADO Y LUEGO ABANDONADO Y CUANDO YO ESTABA FRENTE A TU BOCALAS, CUANDO DESPRECIADO MI CUERPO EN CUERPO EN QUERERAS Y DE LA DESPRECIADO MI FAMILIA NO ABANDONABA.

II. CUERPO ABANDONADO

MI CUERPO PALPITABA FRENTE AL ESPEJO CUANDO QUE EN UN AVENTURA ESTABA DUELO Y ESTABA A TU LADO Y LUEGO ABANDONADO Y CUANDO YO ESTABA FRENTE A TU BOCALAS Y CUANDO DESPRECIADO MI CUERPO EN CUERPO EN QUERERAS Y DE LA DESPRECIADO MI FAMILIA NO ABANDONABA.



Anexo 2. Trabajos de los estudiantes


ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA"
Correo electrónico: eeb@ucl.ac.ec Teléfono: 071289-0677
Código: FTB000-C17 Distrito: 01001 Circuito: 17 Zona: 6

Sesión 6: Escritura del segundo borrador de microcuentos.
Duración de la actividad en clase: 40 minutos.
Objetivo: Reescribir los microcuentos aplicando las recomendaciones sugeridas por sus compañeros.
Tipo de interacción: Clase abierta, grupos de trabajo.
Integrante: Marilyn Guzmán Grupo: 7 Año de básica: 10ma A molde

Una vez revisados y evaluados los microcuentos por parte de los integrantes del grupo, escribo con esfero azul o negro mis segundos borradores con las recomendaciones sugeridas.

Microcuento 1

Titulo: Las minas abandonadas

Se trata de que cuando ellos eran pequeños sus papas los abandonaron ellos cuando no tenían nada que comer ellos cuando subían por las minas transcurran para ellos ya están muy mal vieron abajo de un puente para lamentablemente que esto para los niños por hambre y todo ellos murieron también por descomposición pero los días por tiempo la comida que tenían y murieron por eso

Microcuento 2

Titulo: La Naturaleza y los Animales

En el bosque vieron todos los animalitos de diferentes especies en día lluvioso muchísimo bos que cayeron Relampagos y cayó el bosque se comenzó a quemar todo el bosque al día siguiente los animales se pararon juntos pero ellos no se quedaron así ellos empezaron a correr y se sembró árboles y arbolitos todo ellos fueron de nuevo muy felices y todas colaboraron entre.



Anexo 3. Faltas de ortografía detectadas en un trabajo


ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"ESTADOS UNIDOS DE NOROCCIDENTE AMÉRICA"
Correo electrónico: esue@univcu.edu.ec Teléfono: (071) 283-0677
Código: EC0900-C17 Distrito: 01001 Circuito: 17 Zona: 6

PRE-TEST DE ESCRITURA

Escritura creativa de micro-cuentos

Nombre: Paola Alava Año de básica y sección: 10^{mo} A Matutino

- Escriba un micro - cuento que tenga coherencia con las siguientes palabras:
corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia.

Lo que ves es verdad

Una noche de invierno maria se preguntaba por que la gente es rara y ella cogio el espejo y se miro creo que si me voy de campamento me haria muy bien. aldia siguiente su familia despertó y maria rapidamente comi y subio al auto pues su sueño se habia hecho realidad fue de campamento al llegar se encuentra con am y ellas fueron a una aventura donde encontraron venados mas tarde la caballa se incendiaba todo quedo en cenizas pues quien se iva a imaginar esta tragedia esa misma tarde todos se retiraron pues mi corazón se rompio con una angustia y mucha desesperación regresé a casa donde todos estuvieron ayudando a maria por que no la pedia imaginar.

En unos dias una amiga de maria la invito a un campamento en donde todo fue alegría.

Anexo 4. Ficha N° 2 de observación



Fecha: martes, 11 de febrero de 2020.		N° de ficha: 2
Año de básica: Décimo “A” matutino		Docente: Lcda. Diana Llivisaca
Duración de la clase: 40 min.		
Objetivo de aprendizaje: Leer y analizar los microcuentos de Augusto Monterroso (material de apoyo), responder las preguntas, crear una definición e identificar el género.		
Tipo de interacción: abierta.		
Sesión 2		
Momentos	Descripción	Resultado
Anticipación	Se inició con la lectura de la biografía de Augusto Monterroso, después se realizó la pre-lectura de los microcuentos entregados, mediante la lectura de los títulos y predicciones.	Los estudiantes escucharon con atención la lectura de la biografía, posteriormente leyeron los títulos de los microcuentos y realizaron las siguientes predicciones: E1. Considero que el primero es una fábula. E3. El segundo tiene un título muy explícito, si un rayo cae dos veces en el mismo lugar puede causar un gran daño. E5. El tercero que una cucaracha sueña. E2. El cuarto que alguien cría cuervos y lo hace muy bien.
Construcción	Los estudiantes procedieron a realizar la lectura comentada de los microcuentos.	E4. Bueno cada uno va a leer un micro cuento y va a comentar que le pareció o que entendió, inicia tú Ronald. E2. Después de leer el microcuento de la “Oveja



		<p>Negra”, yo entendí que si alguien es diferente a los demás puede ser fusilado.</p> <p>E5. Yo concuerdo con Ronald.</p> <p>E4. Yo leo el siguiente microcuento “El rayo que cayó dos veces en el mismo sitio”, yo entendí que algunas veces buscamos dañar a los demás y cuando no surge el efecto deseado nos sentimos mal...</p>
Consolidación	<p>Los estudiantes respondieron las siguientes preguntas para descubrir las características del microcuento.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Existen personajes en el texto leído? Si o No ¿Cuántos?2. ¿Los textos leídos poseen un carácter proteico, es decir cambian fácilmente de forma o apariencia para generar sorpresa en el lector?3. ¿Considera que durante la lectura del texto tuvo que utilizar su imaginación para poder comprenderlo? ¿Por qué cree que sucede esto?4. ¿Los textos leídos se	<p>E4. Licenciada tenemos una duda en la primera pregunta.</p> <p>D. Si, dígame María del Cisne.</p> <p>E4. Se refiere a los personajes de cada microcuento o a los cinco en total.</p> <p>D. La idea es que analicen cada microcuento y cuenten cuantos personajes hay en cada uno en promedio.</p> <p>E4. Gracias, licenciada.</p> <p>Respuestas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sí existen personajes, hay de 1 a dos personajes.2. Sí, porque al momento de ir avanzando en la lectura vamos descubriendo nuevos hechos.3. Sí, porque así me imagino los hechos del



	<p>relacionan con otros textos?</p> <p>5. Escriba una definición de microcuento según el análisis realizado.</p>	<p>microcuento.</p> <p>4. Sí, porque algunos son relacionados con refranes.</p> <p>5. Es un texto corto lo cual relata historias con pocos personajes y pocas escenas, también nos sorprende al avanzar la lectura, se debe utilizar la imaginación para comprenderlo.</p> <p>Se cumplió con la clase programada.</p>
--	--	---

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Anexo 5. Ficha N° 3 de observación.

Fecha: martes, 18 de febrero de 2020.	N° de ficha: 3	
Año de básica: Décimo “A” matutino	Docente: Lcda. Diana Llivisaca	
Duración de la clase: 40 min.		
Objetivo de aprendizaje: Leer y analizar los microcuentos entregados (material de apoyo), seleccionar uno, contestar las preguntas y llenar el cuadro de los elementos presentes en el texto.		
Tipo de interacción: abierta.		
Sesión 3		
Momentos	Descripción	Comentario
Anticipación	Se inició la clase con la entrega de un material de apoyo con diversos microcuentos de varios	Lluvias de ideas. E5. Considero que la escritura de microcuentos nos ayudará a



	<p>autores, además, de un listado de recursos estilísticos con conceptos y ejemplos y finalmente algunas reglas de escritura. Los estudiantes realizaron una pre-lectura del material entregado. Asimismo se realizó una lluvia de ideas sobre los microcuentos, los recursos estilísticos y la importancia de escribir correctamente todo tipo de textos.</p>	<p>despertar nuestra creatividad.</p> <p>E3. Cuando realizamos el primer ejercicio de escritura sin darnos cuenta, escribimos con recursos retóricos.</p> <p>D. ¿Por qué crees eso?</p> <p>E3. Porque realizamos comparaciones por ejemplo decir que el agua es cristalina como un espejo.</p> <p>D. Que buen análisis, la idea del pre-test era obligarlos a desarrollar la creatividad.</p>
Construcción	<p>Los estudiantes procedieron a realizar la lectura comentada de los microcuentos de diversos autores, los recursos estilísticos y las reglas de escritura.</p>	<p>E1. ¿Qué microcuento les gustó más?</p> <p>E3. Un sueño de Jorge Luis Borges.</p> <p>E5. A mi Amor 77 de Julio Cortázar.</p> <p>E2. A mí el Cubo y la pala de Carmela Grebiet.</p> <p>E4. A mí el Cubo y la pala de Carmela Grebiet.</p> <p>E1. A mí también me gusto el mismo.</p> <p>E2. Les parece si analizamos ese porque a la mayoría nos gustó.</p>
Consolidación	<p>Los estudiantes respondieron las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Qué microcuento nos impresionó más? ¿Por qué?</p>	<p>Respuestas:</p> <p>1. Cubo y pala de Carmela Grebiet, fue que nos impresionó más, porque es asombroso que al niño le</p>



	<p>2. ¿Qué expresiones similares han escuchado o leído relacionadas con el microcuento seleccionado?</p> <p>3. ¿Cuáles son los personajes, el tiempo y el escenario?</p> <p>4. ¿Cuál creen que sea idea principal del microcuento?</p> <p>5. ¿Cuál será el mensaje que el autor quiere transmitirnos en su microcuento?</p> <p>6. Completar el cuadro de los elementos del microcuento.</p>	<p>dejaron olvidado tanto tiempo.</p> <p>2. Una lectura similar era que han dejado abandonada en la azotea, sin comida y luego se acordaron, es un ser vivo.</p> <p>3. Mamá, hermano menor Jaime – pasado – una casa y el altillo.</p> <p>4. Que por un descuido nos podemos olvidar de varias cosas.</p> <p>5. Debemos prestar más atención a lo que realizamos.</p> <p>6. Ambiente: altillos – casa. Atmósfera: angustia Trama: lineal Narrador: testigo Personajes: protagonistas Recursos estilísticos: epíteto.</p>
--	---	--

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Anexo 6. Ficha N° 4 de observación

Fecha: martes, 03 de marzo de 2020.	N° de ficha: 4
Año de básica: Décimo “A” matutino	Docente: Lcda. Diana Llivisaca
Duración de la clase: 40 min.	
Objetivo de aprendizaje: Establecer los propósitos de la producción escrita – planificación, escritura del primer borrador.	



Tipo de interacción: abierta.		
Sesión 4		
Momentos	Descripción	Comentario
Anticipación	Se inició la clase entregando una plantilla de planificación a cada estudiante, en la cual debían responder unas preguntas, completar un cuadro y escribir un primer borrador. Además, se realizó unas preguntas de reflexión.	Preguntas de reflexión. D. ¿Por qué es importante planificar? E3. La planificación nos sirve de guía al momento de escribir. D. Muy bien, alguien más quiere intervenir E5. Nos sirve para tener los objetivos claros de la escritura. D. Así es, con la planificación definimos lo qué vamos a escribir, para qué lo hacemos, para quién y en qué tipo de texto.
Construcción	Los estudiantes procedieron a revisar la plantilla, realizaron diversas consultas a la docente antes de completarlas.	D. Bueno estudiantes, revisen las plantillas y si algo no entienden, por favor me consultan antes de llenarlas. E2. Licenciada, tenemos que llenar todo la clase de hoy. D. Si, como pueden ver es un trabajo sencillo, lo importante es que tengan claro van a escribir y sobre qué. E4. Licenciada y si no avanzamos a terminar. D. No se preocupen pueden terminar en la casa y traen el trabajo completo para la próxima semana, pero por favor no se olviden porque la



		<p>próxima semana vamos a revisar los trabajos entre pares.</p> <p>E4. Gracias Licenciada.</p> <p>D. Si no tienen más preguntas por favor, completemos la plantilla, es importante que la mayor parte la realicen aquí en clase. Recuerden que pueden ayudarse entre ustedes.</p>
Consolidación	<p>Los estudiantes respondieron preguntas de la planificación: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para quién? ¿Qué tipo de texto? Voy a escribir.</p> <p>También completaron el cuadro de los recursos a utilizar que tenía los siguientes ítems: tema, ambiente, atmósfera, trama, narrador, personajes, recursos estilísticos y final (abierto, cerrado, trágico, feliz, sorpresivo – moral)</p> <p>Y por último escribieron el primer borrador de los dos microcuentos que tuvieron que escribir cada estudiante.</p>	<p>Respuestas:</p> <p>E1. Las preguntas de la planificación para responderlas conjuntamente.</p> <p>¿Qué voy a escribir?</p> <p>Un microcuento</p> <p>¿Por qué voy a escribir?</p> <p>Para mejorar la escritura creativa.</p> <p>¿Para quién lo voy a escribir?</p> <p>Para la comunidad educativa</p> <p>¿Qué tipo de texto voy a escribir?</p> <p>Narrativo</p> <p>E5. Ahora cada uno complete el cuadro de los recursos que vamos a utilizar en cada microcuento.</p> <p>E3. Es importante que vayamos conversando mientras vamos llenando para utilizar recursos diferentes.</p>

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica

“Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.

Anexo 7. Ficha N° 5 de observación.



Fecha: martes, 10 de marzo de 2020.		N° de ficha: 5
Año de básica: Décimo "A" matutino		Docente: Lcda. Diana Llivisaca
Duración de la clase: 40 min.		
Objetivo de aprendizaje: Revisar los microcuentos y hacer sugerencias al margen para mejorar el trabajo (coevaluación)		
Tipo de interacción: abierta.		
Sesión 5		
Momentos	Descripción	Comentario
Anticipación	Se inició la clase con la entrega de la rúbrica de evaluación para realizar una coevaluación.	<p>D. Para iniciar la clase de hoy vamos a reflexionar mediante la técnica PNI (positivo, negativo e interesante) sobre la coevaluación que realizaremos hoy.</p> <p>Por favor díganme aspectos positivos de la coevaluación.</p> <p>E1. Nos va a servir para analizar los trabajos.</p> <p>E18. Mientras revisamos los trabajos de los compañeros, podemos analizar si los nuestros están bien o si los debemos mejorar.</p> <p>D. Muy bien, ustedes no van a juzgar los trabajos de los compañeros, sino les van a recomendar que aspectos pueden mejorar.</p> <p>Ahora me van a decir aspectos negativos.</p> <p>E4. Tal vez que las recomendaciones no sean bien</p>



		<p>recibidas por los compañeros.</p> <p>E25. El miedo que critiquen nuestros trabajos.</p> <p>D. Son temores son válidos, por eso al momento de dar una sugerencia o retroalimentación, la deben hacer con respeto y ser empáticos, recuerden que todos estarán en la mismo posición.</p> <p>Y por último lo interesante de esta actividad.</p> <p>E35. Considero que es importante que entre nosotros revisemos primero, nos demos sugerencias, mejoremos los trabajos para que usted los revise Licenciada.</p> <p>D. Muy bien, recuerden que a veces es mejor que se ayuden entre ustedes, que se comprenden mejor y yo revisaré después.</p>
Construcción	Los estudiantes procedieron a realizar la lectura de los microcuentos de los compañeros y fueron verificando si cumplen o no con los aspectos solicitados en la rúbrica de evaluación.	<p>E1. Vamos a iniciar con la lectura de tus microcuentos Ronald.</p> <p>E2. Bueno el primero aún no tiene título, pero es una historia de amor. El segundo es una historia trágica sobre dos amigos adictos a las drogas.</p> <p>E1. Gracias, ahora vamos a revisar los de Kerly.</p> <p>E4. Ya, el primero se llama nostalgia y el protagonista es un</p>



		<p>hombre, el segundo es sobre una madre y sus dos hijas.</p> <p>E1. Gracias, ahora voy a leer los míos, el primero se llama todo cambia y es sobre la soledad. El segundo es una historia de amor inesperada.</p> <p>E5. Me toca a mí, el primero trata sobre el bullying y las consecuencias del mismo, el otro de un problema entre dos amigas y se llama “La amistad puede acabar”</p> <p>E1. Gracias, solo faltan los de Lilibeth.</p> <p>E3. Yo escribo el primero sobre un suceso inesperado el día de la graduación de una muchacha y el segundo sobre una situación alegre pero algo extraña.</p>
Consolidación	Los estudiantes procedieron a calificar y dar sus recomendaciones.	<p>D. Antes de proceder a calificar tienen alguna duda.</p> <p>E5. Si licencia, cómo sacamos la calificación.</p> <p>D. Cada indicador tiene un puntaje dependiendo, en qué medida cumplen o no sus trabajos con lo solicitados como pueden ver, cada estudiante asigna una calificación sobre 10 sacan un promedio y dan las respectivas sugerencias para mejorar.</p>



		<p>E1. Bueno califiquemos saquemos el promedio y demos las sugerencias, recuerden como dijo la Licenciada al inicio de la clase con respeto.</p> <p>E3. Considero que tus microcuentos Ronald son interesantes, pero son muy cortos y no cumples con el mínimo establecido, tienes estar pendiente del número de palabras.</p> <p>E4. Ronald, hay algunas partes que no comprendí creo que debes mejorar tu redacción y la ortografía.</p> <p>E2. Gracias, ya voy a mejorar esos aspectos al realizar el segundo borrador.</p> <p>E1. Yo voy a iniciar con las sugerencias de los microcuentos de Kerly, en primer lugar hay varias faltas de ortografía, debes poner títulos más interesantes.</p> <p>E5. Kerly, yo no entendí muy bien las historias, considero que puedes mejorar el final y no están claros los recursos retóricos que estás utilizando.</p> <p>E4. Gracias, si al volver a leerlos están un poco confusos.</p> <p>E2. Bueno con respecto a tus microcuentos María están muy largos pero son interesantes.</p>
--	--	--



		<p>E5. Yo también considero que están muy extensos.</p> <p>E1. Gracias, ya los voy a revisar.</p> <p>E5. Lilibeth, también están muy extensos tus microcuentos y el segundo no se entiende es como algo irreal o esa es la idea.</p> <p>E3. Sí, pero hay algunas situaciones que voy mejorar para que sea más comprensible, gracias.</p> <p>E1. Solo faltan los de Lourdes, a mí me gustaron, tal vez la redacción puedes mejorar y los signos de puntuación.</p> <p>E3. Sí, a mí también me gustaron son entretenidos el primero muy trágico, revisa la redacción habían unas faltas de ortografía.</p> <p>E5. Gracias, voy a revisar.</p>
--	--	---

Fuente: Datos obtenidos de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “Estados Unidos de Norte América” - Elaboración propia.



Anexo 8. Trabajo inicial original y el final



ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"ESTADOS UNIDOS DE NOROCCIDENTE"
Correo electrónico: maestros@ueb.edu.ec Teléfono: (07) 289-0877
Código E.E. 0001-037 Distrito: 01001 Oriente: 17 Zona: 4

PRE-TEST DE ESCRITURA

Escritura creativa de micro-cuentos

Nombre: Kerly Quizhpe Año de básica y sección: 10^a A. matutina

Escriba un micro - cuento que tenga coherencia con las siguientes palabras:
corazón, naturaleza, espejo, aventura, cenizas, desesperación y familia.

Corazón de la naturaleza.
Sucedió que en verano la naturaleza se quiere ecode
la familia estaban desesperación por que no huba
hierva para los animales entonces desideraron
tener una aventura y uno se paró frente al espejo
y se preguntó ¿Abra alguna forma de que alla llovera
y la mamá le respondió que si que tiene que
buscar el corazón del bosque y tirar cenizas
y así lo usa y a ta siguiente semanas hubo abundante
llovera y de gran su desesperación.

Falsas apariencia

Ana mi hermana me confesó que siente, que nuestra mamá no la quiere, entonces yo fui a hablar con mi madre, y me supo decir": - solo son apariencias de ella, claro que la quiero, yo fui y le explique eso a Ana y ella supo comprender y desde ese momento las dos me empezaron a mirar y murmurar shushushushu. Sin parar.

Kerly Quizhpe