

Taller de narrativa testimonial: Nueva perspectiva de la escritura en 2° grado

Karel Lizeth Rodríguez Sarasty

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Humanidades:

Español y Lenguas Extranjeras

Línea de investigación: español

Bogotá D.C., Colombia

2024

Contenido

1. Capítulo I.....	5
1.1. Resumen.....	5
1.2. <i>Contexto local e institucional</i>	5
1.3. Caracterización de la Población.....	7
1.4. Diagnóstico.....	9
1.5. Pregunta problema.....	15
1.6. Objetivo general.....	15
1.7. Objetivos específicos.....	15
1.8. Justificación.....	16
Capítulo II. Referentes teóricos.....	16
2.1. Antecedentes de estudio.....	17
2.2. Marco teórico.....	21
2.2.1 Escritura.....	22
2.2.2. Producción textual.....	23
2.2.3 Coherencia.....	24
2.2.4. Narrativa testimonial.....	28
2.2.5 Didáctica y resolución de conflictos desde la narrativa testimonial.....	30
2.2.6 Educación emocional.....	32
2.2.7 Educación para la paz.....	34
2.2.8. Taller educativo.....	36
Capítulo III. Diseño metodológico.....	38
3.1. Enfoque de la investigación.....	39
3.2. Tipo de investigación.....	40
3.3. Técnicas e instrumentos.....	42
3.3.1. Observación directa no participante.....	42
3.3.2. Diario de campo.....	43
3.3.3. Prueba diagnóstico.....	43
3.3.4. Documentos.....	43
3.3.5. Rúbrica.....	44
3.5. Consideraciones éticas de la investigación.....	45
Capítulo IV. Propuesta de intervención pedagógica.....	46
4.1. Fases desarrolladas.....	47

4.1.1. Fase 1: Sensibilización: Reconociéndome	49
4.1.2. Fase 2: Implementación: Siento, resuelvo y escribo.	50
4.1.3. Fase 3: Evaluación: Pequeñas escritoras	52
4.2. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica.....	52
4.2.1. Planificación de actividades	53
Capítulo V. Organización y análisis de la información.....	54
5.1. Organización de la información.....	54
5.2. Análisis de la información.....	56
5.3. Análisis de las fases desarrolladas	57
5.3.1. Análisis de categoría 1: producción escrita	57
<i>Coherencia</i>	57
<i>Cohesión</i>	60
<i>Extensión</i>	61
5.3.2. Análisis de categoría 2: narrativa testimonial	62
<i>Resolución de conflictos</i>	62
<i>Cultura de paz</i>	64
<i>Emociones</i>	64
5.3.3. Análisis del taller educativo	66
Capítulo VI. Conclusiones	67
Referencias.....	70
Figuras.....	
<i>Figura 1. Principios del Colegio La Merced I.E.D.</i>	6
<i>Figura 2. Plan diagnóstico de la población de la investigación.</i>	10
<i>Figura 3. Matriz de diagnóstico ortográfico.</i>	12
<i>Figura 4. Testimonio prueba diagnóstico</i>	13
<i>Figura 5. Referentes conceptuales.</i>	22
<i>Figura 6. Variaciones de actividades.</i>	27
<i>Figura 7. Caracterización de la narrativa testimonial</i>	28
<i>Figura 8. Principios didácticos de la resolución de conflictos y su relación con la narrativa testimonial</i>	32
<i>Figura 9. Tipo de investigación</i>	42
<i>Figura 10. Matriz categorial</i>	44
<i>Figura 11. Organización de actividades.</i>	54

<i>Figura 12. Matriz de triangulación de instrumentos vs categorías.....</i>	<i>56</i>
<i>Figura 13 Matriz de resultados del diagnóstico final.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 14. Matriz de contraste.....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 15. Cohesión: inicio, nudo y desenlace desde el dibujo.....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 15.16 Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción.....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 16. Cohesión: inicio, nudo y desenlace desde el resalte visual en textos con colores.</i>	<i>61</i>
<i>Figura 17. Extensión textual.....</i>	<i>62</i>
<i>Figura 18. Recuento de la resolución de conflictos.</i>	<i>63</i>
<i>Figura 19. Resolución de conflictos en situaciones cotidianas.....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 20. Discurso pacífico.</i>	<i>64</i>
<i>Figura 21. Reconocimiento y control de las emociones.....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 22. Etapas del duelo.</i>	<i>65</i>
Anexos	¡Error! Marcador no definido.

[Anexo 1.](#) Carpeta de instrumentos para la caracterización.

[Anexo 1.1.](#) Diario de campo observación no participante.

[Anexo 1.2.](#) Resultados prueba diagnóstico.

[Anexo 2.](#) Prueba diagnóstico, objetivos y rejilla.

[Anexo 3.](#) Excel de rejillas y análisis de resultados prueba diagnóstico.

[Anexo 4.](#) Diario de campo intervenciones en clase.

[Anexo 5.](#) Prueba diagnóstico final.

[Anexo 7.](#) Intervenciones fase 1.

[Anexo 8.](#) Flash card.

[Anexo 9.](#) Intervenciones fase 2.

[Anexo 10.](#) Intervenciones fase 3.

[Anexo 11.](#) Portada del primer libro.

[Anexo 12.](#) Planeaciones de las intervenciones.

[Anexo 13.](#) Resultados del taller.

[Anexo 14.](#) Resultados estadísticos de la prueba diagnóstico final.

[Anexo 15.](#) Apreciaciones finales de la resolución de conflictos y las emociones.

[Anexo 16.](#) Análisis de resultados.

1. Capítulo I.

1.1. Resumen

La presente investigación, realizada en el contexto de un taller educativo para estudiantes de segundo grado de primaria en el Colegio Institución Educativa Distrital La Merced, buscó determinar el impacto de la lectura de narrativas testimoniales en el fortalecimiento de las habilidades de expresión escrita. Utilizando una metodología cualitativa basada en un paradigma sociocrítico y un diseño de investigación-acción, se observaron mejoras significativas en la competencia escrita de las estudiantes, particularmente en cohesión, coherencia y extensión textual. Además, se destacaron avances en habilidades de resolución de conflictos, cultura de paz y gestión emocional. Estos hallazgos sugieren no solo una nueva perspectiva en la enseñanza de la escritura, sino también la importancia de enfoques innovadores y transdisciplinarios para el aprendizaje en la primera infancia.

1.2. Contexto local e institucional

El presente trabajo de grado titulado *Taller de narrativa testimonial: Nueva perspectiva de la escritura en 2º grado* se desarrolló en las instalaciones del Colegio La Merced Institución Educativa Distrital, una de las instituciones públicas más importantes de la ciudad de Bogotá.

La institución, se encuentra ubicada en la Calle 13 N° 42A – 51 en el barrio de Puente Aranda, zona conocida por su rápido crecimiento industrial y residencial en los años 50, convirtiéndola en un centro para pequeñas empresas manufactureras.

Debido a su crecimiento industrial, Puente Aranda se convirtió en el principal corredor manufacturero, beneficiando a todas las empresas ubicadas en la zona y contribuyendo al crecimiento de Bogotá. Su expansión territorial se desplegó desde Fontibón en el oeste hasta

Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe en el sur, abarcando una parte significativa del centro de la ciudad.

La institución propuso varios principios fundamentales en educación, proporcionando a las estudiantes las herramientas para construir sus propios proyectos de vida. Estos principios se describen en la figura 1, destacando la relación entre la formación académica y social, fomentando un ambiente de educación integrada para los habitantes de Puente Aranda.

Figura 1. Principios del Colegio La Merced I.E.D.



Fuente adaptada del P.E.I. del colegio La Merced I.E.D.

Por lo tanto, actualmente, la misión del colegio es proporcionar una educación de alta calidad al tiempo que promueve el pensamiento crítico y el compromiso social entre sus estudiantes, trascendiendo los límites académicos tradicionales y conectándose con los intereses más amplios del barrio. Es precisamente por esta razón que el contexto local de la institución fue un terreno fértil para trabajar la competencia escrita de las estudiantes desde una perspectiva innovadora y, a su vez, comprometida con los temas socioemocionales como lo es la narrativa testimonial. En conclusión, los cuatro principios de la institución descritos en la figura 1, es

decir, el principio de singularidad y trascendencia; el principio de apertura integral hacia el conocimiento; el principio de transformación y el principio de reconocimiento y valoración de la dignidad humana, respaldaron el enfoque educativo basado en la escritura desde la narrativa testimonial como se verá reflejado en los capítulos posteriores.

1.3. Caracterización de la Población.

En el presente apartado, se hará una descripción detallada de la caracterización de la población 201 y su respectivo diagnóstico hechos mediante los siguientes instrumentos: observación no participativa, diario de campo, prueba diagnóstica, finalmente transversalizados por los registros y documentos bibliográficos. Todo el proceso anterior se llevó a cabo desde el 31 de marzo hasta el 19 de mayo del año 2023, mirar [anexo 1](#).

En este orden de ideas, la población de estudio para el trabajo de grado estaba compuesta por 27 niñas de 7 y 8 años que cursan el segundo grado de primaria (curso 201) en la institución Colegio La Merced I.E.D.

Desde la perspectiva de Piaget (1937) en lo que respecta al pensamiento operativo concreto, las niñas de segundo grado deberían estar en dicha etapa caracterizada por varias habilidades cognitivas que tienen relevancia para el estudio. A continuación, se presenta una comparación entre las teorías de Piaget (1937) respecto a los estadios cognitivos y respecto a su etapa ortográfica desde Emilia Ferreiro y Anna Teberosky, como parte del diagnóstico.

El pensamiento operativo concreto del curso 201 con base en los planteamientos propuestos por Piaget (1937) puede caracterizarse como sigue:

1. Egocentrismo y socialización: Entiéndase como la dificultad que tienen los infantes para entender que alguien tiene un punto de vista diferente al de ellos. No obstante, las niñas en esta etapa son capaces de comprender que otros individuos tienen opiniones distintas. De hecho,

en el diario de campo, sugerido como [anexo 1.1](#), se reporta que: en la figura 4. *Reporte de faltas disciplinarias por estudiante a cargo*. Se hace evidente los juicios de valor con los que agredían a una de sus compañeras desde la subjetividad.

2. Centrisimo: En esta etapa las niñas pueden encontrar soluciones concretas y lógicas a los problemas. Sin embargo, no había una conciencia de resolución de conflictos de manera pacífica ya que su primera herramienta era la violencia. Esto se registró como constancia en la observación del 12 de mayo, [ver anexo 1.1](#).

3. Reversibilidad y reciprocidad: Como su nombre lo indica, la etapa de la reversibilidad conlleva el entender los cambios no sólo en cuanto a lo físico, por ejemplo, el ciclo del agua, sino también respecto a las relaciones sociales. Estas habilidades ayudan a las niñas a comprender la resolución de problemas y entender las consecuencias de los actos violentos. No obstante, las estudiantes no tenían claridad respecto al ser empáticas para aplicar la reciprocidad en sus conflictos. Lo anterior se documenta en la observación del 12 de mayo, [ver anexo 1.1](#).

4. Seriación lógica: En esta etapa las niñas tienen la capacidad de ordenar objetos según sus diferencias. Esta habilidad es relevante para la lectoescritura, ya que implica la discriminación ortográfica, la revisión de errores y la corrección de éstos. Sin dejar de mencionar que, en efecto, las niñas ya captaban y comprendían la relación entre pasos sucesivos, como el inicio, nudo y desenlace de una historia, como se evidencia en el diario de campo, ver [anexo 1.1](#) en la observación del 5 de mayo.

5. Clasificación: en esta etapa las niñas ya podían agrupar mentalmente objetos según sus semejanzas. En el contexto de la lectoescritura, esto implica la apropiación de las reglas gramaticales y la comprensión de la estructura de las oraciones. Ver el ejercicio 3 en la página 20 del [anexo 1.2](#).

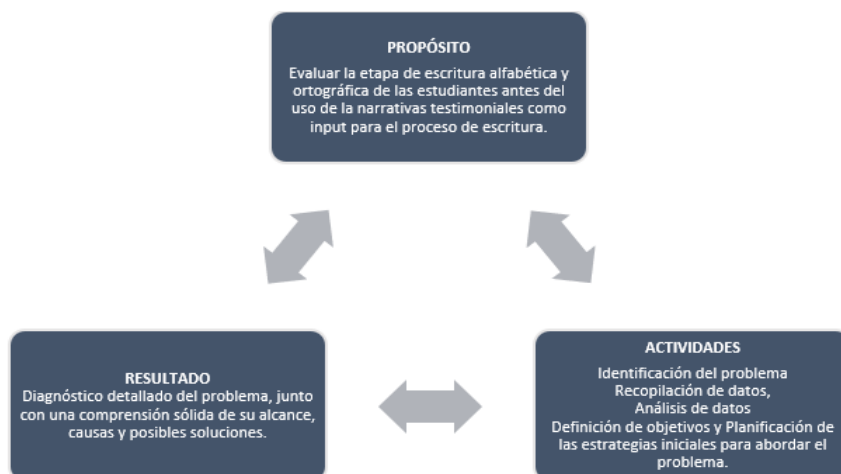
6. Causalidad: Esta habilidad facilita la comprensión del origen de los conflictos y contribuye a su resolución. Y en cuanto a la lectoescritura, se evidencia cuando las niñas fueron capaces de explicar la razón de las consecuencias en una historia. Ver el ejercicio 5 de la página 17 del [anexo 1.2](#).

Teniendo presente que las edades de las estudiantes estaban entre los 7 y 8 años, se entiende que, desde la perspectiva de Piaget, se encontraban en la etapa de pensamiento operativo concreto, lo que les permitió desarrollar habilidades cognitivas relevantes para la comprensión de narrativas testimoniales, tomando en consideración el gusto de las estudiantes por contar historias propias, y sobre la resolución de conflictos. Por otra parte, desde la perspectiva de Ferreiro, la cual se discutirá con mayor detalle en el siguiente apartado, las estudiantes se encontraban en una etapa de hiposegmentación, hacinamiento textual, escritura fonética y escritura ortográfica, por lo que se reforzó la idea de realizar una intervención que garantizara su impacto en la producción escrita de las estudiantes.

1.4. Diagnóstico

En el presente apartado, se dará a conocer el plan diagnóstico de la investigación realizada con las 27 niñas de 7 y 8 años del curso 201 en la institución Colegio La Merced I.E.D. junto con los respectivos resultados y análisis de la prueba diagnóstico, cuestionario, aplicada.

Figura 2. Plan diagnóstico de la población de la investigación.



Fuente elaboración propia.

Es importante mencionar que la investigación destacó la importancia de considerar a los niños como agentes activos en su proceso de alfabetización, en línea con las teorías de (Anna Teberosky, 2007). Puesto que se sostiene que las estudiantes ya cuentan con conocimientos previos que se están mejorando en materia de ortografía, reglas sintácticas, motricidad fina, entre otros y un patrimonio cultural que les permite crear nuevas narrativas. Por ende, se cuestiona la idea tradicional de que aprender a leer debe implicar necesariamente la recitación de sílabas y memorización mecanicista. Así mismo, se enfatiza la importancia de considerar la lógica inherente a la lectoescritura y las características ortográficas de las niñas. En cambio, se aboga por una enseñanza integral y contextualizada que les proporcione herramientas para comprender el significado de palabras y frases representadas por fonemas y grafemas.

A raíz de lo anterior, se diseñó un cuestionario como prueba diagnóstica (ver [anexo 2](#)) cuyo objetivo general fue: evaluar la etapa de escritura alfabética y ortográfica de las estudiantes antes del uso de la narrativas testimoniales como estímulo para el proceso de escritura; mientras que, los objetivos específicos fueron: valorar la capacidad de escribir correctamente las palabras,

utilizando las reglas ortográficas adecuadas y evitando errores comunes; estimar la conversión de fonemas a grafemas, especialmente, la capacidad de escribir correctamente las palabras que contienen dígrafos, utilizando las reglas ortográficas adecuadas y evitando errores comunes; evaluar la habilidad de las niñas para escribir con precisión y claridad, teniendo presente la concordancia entre los sustantivos y los verbos; y finalmente, probar la producción de texto a partir de la adaptación de un testimonio de una de las víctimas del conflicto armado en Colombia. En la figura 3 se resaltan las características de hiposegmentación, hacinamiento, textual, escritura fonética y escritura ortográfica.

Cabe mencionar que las 27 pruebas diagnóstico fueron digitalizadas y se encuentran en el [anexo 1.2](#) para mayor detalle. Por otra parte, como se evidencia en la figura 4, cada pregunta de la prueba diagnóstico se valoró por medio de rejillas (ver página 4 del [anexo 2](#)) con las cuales, se buscaron las generalidades en tanto al porcentaje de error más común y los errores más frecuentes en cada ejercicio, identificando la categoría gramatical a la que pertenecen (ver hoja de Excel 3 del [anexo 3](#)).

Ahora bien, es pertinente ahondar de manera breve en lo que se entiende por *input* o *aducto* en la presente investigación, para revisar los puntos 4 y 5 de la prueba diagnóstico-realizada. Así las cosas, Costa Venâncio Da Silva (2020) señala que el *input* es el material tanto escrito como oral de la lengua que se desea enseñar o aprender, es decir, la lengua meta o L2. Pero, se debe mencionar que éste no se entiende por sí solo puesto que conlleva unas etapas del procesamiento. (Baralo, citada en Costa Venâncio Da Silva, 2020) menciona tres etapas entre el *aducto* y el *educto* (*output*) las cuales son: la percepción semántica y sintáctica, o sea, el intake, el cual representa la apropiación de estructuras de la lengua y su integración.

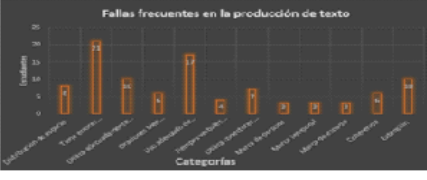
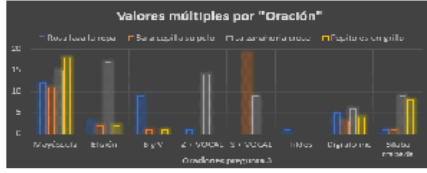
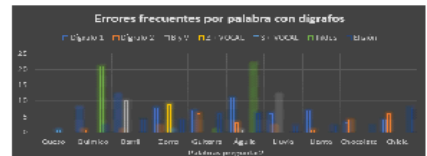

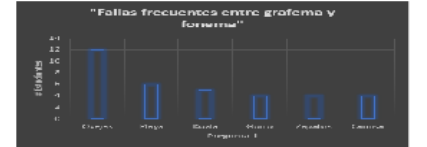
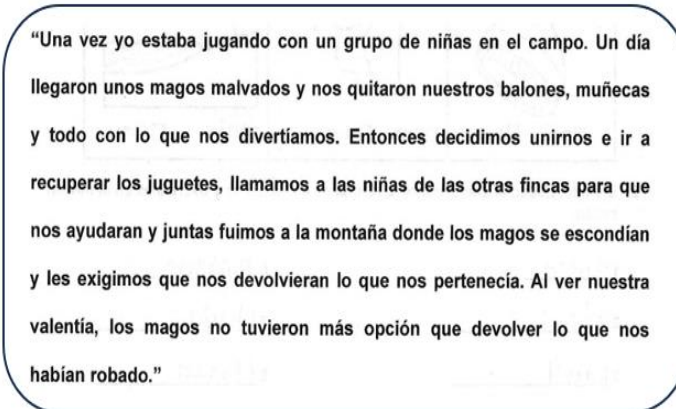
CARACTERÍSTICA	EJEMPLO PRUEBA DIAGNÓSTICO	RESULTADO	ANÁLISIS
<p>Híposegmentación: Se refiere a la tendencia de los niños a escribir dos o más palabras juntas sin espacios convencionales. Por ejemplo, escribir "alacasa" en lugar de "a la casa".</p>	<p>mi pús to la paffe cuando los niños khacon por sus jugates y tamvien con do los ma gos notuvieron el cion de dar Celos,</p>		<p>El último punto de la prueba diagnóstica fue una narrativa testimonial adaptada como input para estimular la producción textual de las estudiantes. Se encontró que un total de 21 estudiantes comete errores ortográficos, 17 no usa adecuadamente las mayúsculas y 10 no cumplen ni con la extensión ni puntuación mínima de un párrafo.</p>
<p>Hacinamiento textual: Tendencia a dejar menos espacios en blanco de los requeridos por las convenciones escritas actuales. Por ejemplo, las preposiciones ("de", "en"), los artículos ("la", "el", "un"), entre otros.</p>	<p>1. K19Y0P9 2. 50N19A P01 3. 5105 V0N 4. P01P950V75 5. Yo JOSE YOYO</p>		<p>El uso correcto de la mayúscula, dígrafos y la sílaba trabada. Es importante resaltar, que este ejercicio en particular se hizo en aras de rectificar la información otorgada por la maestra titular, puesto que, según su criterio, las estudiantes eran capaces de resolver dictados de palabras, pero tenían serias dificultades con oraciones simples. Para poder graficar, se ponderó la información de la misma manera que en el punto anterior. Los datos recogidos resaltan que el error más constante fue discriminación del uso de la "s" con 19 estudiantes cometiéndolo, seguido por el uso de las mayúsculas con una cantidad de 18 estudiantes.</p>
<p>Escritura fonética: Algunos niños eligen escribir la conjunción "y" como "i" debido a que tienen el mismo sonido. Sin embargo, es importante destacar que la escritura fonética también está relacionada con la discriminación del sonido de la letra y su respectiva representación gráfica, por ejemplo, la confusión entre el sonido de los dígrafos y su escritura o el uso de las, c, y z, entre otros.</p>	<p>el sol se habia hido I Pa Saran che y Eil.</p>		<p>El uso correcto del dígrafo 1 (es decir aquel que se escogió específicamente para el ejercicio según la rejilla) el dígrafo 2 (puesto que, hubo una palabra con dos dígrafos en ella) cabe acotar que, hubo casos en los que las estudiantes añadieron un segundo dígrafo a palabras que no lo llevaban, esto se consideró también como falla en el dígrafo 2; la discriminación del uso de la "b", "v", "z" y "s"; el uso de tildes y si había elisiones. Para poder graficar, se hizo una sumatoria de errores y se ponderó según cada estudiante. Se evidenció entonces, que los errores más frecuentes fueron la escritura de las palabras barril y águila con un total de doce y once niñas cometiéndolo, respectivamente.</p>
<p>Escritura ortográfica: La capacidad de escribir correctamente las palabras, utilizando las reglas ortográficas adecuadas y evitando errores comunes.</p>			<p>El uso discriminado del grafema /k/, la discriminación entre el sonido de la z, la discriminación del uso de la "b" y "v", finalmente, el uso correcto de dígrafos. Por lo que se hayo que una cantidad de ocho estudiantes sobre 27 tuvo un porcentaje de error del 33%, siendo este valor la moda estadística en el primer ejercicio. De la misma manera, los datos indican que el error más frecuente fue la discriminación del uso de la "b" y "v", ya que doce estudiantes escribieron de manera incorrecta la palabra ovejas.</p>

Figura 3. Matriz de diagnóstico ortográfico.

Finalmente, los puntos 4 y 5 de la prueba diagnóstica, tuvieron una rejilla de evaluación mucho más compleja, (ver página 5 del [anexo 2](#)) ya que las estudiantes debían producir un final diferente para el texto propuesto, el cual era una narración testimonial adaptada para su edad.

Al tener que evaluar un texto libre, se pensó en las categorías que logran abarcar lo concerniente a la producción escrita, que a grandes rasgos fueron: cohesión, distribución de espacio, coherencia y extensión del texto. Categorías que de alguna manera evidenciaron también si la narrativa testimonial podría ser un estímulo positivo para la producción escrita. Por ello, antes de resaltar los resultados, es menester revisar el texto que se utilizó como estímulo, en la figura 4, mismo que fue seleccionado de manera premeditada ya que llevaba varias palabras con dígrafos a manera de input o aducto para constatar si las estudiantes replicarían su ortografía en sus textos.

Figura 4. Testimonio prueba diagnóstica



“Una vez yo estaba jugando con un grupo de niñas en el campo. Un día llegaron unos magos malvados y nos quitaron nuestros balones, muñecas y todo con lo que nos divertíamos. Entonces decidimos unirnos e ir a recuperar los juguetes, llamamos a las niñas de las otras fincas para que nos ayudaran y juntas fuimos a la montaña donde los magos se escondían y les exigimos que nos devolvieran lo que nos pertenecía. Al ver nuestra valentía, los magos no tuvieron más opción que devolver lo que nos habían robado.”

Fuente adaptada de: [Capítulo 10: Impactos, afrontamientos y resistencias](#) minuto 3:30.

En efecto, como se esperaba, para este ejercicio el error más común fue la ortografía en vista que, 21 estudiantes tuvieron desaciertos en sus textos. Situación que no representó más que

una oportunidad de mejora pedagógica puesto que, como se vio anteriormente en la caracterización de la población no se esperaba que las estudiantes tuvieran una escritura impecable pues, es claro que se encuentran en una curva de aprendizaje, es decir, que están en proceso de perfeccionamiento del uso del código lingüístico, de hecho, como se ilustró en el mismo apartado las estudiantes mostraron las faltas que por generalidad se cometen según su estadio mental de desarrollo.

Merece la pena señalar que la manera de presentar el input o aducto en esta ocasión tuvo un aspecto a fortalecer que se contempló en las intervenciones, dado que, en cuanto a enseñanza de la gramática se refiere, se debe seguir uno de los principios del input destacado, el realce del texto (Fernández, citado en Costa Venâncio Da Silva, 2020). Cómo se puede observar en el [anexo 1.2](#) pese a que se utilizaron dígrafos como aducto, no se realizaron de ninguna manera, es decir, no hubo cursiva, negrita o subrayado, para que las estudiantes prestaran especial atención a estas palabras y de alguna manera replicasen su ortografía como se pretendió en un inicio.

Adicionalmente, las observaciones revelaron que las estudiantes podían llegar a ser muy hostiles entre ellas, pero tenían una notable capacidad para narrar oralmente dichos acontecimientos desde su propia perspectiva, aunque perdían la motivación al intentar escribir estos relatos, prefiriendo evitar la tarea. No obstante, la narrativa testimonial mostró gran potencial como estímulo para la producción escrita. Por ejemplo, el [anexo 1.2](#) da cuenta de que el uso de la primera persona del plural en los textos de las niñas reflejó una apropiación personal del testimonio, empatía y comprensión de la influencia mutua de sus acciones. Este hallazgo llevó a integrar transversalmente la narrativa testimonial en las intervenciones educativas. En conclusión, aunque la etapa de escritura alfabética y ortográfica de las estudiantes mostró áreas de desarrollo en hiposegmentación, hacinamiento textual, escritura fonética y ortográfica, la narrativa testimonial demostró ser una herramienta poderosa para fomentar habilidades escritas más robustas.

1.5. Pregunta problema

Ante la brecha observada entre las habilidades de expresión oral y escrita de las estudiantes de segundo grado del Colegio I.E.D La Merced, surge la pregunta problema: ¿Cuál es la incidencia de un taller educativo basado en narrativas testimoniales como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de expresión escrita de las estudiantes? Para abordar esta cuestión, es crucial considerar aspectos específicos. ¿Cómo influyen las emociones en la efectividad de la narrativa testimonial como herramienta para mejorar la expresión escrita? ¿En qué medida puede el uso de narrativas testimoniales ayudar a resolver conflictos entre las estudiantes? Además, ¿cómo puede este enfoque contribuir a la educación para la paz? Estas interrogantes guiarán en el diseño e implementación del taller educativo y en la evaluación de su impacto en el fortalecimiento de las habilidades de expresión escrita de las estudiantes.

1.6. Objetivo general

Determinar la incidencia de la implementación de un taller educativo basado en la lectura de narrativas testimoniales como estrategia para fortalecer la producción escrita en estudiantes de segundo grado del Colegio I.E.D La Merced.

1.7. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de escritura en el que se encuentran las estudiantes del curso 201 de la institución Colegio La Merced I.E.D.
- Implementar un taller educativo que fortalezca las habilidades de producción escrita en las estudiantes, centrándose en la narración, coherencia y cohesión textual.

- Analizar el impacto de la lectura de narrativas testimoniales en las habilidades de producción escrita de las estudiantes de segundo grado del Colegio I.E.D La Merced en el contexto de la educación para la paz.

1.8. Justificación

La investigación se enfoca en abordar una situación problemática de gran relevancia en la actualidad que involucra el desarrollo de la producción escrita, la resolución de conflictos y las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo de primaria. Esta justificación se basa en los siguientes puntos:

En primera instancia, al analizar los resultados de la prueba diagnóstica inicial, se observó que las estudiantes presentaban fallas comunes como la confusión entre las letras B y V, los dígrafos RR y GU, la falta de uso de tildes y el incorrecto uso de mayúsculas, entre otros. Además, se detectó que las estudiantes tendían a recurrir a la violencia entre ellas cada vez que no podían llegar a un acuerdo en alguna situación puntual.

Estos dos factores afectaban negativamente el desarrollo académico y social de las alumnas. Por lo tanto, se considera que la creación de un taller educativo que aborde de manera transdisciplinar la mejora en la producción escrita, la resolución de conflictos tomando como referencia de eventos históricos y el manejo de las emociones utilizando la narrativa testimonial como recurso, puede ser beneficioso tanto a nivel social como disciplinar.

En cuanto a los beneficios sociales, el trabajo realizado en el taller educativo ayudaría a crear un ambiente educativo donde las estudiantes desarrollen habilidades sólidas de escritura y se sientan seguras y motivadas para expresarse por escrito. Además, se busca propiciar una cultura de paz que a futuro pueda contribuir a una sana convivencia

evitando la violencia en el ambiente escolar. También se espera fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales y el bienestar general de las niñas.

Por otro lado, los beneficios metodológicos y disciplinares de la investigación se reflejarían en la creación de nuevo material de enseñanza para mejorar la escritura desde perspectivas transversales y menos mecanicistas, adaptados específicamente al contexto colombiano.

Capítulo II. Referentes teóricos

Los antecedentes investigativos existentes en el campo de la pedagogía, la escritura y la utilización de narrativas testimoniales en el aula brindaron una base sólida para emprender este estudio. A través del análisis y la síntesis de estos antecedentes, se comprendieron mejor las implicaciones teóricas y prácticas de la presente propuesta de investigación, así como identificaron las brechas que se abordaron y los aportes que se buscó realizar.

Por otra parte, un buen marco teórico trata con profundidad únicamente los aspectos relacionados con el problema, y que vincula de manera lógica y coherente los conceptos y las proposiciones existentes en estudios anteriores (Sampieri et al., 2014). Así pues, quien investiga debe ser preciso respecto a la selección de los conceptos a trabajar y tener presente la lógica en la que éstos están vinculados. En seguida, se presentan investigaciones desarrolladas en distintos ámbitos educativos que posibilitaron la comprensión e interpretación de conceptos tales como: narrativa testimonial, transdisciplinariedad y la escritura en la primera infancia.

2.1. Antecedentes de estudio

Con el fin de orientar el proceso de investigación, la revisión de trabajos tuvo como enfoque aquellos especializados en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el primer ciclo, al igual que la escritura basada en narrativa testimonial, la transdisciplinariedad y la

cultura para la paz. Así las cosas, se filtraron y seleccionaron un total de seis investigaciones; Una fuente internacional, tres fuentes nacionales y dos locales.

Para comenzar, Sánchez (2020) en su trabajo *El relato testimonial, como una estrategia para fortalecer la escritura en el medio escolar*, cuyo objetivo fue fortalecer los procesos de escritura a través del relato testimonial como estrategia pedagógica que permita generar habilidades en la producción escrita como expresión de las emociones a partir del conflicto escolar en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Alfonso Zawadzky, del municipio de Yotoco – Valle. Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo de grado citado recoge conceptos teóricos como escritura, lectura, relato testimonial, expresión de las emociones y conflicto, entre otros. Así pues, se concluyó que: el alcance del trabajo de investigación permitió fortalecer la escritura en el medio escolar, evidenciado en cada uno de los relatos de los estudiantes de grado sexto, en forma escrita. Por tanto, la propuesta permite tener un bagaje amplio respecto a la incidencia de la narrativa testimonial en el fortalecimiento de la competencia escrita, cuestión que no es ajena a la investigación ya que sólo varía en la población que se tomó como objeto de estudio. Sin dejar de mencionar que, también propone un marco teórico útil.

Seguidamente, Rodríguez (2022) a partir de la investigación *Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico* propuso el objetivo de analizar cómo la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase fortalece, desde un enfoque multidisciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia. Donde, su población de estudio fueron los estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia. Teniendo en cuenta lo anterior, la tesis citada aborda directamente el significado y

justificación del enfoque multidisciplinar; la importancia de la narrativa testimonial para la construcción de la memoria e ideología política desde Gauta (2018), Dique (2021), Arias (2018) y Rodríguez Pedraza (2019). Así pues, se concluyó que la inclusión de las narrativas testimoniales en el aula de clase posibilita el desarrollo de los logros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016) y (2006) para grado décimo, desde un enfoque multidisciplinar. Por tanto, el trabajo tiene variables equivalentes a la investigación presente, por ejemplo: la narrativa testimonial, la multidisciplinariedad (desde la educación para la paz), incluso el hecho de que esta propuesta está enfocada a la competencia de producción de texto escrito.

Por otra parte, Eizerik (2021) en su trabajo *Inovação curricular: transdisciplinarização no Ensino Médio* cuyo objetivo fue el análisis de una integración de materias en una escuela secundaria del sur de Brasil (Oporto Alegre), en el año escolar 2020. Por tanto, teniendo en cuenta que la presente propuesta aborda narrativas testimoniales, es clave tener claridad respecto al tinte transdisciplinar de la investigación, puesto que se trabajarían temáticas pertenecientes al área de lenguaje, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Así pues, concluyó que tanto estudiantes como profesores afirmaron que la unión de las disciplinas hizo más fácil la comprensión de ellas en contraposición a cuando eran entendidas de manera separada.

En este orden de ideas, Duque (2020) y su investigación denominada *Propuesta pedagógica para la comprensión y superación de las secuelas del conflicto armado en Colombia a partir de la literatura* cuyo objetivo fue la construcción de una propuesta pedagógica a partir del uso de la literatura como herramienta sanadora de las secuelas del conflicto armado colombiano que se ponen en evidencia en la escuela, apelando a la

memoria histórica como medio de narración y reconocimiento del conflicto y sus consecuencias. De manera que, si se mira con detenimiento Duque aporta literatura que sería de gran utilidad para las estrategias didácticas a desarrollar durante la presente investigación. En vista de que se concluyó que es esencial que se aborde en la escuela la construcción de memoria histórica y colectiva desde el pensamiento crítico y reflexivo a partir de la pedagogía de la memoria.

Así pues, Hernández y Monsalve (2017) y su trabajo *Las narrativas de la memoria como estrategia didáctica para la formación de la conciencia histórica en el aula* cuyo objetivo fue comprender la influencia de una propuesta didáctica que emplea las tipologías textuales y la memoria histórica en el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria. Por tanto, en vista de que la presente propuesta abordará la narrativa testimonial de las víctimas del conflicto colombiano, es claro que de manera transversal se debe abarcar el concepto de memoria y discurso histórico, guardando especial cuidado en la pertinencia de los contenidos para la población de estudio. Cuyo resultado fue la creación de un nudo temático que posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas, que a su vez facilita el desarrollo del pensamiento social, proporcionando las herramientas necesarias para que los jóvenes se reconozcan como sujetos históricos activos en la comprensión del pasado, presente y desarrollo de su devenir en la sociedad como ciudadanos.

Finalmente, Pérez y Roa (2010) en *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* dan cuenta de que el hecho de que los niños ingresen a la cultura escrita implica la creación de condiciones para que puedan participar en prácticas sociales del lenguaje escrito de manera

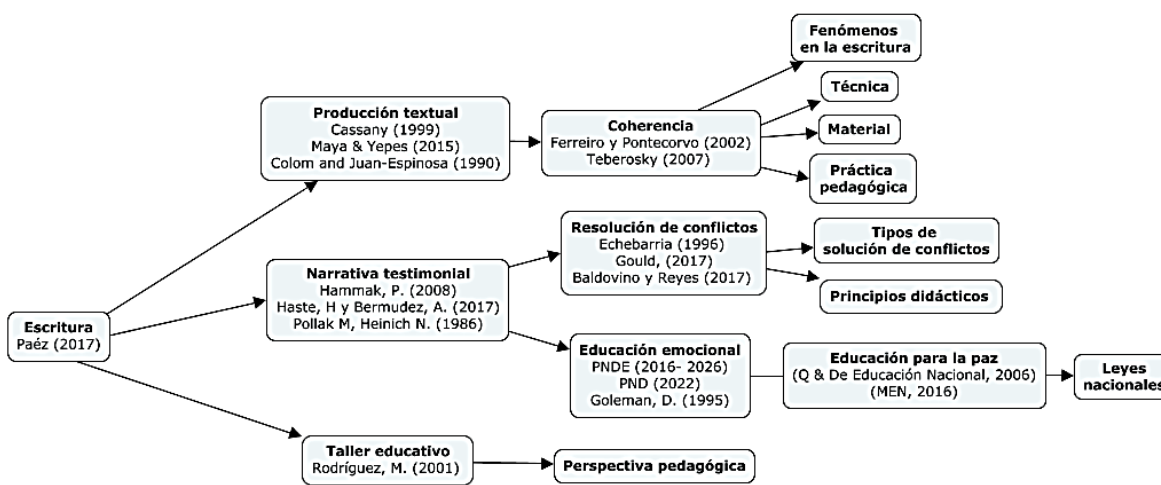
adecuada, seleccionando y produciendo el texto pertinente para cada situación comunicativa. Lo anterior, con base en los referentes conceptuales de escritura colaborativa, la práctica textual, la narratología y la enseñanza para la comprensión. De modo que, la investigación recupera varias propuestas didácticas puestas en práctica por profesores y profesoras del primer ciclo, mismas que pueden ser reutilizadas o adaptadas a la presente propuesta en su versión final.

Las investigaciones mencionadas antes enriquecieron teóricamente la investigación ya que aportaron información relevante respecto a la narrativa testimonial y su influencia en el fortalecimiento de la competencia escrita, la multidisciplinariedad, la sistematización cuantitativa de la producción escrita, sin dejar de mencionar el material didáctico que pudo ser adaptado y reutilizado para la intervención educativa.

2.2. Marco teórico

En el presente apartado se profundiza de manera teórica en las cuatro categorías que demarcaron la investigación siendo estas: escritura, producción textual, narrativa testimonial y taller educativo. Como se aprecia en la figura 5 adaptada de Erazo & Rodríguez (2020), dichas categorías se componen por subtemas que se desarrollan a profundidad a lo largo del capítulo.

Figura 5. Referentes conceptuales.



Fuente Adaptada de Erazo & Rodríguez (2020)

2.2.1 Escritura

La escritura, como saber/pensar, exige la distancia que se crea de los contextos de intercambio, lo que supone control metacognitivo e interactivo de los agentes discursivos en el plano de la producción textual. (Paéz, 2017). Lo anterior supone que la escritura no sólo conlleva habilidades de motricidad fina o relación mano-ojo en tanto a la acción como técnica, sino que también la escritura precisa de una serie de habilidades mentales tales como la argumentación, inducción y deducción para poder expresar ideas con sentido y de manera coherente. Es por esta razón que, cuando se habla de *escritura en primera infancia* es imperativo dar a los y las estudiantes herramientas que puedan ayudar a desarrollar sus habilidades de escritura no sólo desde la técnica para desarrollar su grafía sino desde un capital cultural que les permita tener un conocimiento general para poder argumentar, inducir y deducir.

2.2.2. Producción textual

Es evidente que para escribir es necesario llevar a cabo una serie de procesos mentales que permitan dicha acción. El tratamiento cognitivo del pensamiento humano a través de dos principios: 1. Es posible crear lenguajes en los que de manera sistemática se refleje la estructura del pensamiento en la mente. 2. Es factible diseñar máquinas que manipulen símbolos siguiendo reglas y estructuras para éstos. Hoy en día es claro que, si bien el primer punto no ha tenido un resultado absoluto, el lenguaje de la programación y las notaciones lógicas y matemáticas se acercan al objetivo. Mientras que, el segundo punto se ve reflejado en la creación de la inteligencia artificial con sus algoritmos y modelos que imitan ciertos aspectos de la cognición humana. En este orden de ideas, lo anterior se respalda bajo tres argumentos: la productividad, es decir, el hecho de crear y entender nuevas ideas a partir de las existentes; la sistematicidad, o sea, el cómo el pensamiento humano desde sus habilidades lingüísticas sigue patrones y reglas gramaticales; finalmente, la composicionalidad, lo que significa el poder construir el significado de una expresión compleja a partir de partes más simples. (Fodor y Pylyshyn citados en Colom & Juan-Espinosa, 1990)

Así pues, respecto al proceso de escribir se entiende que éste conlleva un fin, no se escribe solo porque sí, incluso cuando se escribe por placer, cada vez que se realiza esta acción se tiene un objetivo claro, producir un texto, una carta, una novela, un poema, una noticia, etc. No obstante, no sólo basta tener un objetivo claro para poder producir un texto, es necesario contar con las herramientas mentales que lo posibiliten, puesto que escribir conlleva ciertamente “una actividad mental compleja, un proceso cognitivo y comunicativo

de codificación y decodificación de mensajes mediante signos lingüísticos, con una intención y destinatarios reales” (Cassany, 1999).

Es por esta razón, que en lo referente a la producción textual en la primera infancia es importante estipular un propósito claro, acordar una planificación organizada donde los protagonistas sean la escritura, su revisión y la diversión mediante la expresión libre y creativa. (Maya y Yepes, 2015).

2.2.3 Coherencia

Como se mencionó anteriormente en la figura 3, Ferreiro y Pontecorvo (2002) explican que, en el proceso de adquisición de la escritura, los niños pueden presentar diferentes fenómenos que afectan la correcta estructuración de las palabras. Uno de ellos es la hiposegmentación, donde tienden a escribir dos o más palabras juntas sin separación. Por ejemplo, escriben "alacasa" en lugar de "a la casa". Otro fenómeno es el hacinamiento textual, que se refiere a la tendencia a dejar menos espacios en blanco de los requeridos por las convenciones escritas actuales, omitiendo preposiciones y artículos. Además, algunos niños eligen escribir fonéticamente, como cambiar la conjunción "y" por "i" debido a su sonido similar. Sin embargo, es importante destacar que la escritura fonética también está relacionada con la discriminación del sonido de las letras y su representación gráfica. Por último, la escritura ortográfica se refiere a la capacidad de escribir correctamente las palabras, utilizando las reglas ortográficas adecuadas y evitando errores comunes. De esta manera, se pueden identificar y abordar los desafíos específicos que los niños enfrentan en el desarrollo de su escritura.

Ahora bien, Teberosky (2007) afirma que dichos fenómenos pueden ser superados si se trabajan desde el *conocimiento* y la *práctica*, lo que en conjunto para la escritura en la

primera infancia hace referencia puntualmente a la técnica, material y práctica pedagógica pertinente. En este orden de ideas, se toma como técnica la reescritura y la repetición cíclica. Mientras que, en lo que refiere al material, se toman los *modelos de textos* y *actividades para adultos*, entendidos como aquellos textos de carácter más *serio* y *avanzado* en cuanto a literatura, por ejemplo, artículos de periódico, extractos de novelas, propaganda, etc. Finalmente, la práctica es mediada por una metodología específica que incluye la variación de instrucciones junto con el uso del discurso.

Para comenzar a hablar *de las técnicas* es importante tener presente que Teberosky (2007) asegura que la escritura tiene mucho que ver con la *performatividad*, así no lo parezca a simple vista, es decir, si a un estudiante se le pide que actúe como un periodista, un detective o un escritor de inmediato entrará en su rol no sólo respecto a su lenguaje no verbal sino al *producto* a la altura de su papel. Así las cosas, para usar la técnica de la *reescritura*, la primera consigna tendría que ser que el estudiante *imite la conducta* de quien se supone va a escribir según el texto que se espera como resultado. De modo que esta técnica se aplica con los siguientes pasos: primero se debe leer un texto de un género determinado, bien sea el docente hacia el estudiante o el estudiante solo; después se le pide que lo reescriba cómo estaba en el texto fuente imitando al autor o autora de éste. Entonces, en términos teóricos esto debería

crear así un espacio intertextual entre el texto-fuente y los textos reescritos que permite una doble comparación: entre las escrituras resultantes entre sí y entre cada una de ellas y el texto-fuente. (Teberosky, 2007).

Seguidamente, es bien sabido que en el primer ciclo uno de los factores a trabajar es la rutina, no obstante, esto es aplicable incluso para el proceso de la escritura por lo que la

técnica de *la repetición cíclica con cierta variación temporal* permite que los educandos sean de alguna manera *programados* y así mismo haya una reorganización de sus conocimientos. De aplicarse en la justa medida, esta técnica llevará a los estudiantes a una toma de conciencia de acciones que antes pasaban inadvertidas pero que representarían un avance para su aprendizaje. (Teberosky, 2007).

Por otra parte, los *modelos de textos* son aquellos utilizados como ejemplo según lo que se espera trabajar en la clase, esto puede variar desde las listas de palabras o frases hasta las letras sueltas, permitiendo que haya una modelación de las habilidades del lenguaje dependiendo de las restricciones que se aborden. (Teberosky, 2007). Ahora bien, es pertinente mencionar que los modelos de texto deben ser acordes a la población con la que se trabaja puesto que *“hay géneros que ofrecen mayores posibilidades generativas [...] en general aquellos géneros que tienen una estructura explícita y una organización convencional son más fáciles.”* (Teberosky, 2007) Es por esta razón que para términos prácticos la presente investigación toma como modelo de texto la narrativa testimonial.

Teniendo presente lo mencionado, es claro que en la vida real los estudiantes conviven con textos reales, es decir, no infantilizados ni escritos ni por analfabetas ni por niños (al menos no en la mayoría de las veces), o sea el día a día de los estudiantes está empapado de periódicos, cartas, logotipos, entre otros. De la misma manera, se desarrollan en medio de actividades como el trabajo en parejas o grupos, corrección de sus propias acciones, incluso ayuda a sus cuidadores. Es por estas razones que en el aula de clase se debe contar con *textos o actividades para adultos*, como material indispensable. (Teberosky, 2007).

En última instancia, pese a que anteriormente se mencionó que la repetición cíclica es una técnica que posibilita la programación del estudiantado para el aprendizaje, ésta no debe estar sesgada por un modus operandi inamovible, es decir, puede verse alterada de diversas maneras sin perder su esencia, es justamente aquí donde entra en acción la metodología del profesorado con un gran matizarse de variaciones. Dichas alteraciones son puntualizadas por (Teberosky, 2007) sin embargo, para términos prácticos se han condensado y organizado en la figura 6 a continuación.

Figura 6. Variaciones de actividades.

Variación de actividades					
De material, de instrumento	Lápiz, bolígrafo, manual o máquina, papel, o pizarra.	De estrategia didáctica	Con o sin preparación previa, con mayor o menor conducción por parte del adulto.	De circunstancia y de destino	Quién, dónde, cuándo, de qué modo, para qué.
De tipo de actividad lingüístico-cognitiva	O sea, de tipo de consigna: escuchar, leer, escribir, recitar, dictar, copiar, etc.	De duración y frecuencia	Más corto, más largo; por primera vez, por tercera vez.	De tipo de diseño	Letra, disposición, impresión, papel.
De unidad lingüística	Palabra, frase, texto, según el género.	De tamaño gráfico	Más pequeño, menos pequeño aún, más grande.	De tipo de agrupación	Individual, en pareja, en grupo.
De modalidad	Oral, escrito, video, etc.	De momento en el tiempo	Al comienzo, al final del curso.	Con alguna restricción explícita	Sin errores, con puntuación, con buena letra, con separación entre palabras, etc.
De contenido temático		Acerca de qué.	Con repetición		Volver sobre lo mismo

Fuente adaptada de Teberosky (2007) p.196

2.2.4. Narrativa testimonial

Como se mencionó en el apartado anterior, el texto modelo de la presente investigación es la narrativa testimonial, aunque, para poder hablar de la narrativa testimonial, es necesario hacer un paralelo en lo que se entiende por narrativa y testimonio, ya que, en última instancia, la narrativa testimonial es una hibridación a grandes rasgos de estos dos géneros literarios. En este orden de ideas, en la figura 7, se hizo una distinción desde siete características: tipo de texto, autoría, veracidad, propósito, ejemplos literarios, ejemplos famosos y elementos literarios.

Figura 7. Caracterización de la narrativa testimonial

Característica	Narrativa	Testimonio	Narrativa Testimonial
Tipo de texto	Ficción	No ficción	Híbrido (mezcla de ficción y no ficción)
Autoría	Narrador omnisciente o autor ficticio	Persona real que proporciona su experiencia	Autor ficticio o narrador omnisciente que incorpora testimonios reales
Veracidad	Ficticio creado por el autor	Se basa en hechos reales y experiencia del testigo	se basa en hechos reales y experiencia de un testigo, pero con algunos elementos de ficción o dramatización
Propósito	Entretener, expresar ideas, explorar temas, crear mundos imaginarios	Documentar eventos reales, dar voz a personas reales, generar conciencia sobre cuestiones sociales	Combinar aspectos de la narrativa y el testimonio para explorar temas sociales, políticos o culturales
Ejemplos literarios	Novelas, cuentos, poesía, ciencia ficción	Testimonios personales, autobiografías, crónicas de eventos históricos	Novelas basadas en testimonios reales, narrativas de no ficción con elementos literarios
Ejemplo famoso	"Delirio" de Laura Restrepo	"Los zarpazos del puma" de Patricia Verdugo	"Después llegará la madrugada" de Fernando Soto Aparicio
Elementos literarios	Personajes, trama, desarrollo de la historia, estilo narrativo	Datos objetivos, experiencia personal del testigo, contexto histórico o social	Personajes ficticios o reales, trama, elementos narrativos, testimonios auténticos

La ficción narrativa testimonial se refiere a la utilización de elementos de la narrativa testimonial en la ficción literaria. (Arguello, L. 2022)

Conlleva: coherencia, su continuidad en el tiempo social, cultural e histórico. (Hammak, P. 2008)

Sirve para entender mejor las identidades y los grupos sociales que se posicionan como actores sociales significativos de los procesos de cambio. (Haste, H y Bermudez, A. 2017)

Permite a los sujetos reconstruir su identidad al contar sus experiencias y reflexionar sobre sí mismas. (Pollak M, Heinich N. 1986)

Fuente elaboración propia.

Así las cosas, es claro que la narrativa testimonial, al ser una mezcla entre la narrativa y el testimonio puede tener autores ficticios o narradores omniscientes que incorporan testimonios reales. Su fuente es, por ende, hechos reales y experiencias de algún testigo, pero con ciertos matices ficcionales o dramatizados, lo que conlleva a una coherencia, es decir, su continuidad en el tiempo social, cultural e histórica. (Hammak, P. 2008) Cuyo propósito es, justamente, combinar aspectos de la narrativa y el testimonio para explorar temas sociales, políticos o culturales por lo que sirve para entender mejor las identidades y los grupos sociales de que posicionan como actores sociales significativos de los procesos de cambio (Haste, H y Bermudez, A. 2017). Pero, sobre todo, permite a los sujetos reconstruir su identidad al contar sus experiencias y reflexionar sobre sí mismas. (Pollak M, Heinich N. 1986).

Ahora bien, la narrativa testimonial, al ser una combinación de narrativa y testimonio, ofrece a las estudiantes la oportunidad de explorar y expresar sus propias experiencias y reflexiones de manera creativa. Al permitir que los autores ficticios o narradores omniscientes incorporen testimonios reales, se les da a las estudiantes la libertad de fusionar elementos de su mundo interno con hechos reales, lo que favorece el desarrollo de sus habilidades narrativas.

Sin dejar de mencionar que la narrativa testimonial hace parte de lo que Teberosky llama *actividades para adultos* como se mencionó anteriormente, por tanto, trabajar la narrativa testimonial en la enseñanza de la escritura en grado segundo de primaria no sólo contribuye al desarrollo de habilidades narrativas, sino que también facilita la expresión auténtica de las estudiantes y promueve la reflexión sobre su identidad y su papel en la

sociedad. Este enfoque integrado enriquece el proceso de producción textual al permitir a las estudiantes escribir a gusto sobre sus propias experiencias, creencias y emociones, contribuyendo así a un desarrollo integral de sus habilidades escritas y su comprensión del mundo que les rodea.

En este orden de ideas, es pertinente cuestionar, si la narrativa testimonial fomenta la expresión personal y, por ende, desarrolla la competencia comunicativa al permitir que se abarquen temas emocionales y sociales. ¿No son acaso estas mismas habilidades la necesarias para la resolución de conflictos? ¿Es factible establecer una didáctica que sea transversal a estos dos temas?

2.2.5 Didáctica y resolución de conflictos desde la narrativa testimonial.

Para poder hablar de la didáctica y resolución de conflictos desde la narrativa testimonial, es importante tener claridad respecto a lo que se entiende por conflicto, así las cosas, es claro que ...

“Un conflicto es un choque de intereses y puede producirse entre personas, grupos sociales, naciones y también en el interior de una persona, su aparición, sea del tipo que fuere, provoca emociones y moviliza los sentimientos de las personas implicadas”

(Echebarria, 1996)

Ahora bien, hay distintas formas de solucionar un conflicto, en términos generales desde el derecho se conocen: la negociación: la cual es un procedimiento voluntario y no vinculante que consiste en celebrar un acuerdo mediante comunicación directa entre las partes; la conciliación: la cual implica la intervención de un tercero imparcial, el conciliador, que facilita la comunicación entre las partes y busca restablecer la relación; la mediación: que implica la intervención de terceros para facilitar la comunicación y la

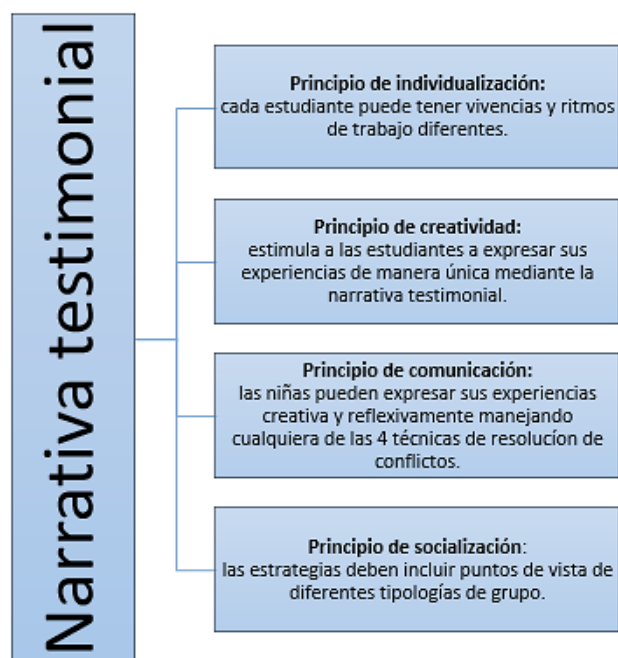
negociación entre las partes con el fin de ayudarles a llegar a una solución mutuamente aceptable y el arbitraje: el cual se trata de procedimientos oficiales de solución de diferencias en caso de fracaso de la negociación y de la mediación. El arbitraje implica una decisión rápida y vinculante de un tercero neutral, por tanto, implica una decisión ejecutiva de un tribunal. (Gould, 2017)

Pero, en lo que respecta al ámbito educativo, Baldovino y Reyes (2017) mencionan ocho principios indispensables para la intervención didáctica, sin embargo, para la presente investigación se tomaron los cuatro más acordes a la temática:

El principio de comunicación: pues en el proceso educativo enfatiza la importancia de transmitir ideas de manera efectiva, reconociendo los aspectos informativos, persuasivos y emocionales de la comunicación. El principio de individualización: el cual subraya la necesidad de considerar a cada individuo como único, adaptando la enseñanza a su ritmo de trabajo, desde los objetivos hasta la evaluación. El principio de socialización: el cual enfatiza la escuela como un espacio clave para la socialización, promoviendo agrupaciones variadas y estrategias didácticas según las diferentes tipologías de grupo. Finalmente, el principio de creatividad que reconoce la creatividad humana innata, involucrando aspectos intelectuales, emocionales e inconscientes. (Baldovino y Reyes, 2017)

Figura 8. Principios didácticos de la resolución de conflictos y su relación con la narrativa testimonial

Fuente adaptación de Baldovino y Reyes (2017)



2.2.6 Educación emocional

En el presente apartado se mencionarán los documentos principales que rigen el marco de la educación emocional y socioemocional en el contexto colombiano siendo: el Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026) (PND), el Plan Nacional Decenal de Educación (2016- 2026) (PNDE), ya que en la constitución no se toma en cuenta estas habilidades. De la misma manera que se explicará la relevancia de la educación emocional desde la perspectiva del autor Daniel Goleman y la guía docente *Emociones para la vida* desde el programa de educación socioemocional.

Para comenzar, el PND (2022-2026) en el artículo 7°. exámenes de estado y la medición de la calidad de la educación en Colombia, cuyo parágrafo contempla “la evaluación de capacidades, competencias y habilidades sociales, emocionales y ciudadanas para la paz, con el objetivo de valorar la formación integral de los estudiantes.” (PND, 2022, p.96). Seguidamente, en la sección II sobre *Niñas, niños y adolescentes amados*,

protegidos e impulsados en sus proyectos de vida con propósito en el artículo 346°.

Creación del programa nacional jóvenes en paz, se menciona explícitamente que la ruta de atención integral contemplará la salud emocional como uno de los ámbitos pilares en el proyecto.

En la misma línea, el PNDE (2016- 2026), estipula que, para el *nuevo paradigma educativo* entre los varios factores necesarios, se destaca el desarrollo de las competencias socioemocionales que requiere la convivencia y una ética que oriente la acción sobre la base de la solidaridad y el respeto mutuo (PNDE, 2016).

Adicionalmente, el programa de educación socioemocional, *Emociones para la vida*, brinda herramientas a los docentes para el abordaje de las competencias emocionales. De este modo, los maestros y maestras tienen material útil tanto para ellos como para sus estudiantes. Dicho material se encuentra organizado en secuencias didácticas, que, a su vez, están jerarquizadas por competencias y objetivos según el grado a trabajar, es decir, desde primer hasta quinto grado.

Finalmente, es importante señalar que Goleman hace énfasis en cuanto a que las problemáticas tales como el sida, el consumo de drogas, los embarazos adolescentes, el absentismo escolar, la violencia infantil, entre otros deben abarcarse desde la inteligencia emocional. Es precisamente por ello que hace alusión a la clase de Self Science en New Learning Center ya que como él mismo precisa:

A primera vista, la clase de Self Science parece algo tan normal que uno difícilmente cree que pueda llegar a solucionar los dramáticos problemas a los que se enfrenta. Pero (...) el aprendizaje emocional va calando lentamente en el niño y va

fortaleciendo ciertas vías cerebrales, consolidado así determinados hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles. (Goleman, 1995)

Se concluye entonces que, el desarrollo de la presente investigación bajo el marco de la educación emocional es pertinente en vista de que abona el terreno desde el marco educativo respaldado desde el PND (2022-2026), el PNDE (2016- 2026) y el programa de educación socioemocional por parte del MEN.

2.2.7 Educación para la paz

A continuación, se presentará una breve caracterización de lo que es la educación para la paz y su respectiva categorización, la correlación de enfoques entre la cátedra de la paz y los Estándares Básicos (Q & De Educación Nacional, 2006); la resolución pacífica de conflictos, la relación entre las competencias ciudadanas y el lenguaje y los motivos por los cuales dichas temáticas son relevantes para la investigación.

Para comenzar, es pertinente mencionar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco s.f.) dictamina que la educación para la paz es:

El proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional o internacional.

Por otra parte, en Colombia durante el mandato del presidente Juan Manuel Santos a partir del 31 de diciembre del año 2015, se radican (*Ley 1732 De 2014 - Gestor Normativo, s.f.*) y el (*Decreto 1038 De 2015 - Gestor Normativo, s.f.*) los cuales establecen que la

cátedra de la paz debe tener un cumplimiento obligatorio en todas las instituciones educativas del país. El objetivo de dicha cátedra es:

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (MEN, 2016)

Es pertinente mencionar que, existe una clara correlación de enfoques entre la cátedra de la paz y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En tanto que, si se analizan paralelamente las competencias ciudadanas desde los EBC y lo referente a la categoría de Convivencia y Paz por parte de la cátedra, es posible notar que, mientras las competencias ciudadanas procuran la transformación de contextos y la preparación de los estudiantes para los retos de la ciudadanía; en la misma línea, la categoría de Convivencia y Paz, se enfoca en la valoración de las diferencias, la pluralidad e identidad y la participación y responsabilidad democrática.

Dado lo anterior, se resaltan las categorías de la educación para la paz y sus temáticas puesto que, resultan provechosas para la investigación. Dichas temáticas son: la convivencia pacífica, los derechos humanos, la democracia, la diversidad e identidad, la memoria histórica y reconciliación y, por supuesto, la resolución de conflictos, por mencionar solo algunas.

Sería un desatino, pasar por alto los principios que guían la implementación de la cátedra para la paz, ya que éstos pretenden: en primera instancia, aprovechar el trabajo ya hecho anteriormente por autoras tales como: María Emma Wills, Martha Nubia Bello y

Patricia Guerrero, por mencionar sólo algunas, con investigaciones que no se pueden desechar. En segunda medida, promover la participación activa y crítica de la comunidad educativa. Seguidamente, fomentar la reflexión y el diálogo en la ciudadanía, partiendo desde la escuela. Finalmente, abordar los temas de manera transversal, entendiendo que la paz es un tema que concierne y atraviesa todas las materias y aspectos de la vida.

Así las cosas, es precisamente dicha transversalidad la que plasma una relación entre las competencias ciudadanas, las ciencias sociales y el lenguaje. Entendiendo, claro está, que de alguna manera éstas tres materias permiten el abordaje de las siguientes temáticas someramente jerarquizadas desde lo macro hasta lo micro en cuanto a la ciudadanía, éstas son: identidades colectivas, análisis de situaciones, esfera de lo público, autonomía y juicio político, competencias dialógicas y comunicativas y conocimiento de la constitución.

De acuerdo a lo anterior, es posible concluir que, el desarrollo de la presente investigación bajo el marco de la educación para la paz es pertinente en vista de que abona el terreno desde el marco educativo por parte de la cátedra para la paz en sumatoria con las competencias ciudadanas, de ciencias sociales y de lenguaje; permite el abordaje de las historias personales de las estudiantes para propiciar una construcción de identidad desde la narrativa testimonial dando como resultado un medio de expresión que en este caso específico es la producción textual.

2.2.8. Taller educativo

A continuación, se explicará de manera breve el concepto de taller educativo, sus características, la importancia en la investigación y su respectiva evaluación.

Los talleres educativos son sesiones interactivas y participativas destinadas para proporcionar a los participantes experiencia práctica y aplicada sobre un tema específico. A nivel general, es posible decir que el objetivo es facilitar el aprendizaje activo, la adquisición de habilidades y la reflexión. A diferencia de las clases magistrales tradicionales, los talleres se centran en la intervención activa de los participantes, dándoles la oportunidad de aplicar conceptos y técnicas en situaciones prácticas y reales.

De acuerdo con María Elvira Rodríguez, el taller tiene seis funciones o características. Es *dialógico*, como su nombre lo indica, el taller propicia una comunicación horizontal ya que, los participantes tienen vía libre para expresar sus opiniones, intereses y conocimientos, es decir, no hay censura. Es *participativo*, al ser un espacio libre para intervenir y expresarse, las relaciones jerárquicas suelen ser menos tensas, motivo por el cual, se promueve la interacción entre estudiantes y estudiantes – docentes. Es *funcional y significativo*, según el objetivo de cada taller se plantean actividades que vinculen el conocimiento teórico con la práctica cotidiana procurando la redimensión del saber previo. Es *lúdico*, el taller propone actividades placenteras, por lo que a menudo incluye juegos que propician la creatividad, distensión y recreación de los participantes fomentando maneras diferentes de solucionar problemas. Es *integrador*, es decir, que gracias a su transdisciplinariedad elimina la división entre la teoría, la práctica y los nuevos conocimientos. Es *sistémico*, las actividades a desarrollar son planeadas con antelación basadas en metas conceptuales claras, esto permite un aprendizaje global (Rodríguez, M. 2001).

Ahora bien, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller se entiende como una estrategia altamente enriquecedora puesto que, propicia todo un ambiente para la observación, recopilación de datos, sin dejar de mencionar que gracias a su carácter sistémico permite también una triangulación de información amplia gracias a la conformación de un corpus significativo en el que concurren diferentes fuentes: videos, grabaciones de audio, notas de campo, fotografías y trabajos realizados por los talleristas es decir, dibujos, relatos, maquetas, títeres, entre otros (Rodríguez, M. 2001).

Para finalizar, es menester tener presente el carácter horizontal que acarrea un taller en cuanto a la evaluación de este más que de los participantes. Por ello, es pertinente, según se considere, contemplar las encuestas de retroalimentación o discusiones para reflexionar junto con los participantes respecto a la pertinencia del material, actividades y conceptos abordados. Otra posibilidad, es la evaluación comparativa según los objetivos, es decir una comparación del rendimiento de los asistentes antes y después del taller con base en todo el corpus de trabajos recopilados, esto propiciará no sólo evaluar el taller como tal, sino también a sus participantes.

Capítulo III. Diseño metodológico.

En este capítulo se presenta el diseño metodológico que se utilizó en la presente investigación, la cual tenía como objetivo diseñar un taller educativo basado en la lectura de narrativas testimoniales sobre la resolución de conflictos y la educación emocional como estrategia para fortalecer la producción escrita. El tipo de investigación seleccionado es la investigación-acción, que involucra la reflexión crítica y la participación activa de los docentes y estudiantes en el proceso investigativo. A lo largo de este capítulo, se

describirán las fases de la investigación-acción, detallando las acciones que se llevaron a cabo en cada una de ellas, las técnicas e instrumentos a utilizar, las rubricas creadas para el análisis de datos y las consideraciones éticas de la investigación. Este diseño metodológico permitió recopilar datos relevantes y obtener conclusiones significativas que contribuirán al fortalecimiento de la producción escrita en las estudiantes de segundo de primaria.

3.1. Enfoque de la investigación

En el presente apartado se destacarán algunas de las características más relevantes del enfoque de la investigación, es decir, el enfoque cualitativo, tal como se evidencia en la a continuación.

Dichas características son: el *proceso indefinido*, entendiéndose desde el hecho de que el enfoque cualitativo no parte de unas preguntas previamente establecidas de manera específica, más permite la posibilidad de ir las creando durante el proceso a medida que las circunstancias de la investigación lo requieran. La segunda característica es el hecho de ser un *proceso inductivo*, es decir, mientras que el enfoque cuantitativo parte de una premisas teóricas que busca contrastar con el fenómeno, en el enfoque cualitativo quien investiga parte desde el fenómeno mismo para posteriormente, crear una teoría que lo respalde. En tercera instancia, al trabajar con un enfoque cualitativo no se comienza por una creación de hipótesis para ser comprobadas durante la investigación, por el contrario, desde la investigación éstas pueden generarse en cualquier etapa, sin alterar necesariamente el proyecto. (Sampieri et al., 2014)

Seguidamente, *la recolección de datos puede ser desde métodos no estandarizados*, esto quiere decir que durante el proceso la evidencia puede estar permeada, la mayoría de las veces, de la subjetividad de los sujetos de estudio ya que los datos se recolectan desde

preguntas abiertas, lenguaje verbal y no verbal, testimonios, sucesos sociológicos, entre otros. Es claro entonces que, para poder dar rienda suelta a las características anteriores, en este enfoque debe resaltar la *flexibilidad* respecto a cómo se lleva a cabo el proceso puesto que sólo así es posible tener una perspectiva holística para analizar el fenómeno que se pretenda. Finalmente, al no pretender trabajar con muestras representativas tal como el enfoque cuantitativo lo sugiere, ni tener una recolección de datos estandarizados, el enfoque cualitativo no se caracteriza por una búsqueda de una *generalización probabilística de sus resultados* (Sampieri et al., 2014).

3.2. Tipo de investigación

La investigación-acción educativa es un tipo de investigación que combina la investigación y la acción, como su nombre lo indica, para mejorar la educación. Se caracteriza por su propiedad participativa, colaborativa y reflexiva, con la participación de instituciones educativas en el proceso de investigación. A continuación, figura una descripción detallada de la investigación educativa:

1. Participación activa: La investigación-acción en el ámbito de la educación promueve la participación activa de profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Busca la creación de un entorno de colaboración en el que se compartan las ideas, se debatan los problemas y se tomen decisiones conjuntas.

2. Reflexión crítica: La reflexión crítica es una característica esencial de la investigación-acción educativa. Se anima a los participantes a cuestionar y analizar profundamente su propia práctica, identificando desafíos, debilidades. La reflexión crítica se basa en la evidencia recogida durante el proceso de investigación y alienta la toma de decisiones.

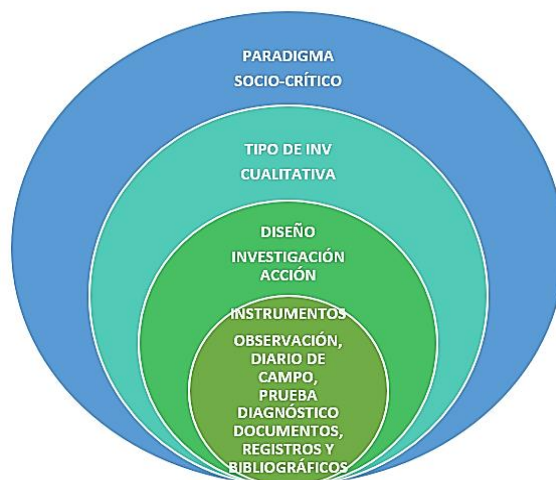
3. Ciclo de planificación, acción, observación y reflexión: La investigación-acción educativa sigue un ciclo iterativo compuesto por cuatro fases principales: planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de planificación se fijan los objetivos, se diseñan las intervenciones y se determinan los métodos de recopilación de datos. En la fase de acción se implementan las intervenciones estipuladas. La fase de observación incluye la recopilación de datos relevantes durante la implementación. Por último, en la fase de reflexión los datos son analizados y se extraen conclusiones para informar nuevas acciones.

4. Mejora de las prácticas educativas: El objetivo último de la investigación-acción es mejorar las prácticas educativas. A través de la reflexión crítica, la participación activa y el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, se busca identificar e implementar estrategias efectivas para abordar desafíos educativos específicos, promover el desarrollo profesional de los docentes, y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

5. Contextualización: La investigación-acción educativa tiene lugar en contextos educativos específicos, reconociendo la importancia de la comprensión y teniendo en cuenta las circunstancias específicas del entorno en el que se lleva a cabo. El objetivo es adaptar las medidas a las necesidades y características de los alumnos, los profesores y las comunidades educativas en general.

Todo lo anterior sin dejar de mencionar que la investigación-acción pone en evidencia el hecho de que se puede investigar mientras se lleva a cabo una práctica docente, por lo que, quien lleva a cabo dicha empresa es no sólo consumidor sino también productor de un currículo, (McKernan, J. 1999) es decir, es un agente que busca generar conocimiento práctico y promover cambios positivos en el contexto educativo, justamente en este hecho radica la gran relevancia de este diseño metodológico.

Figura 9. Tipo de investigación



Fuente elaboración propia.

3.3. Técnicas e instrumentos

A continuación, se dará una descripción detallada de las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación siendo estos: la observación participante, el diario de campo, prueba diagnóstica, documentos y rubricas finales.

3.3.1. Observación directa no participante

En este contexto de observación en un establecimiento educativo, fue importante tener en cuenta parámetros y conceptos fundamentales como la cultura, la ecología, el entorno psicosocial y el sistema social (Calderón, et al., 2016), esto permitió comprender la observación desde una perspectiva más situacional y contextualizada.

Además, el observador no fue considerado un agente pasivo, ya que debió tener un plan de acción y un objetivo claro para la observación. Puesto que, antes de realizar la observación se realizó una investigación previa sobre el entorno a monitorear, como las etapas del sistema educativo, el tipo de escuela, los ciclos de cada nivel, las clases y cursos, así como las áreas académicas. Esto garantizó tener una visión más precisa y ayudó a

escribir notas organizadas y detalladas, teniendo en cuenta no sólo los aspectos visibles, sino también los perceptibles por los demás sentidos (Sampieri et al., 2014).

3.3.2. Diario de campo

Ahora bien, dichas anotaciones mencionadas anteriormente, fueron registradas en un diario de campo, incluyendo casi siempre lo siguiente: *descripciones del ambiente, mapas, diagramas o esquemas, listado de objetos recogidos* como fotos y videos y *aspectos del desarrollo de la investigación* (Sampieri et al., 2014). Con base en lo anterior, se sugiere revisar el [anexo 1.1](#) donde se consignaron tanto las observaciones preliminares para la caracterización de la población de estudio, como la intervención realizada. Revisar [anexo 4](#).

3.3.3. Prueba diagnóstica

Se utiliza como una herramienta específica para recopilar datos relevantes para los objetivos de la investigación. En este sentido, la prueba ayudó a obtener información valiosa sobre el estado actual de los participantes en el estudio, ya que permitió la identificación de las necesidades, la adaptación de la enseñanza y también ayudó con una decisión informada. Por esta razón, se realizaron dos pruebas en el estudio en curso, una primera [anexo 1.2](#) y otra adaptada a los temas tratados [anexo 5](#).

3.3.4. Documentos

Es importante resaltar que cuando se habla de *documentos* se hace referencia a tanto a aquellos recursos textuales escritos como: gráficos (fotos, videos, manualidades, etc.) recopilados de los participantes, de la misma manera, se debe tener presente que dichas recopilaciones deber estar creadas antes de la llegada del investigador y su creación no

debió haber sido solicitada tampoco por el mismo (Sampieri et al., 2014); para la presente investigación, por ejemplo, se revisaron los cuadernos de las estudiantes y sus evaluaciones precedentes.

3.3.5. Rúbrica

Para la presente investigación, como se mencionó anteriormente, se crearon cuatro rubricas de análisis para las pruebas diagnóstico las cuales se pueden apreciar en el [anexo 2](#). Sin embargo, merece la pena mencionar que dicha rubrica debe ir soportada por un reporte de resultados producto de la recolección de datos (Sampieri et al., 2014).

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial

Como se puede observar en la figura 11, se toman en cuenta cuatro categorías de análisis: el impacto en la producción escrita, las percepciones de las estudiantes sobre la educación emocional, el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y la adaptabilidad del taller al grupo.

Figura 10. Matriz categorial

Unidad de análisis	Categoría	Subcategorías	Indicadores de logro	Autores
Escritura	Producción escrita	Coherencia	Edita sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos.	(Teberosky, 2007) (Ferreiro y Pontecorvo, 2002)
		Cohesión	Reconoce las principales partes de un texto literario.	
		Extensión	Enriquece sus textos con descripciones detalladas, ejemplos y evidencias específicas.	
	Narrativa testimonial	Resolución de conflictos	Demuestra, desde la escritura, habilidades de negociación, encontrando soluciones mutuamente beneficiosas incluso en situaciones desafiantes.	(Gutiérrez, 2010) (Rendón, 2009) (Arguello, L. 2022)(Ley 1732 De 2014 - Gestor Normativo, n.d.) (Decreto 1038 De 2015 - Gestor Normativo, n.d.) (Goleman, D. 1995, p. 221)
		Cultura de paz	Aplica las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.	
		Emociones	Reconoce, de manera escrita, las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en ella misma y en las otras personas.	
	Taller	Participación	Muestra participación activa y entusiasta en actividades de escritura en grupo, como la creación de historias colaborativas o la revisión de textos de compañeras.	(Rodríguez, M. 2001)
		Dinámica grupal	Se observa que las dinámicas grupales implementadas durante las sesiones de escritura fomentan la creatividad, la comunicación efectiva y la colaboración entre las estudiantes.	
		Adaptación a diversidad de aprendices	Se evidencian estrategias y recursos que se adaptan a la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de habilidad presentes en el aula de segundo grado.	

Fuente adaptación de Erazo & Rodríguez (2020).

3.5. Consideraciones éticas de la investigación

En la preparación de esta monografía, se hizo hincapié en el compromiso con las consideraciones éticas que rodean el taller pedagógico, diseñado para fortalecer la producción escrita a través de la lectura de narrativas testimoniales de resolución pacífica de conflictos y educación emocional. Por ende, se obtuvo un consentimiento informado por escrito de todos los representantes legales de las 27 estudiantes que asistieron al seminario, garantizando la transparencia y el respeto de la privacidad de los datos recogidos. De modo que, la participación de las estudiantes en el seminario fue totalmente voluntaria y se garantizó su autonomía en el desarrollo de las actividades para que pudieran retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

En este capítulo se describe en detalle el plan metodológico utilizado en esta investigación, orientado a la concepción de un taller educativo centrado en la lectura de testimonios sobre la resolución pacífica de los conflictos y la integración de la educación emocional para mejorar la producción escrita entre las alumnas de segundo grado. La elección de un enfoque de la investigación-acción subraya el compromiso con el pensamiento crítico y la participación activa de profesores y estudiantes en el proceso de investigación, reflejando un enfoque dinámico y colaborativo.

A lo largo de este capítulo, las diferentes fases de la investigación-acción se han repartido, dando una visión detallada de las acciones emprendidas en cada etapa. Las técnicas y herramientas utilizadas, incluidas la observación no participante, el registro de campo y las pruebas diagnósticas iniciales y finales, se describieron como elementos esenciales de la recopilación de datos. Además, se ha hecho hincapié en la creación de partidas específicas para el análisis de datos, garantizando un enfoque riguroso y sistemático.

La integración de consideraciones éticas en todos los aspectos del diseño metodológico pone de relieve el compromiso con la integridad y el respeto de los participantes, en particular las 27 alumnas de segundo grado. La obtención del consentimiento informado, la garantía de la confidencialidad y la equidad del trato durante todo el taller reflejan una atención particular a los principios éticos.

Esta concepción metodológica, holística y cuidadosamente planificada, ha permitido no sólo recoger datos pertinentes, sino también sacar conclusiones significativas que contribuirán de manera significativa a reforzar la producción escrita de las estudiantes implicadas. La aplicación de un enfoque de investigación-acción ha demostrado ser fundamental para integrar eficazmente la teoría de la enseñanza en la práctica y generar resultados valiosos para la mejora continua del proceso educativo.

Capítulo IV. Propuesta de intervención pedagógica

El presente capítulo da evidencia sobre la propuesta de intervención, la cual tuvo como foco de atención el desarrollo de la habilidad de producción escrita en las estudiantes del grado 201 de La Merced I.E.D. La implementación se dio a cabo durante el año 2023 mediante un taller de nueve sesiones y dos pruebas diagnósticas, inicial y final respectivamente. Cada sesión fue planteada desde la resolución de conflictos, narrativa testimonial, producción escrita y emociones.

Como el taller educativo es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado (Ander-Egg, 1991).

Se resalta entonces, el hecho de que la participación de la totalidad de los estudiantes fue enriquecedora en tanto que la planeación de cada una de las sesiones para constituir el taller final tuvo en cuenta sus fortalezas y oportunidades de mejora, por ello la resolución de conflictos desde la narrativa testimonial y las emociones fueron incluidas como factores detonantes para la producción escrita.

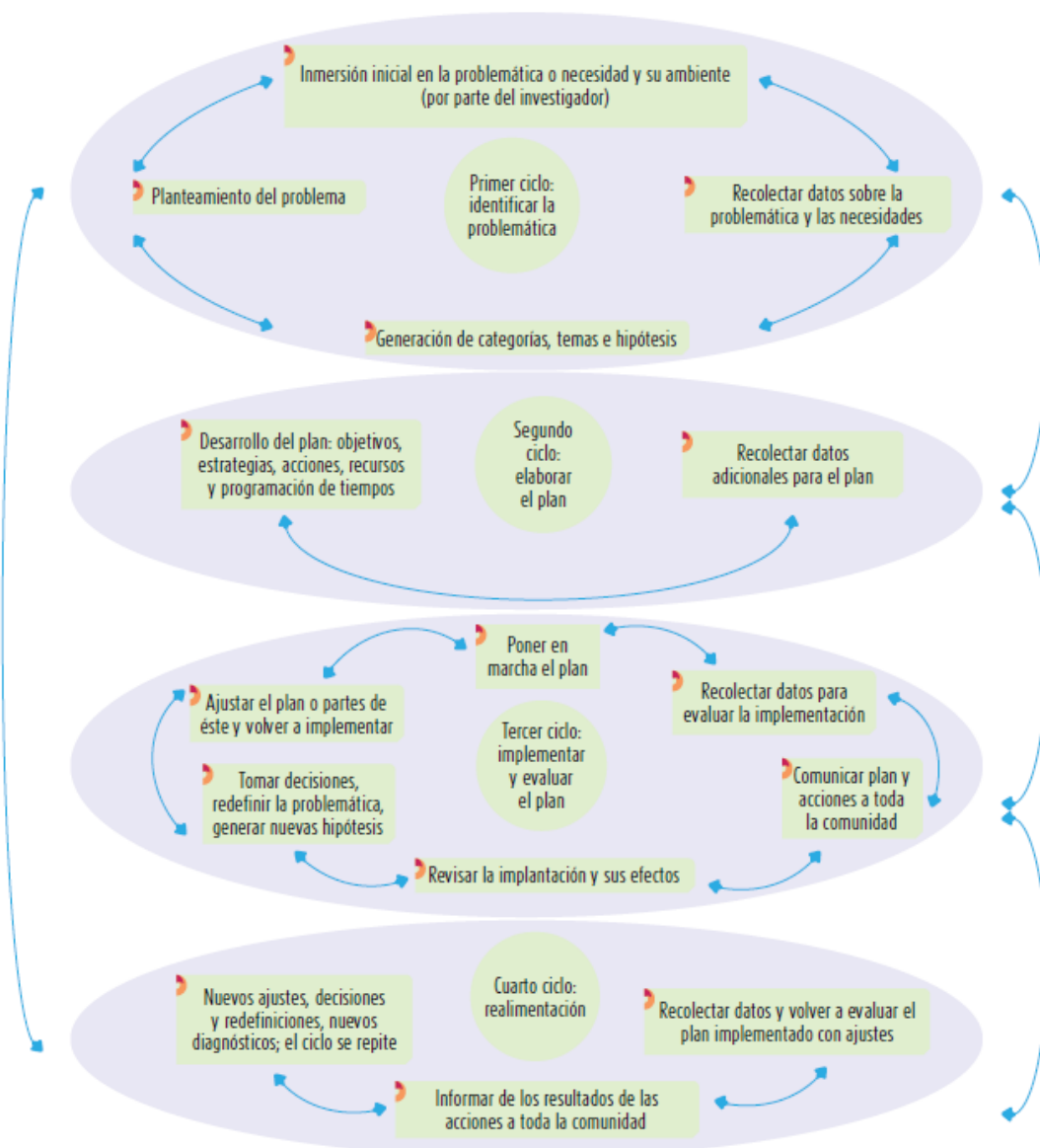
Así pues, esta investigación formuló una intervención desde la creación de un taller educativo entendido por Rodríguez (2001) quien plantea que el taller tiene seis funciones o características. En primer lugar, es dialógico, permitiendo una comunicación horizontal donde los participantes pueden expresar sus opiniones sin censura. Además, es participativo, fomentando las interacciones entre estudiantes y profesores. También es funcional y significativo, ya que busca conectar el conocimiento teórico con la práctica diaria. Asimismo, es divertido e incluye actividades y juegos divertidos que fomentan la creatividad y la resolución de problemas. Es integrador, eliminando la división entre teoría, práctica y nuevos conocimientos. Finalmente, es sistémico, con actividades planificadas que permiten el aprendizaje global. Desde una perspectiva de investigación cualitativa, el taller es enriquecedor porque brinda un ambiente propicio para la observación y recolección de datos, y permite la triangulación de información a través de diferentes fuentes, como videos, grabaciones de audio, notas de campo y trabajos realizados por los participantes.

4.1. Fases desarrolladas

El taller es capaz de integrar la docencia, investigación y práctica pedagógica; puesto que, éste se realiza a partir de una situación de enseñanza-aprendizaje mediante un proyecto de trabajo que tenga por base teoría extraída de la investigación realizada por un docente (Ander-Egg, 1991). Por esta razón, los pasos a seguir fueron guiados por aquellos

que se evidencian en la figura 15.16 (Sampieri et al., 2014, p. 498) la cual muestra las acciones que se llevaron a cabo en la presente investigación-acción, es decir, desde el método científico guiado por los tres objetivos específicos: identificar el nivel de escritura, implementar un taller educativo y analizar el impacto de dicho taller; y las tres fases generales de práctica pedagógica: sensibilización, implementación y evaluación.

Figura 15.16 Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción.



Fuente Sampieri et al. (2014) p. 498.

4.1.1. Fase 1: Sensibilización: Reconociéndome

En primera instancia, la sensibilización supuso dos fases subsecuentes las cuales fueron: inicialmente, familiarizar a las niñas con su individualidad, es decir, sensibilizarlas respecto a su historia personal y familiar, proveniencia y emocionalidad desde el reconocimiento de un conflicto. Finalmente, la fase conceptual desde la definición de *territorio, discriminación e identidad*. Ahora bien, para lograr una comprensión significativa de lo mencionado anteriormente, se buscó la intervención de los acudientes de las estudiantes mediante algunas tareas simples con la excusa del *jugar a ser periodistas* por parte de las niñas y se reforzó con *entrevistas* realizadas por parte de ellas mismas a sus compañeras en el aula de clase.

Cabe mencionar que, durante esta fase, con el fin de incentivar la participación activa de las estudiantes se les dejó saber que el resultado final, es decir, la compilación de todas las actividades, serían un libro propio por lo que desde la primera sesión ellas serían las escritoras de su propio libro. Adicionalmente, se desarrollaron actividades que les incitara a escribir tales como: *el bote de las palabras bonitas, qué pasaría si ...*, e *inventemos un animal*; adaptadas de Santos (2014).

Ahora bien, es necesario aclarar que, al tratarse de una investigación transdisciplinar cada sesión tuvo propósitos específicos desde la perspectiva del lenguaje, las competencias ciudadanas y las ciencias sociales. Por ello, el común denominador de las sesiones estuvo mediado por logros tomados de los estándares básicos de educación tales como:

“Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la

lengua castellana. [...] Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo. [...] Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermes como miembro de un grupo regional y de una nación.” Q, M. S., & De Educación Nacional, C. M. (2006).

De manera que, la primera fase tuvo por tiempo cuatro sesiones de dos horas cada una ([anexo 7](#)), éstas fueron demarcadas por el uso de una *flash card* diseñada específicamente para solventar las dudas ortográficas más comunes del grupo. Por ello cada estudiante tenía una flash card en su puesto (ver [anexo 8](#)); Como resultado general se buscó un reconocimiento por parte de las participantes como individuos y concientización del entender a sus compañeras como individuos con particularidades diferentes, las cuales deben ser reconocidas desde sus vivencias y cuyas historias pueden ser representadas mediante la escritura, logrando así el primer acercamiento a la narrativa testimonial.

4.1.2. Fase 2: Implementación: Siento, resuelvo y escribo.

El objetivo de la fase dos se basó en fortalecer habilidades escritas en las estudiantes, centrándose en la narración testimonial, coherencia y cohesión textual. Lo anterior se abordó desde la perspectiva de la resolución de conflictos con ejemplos de personajes universales tales como Gandhi, Wangari Maathai, Martin Luther King y Rachel Carson, quienes fueron escogidos por respaldar el principio de socialización mencionado por Baldovino y Reyes (2017), abarcando la resolución de conflictos desde distintas tipologías de grupo. Sin dejar de mencionar el reconocimiento y manejo de emociones identificables en las historias de los personajes mencionados. De modo que, todas las sesiones cumplieron con un patrón regular para abordar las temáticas y recopilar la información deseada. Entonces, en la primera parte de la sesión se abordaba el tema

emocional de manera conceptual e identificable físicamente. Seguidamente, las estudiantes podían hablar sobre sus experiencias personales, dando ejemplos de los momentos en los que experimentaron dichas emociones; este diálogo debía ser reportado de manera escrita en una guía y dicha producción textual se acompañaba de lo que se denominó *el bote de las palabras*. Si alguna estudiante tenía una duda respecto a cómo se escribía alguna palabra, se preguntaba ante todas las compañeras y la investigadora la escribía en el tablero para que todas pudieran verla en caso de tener la misma duda. El bote de las palabras sólo se borraba hasta el final de la sesión, la cual se caracterizó por tener algún juego en el que las estudiantes usaran el vocabulario aprendido.

En cuanto a la segunda parte de las sesiones, cada una comenzó con la historia de uno de los personajes universales mencionados, su conflicto y la manera pacífica en la que lo resolvieron. Las participantes debían identificar el inicio, nudo y desenlace de cada historia de manera oral, gráfica y escrita. Se adaptaron pequeñas narrativas testimoniales de cada uno de los casos universales anteriores y en dichos textos siempre se procuró manejar un input específico de acuerdo con el objetivo de la clase, de modo que las niñas pudieran tener una experiencia significativa en la que utilizaran palabras de acuerdo con el contexto del tema, pero que de la misma manera estuvieran ligadas a la partícula ortográfica a trabajar, por ejemplo, dígrafos, palabras con B y V, sílabas trabadas, entre otras.

Posteriormente, en actividades grupales, procedían a la creación de un final diferente o una carta con recomendaciones personales para poder lidiar con las emociones producidas por el conflicto, con el fin de incentivar la producción textual. En este orden de ideas, la fase dos tuvo una duración de cuatro sesiones de dos horas cada una (ver [Anexo 9](#)).

4.1.3. Fase 3: Evaluación: Pequeñas escritoras

Finalmente, el objetivo de la fase final fue dar un cierre a la intervención mediante una carrera de relevos (ver [anexo 10](#)) en la que se llegó a la reflexión sobre las narrativas testimoniales de cada individuo, la resolución pacífica de conflictos e importancia del control de las emociones, prevaleciendo, por supuesto, el hecho de que todo puede ser condensado y expresado mediante la escritura. Posteriormente, las participantes tuvieron la oportunidad de personalizar a gusto la portada (ver [anexo 11](#)) de su *primer libro* como producto final del taller.

Para concluir, la fase tres tuvo por tiempo una sesión de dos horas y las habilidades trabajadas en fueron valoradas mediante rubricas de evaluación que contemplaron:

- Reconoce de manera escrita las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.
- Reconoce desde la escritura, conflictos que se generan cuando no se respetan sus rasgos particulares o los de otras personas.
- Conoce y respeta las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.

4.2. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica

Cada una de las actividades desarrolladas en las sesiones tuvo por objetivo el mejorar la producción escrita de las estudiantes mediante la narrativa testimonial, la resolución de conflictos y las emociones. Lo anterior, respaldado desde Ferreiro (2015) pues la escritura tiene el poder de suscitar ciertas acciones y reacciones emocionales que, aunque resulten incomprensibles, contribuyen a que, desde el inicio, se cobre confusa conciencia sobre una ambivalencia fundamental de los usos sociales de lo escrito.

Es decir, aún para quienes no sea posible descifrar el código escrito, lo entenderán según el formato en el que éste esté y la emociones que produzca. De ahí que una niña puede no saber qué noticias trae el periódico, pero por su formato y la seriedad de quien lo lea, comprende que es un periódico y que su uso es informar. Mientras que, si por el contrario ve una hoja de papel con corazones y letra en cursiva podrá deducir que se trata de una carta de amor cuyo uso social está ligado al mismo sentimiento aun cuando ésta pueda no serlo.

De la misma manera, con base en las alteraciones propuestas por Teberosky (2007) se plantearon variaciones de actividades que aun siendo diversas permitieran un nivel de predicción y seguridad por parte de las estudiantes. De modo que, las dinámicas de interacción para la presente investigación tuvieron como base sesiones condensadas en un *taller* que permitió a las participantes una producción escrita desde su apropiación de nuevo léxico, la organización de acontecimientos y su emocionalidad.

Como consecuencia, el diseño y planeación de las sesiones guiadas con el mismo hilo conductor de un único taller facilitó el abordaje de temáticas que dieran herramientas y, posteriormente, muestras del progreso del proceso de las estudiantes. Es claro, que cada sesión fue respaldada por rubricas de evaluación pertinentes para la valoración de la coherencia y cohesión textual, por supuesto de la mano de la información teórica abordada en la revisión literaria desde el inicio de la investigación.

4.2.1. Planificación de actividades

Cada sesión fue diseñada con base en todo lo que conlleva un taller educativo, es decir, contemplando aspectos referentes a la estructura y contenidos pertinentes para un tiempo estimado de dos horas, siendo dos por semana. De la misma manera en la que cada

fase tuvo un objetivo específico. En línea con lo anterior, se llevó a cabo una planeación (ver [anexo 12](#)) que contempló: descripción de temas, objetivos de la clase, relación de la planeación con la disciplina por desarrollar; características educativas, culturales y sociales de las estudiantes; sin dejar de mencionar la metodología, materiales, recursos y criterios de evaluación. De manera que al final de cada formato es posible encontrar la secuencia de actividades que harían parte del taller.

Figura 11. Organización de actividades.

FASE	SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVO
1	1 - 2 - 3 - 4	1. Mi persona, mi territorio. 2. Qué es un conflicto. 3. Solucionando conflictos. 4. Conflictos y emociones.	Fomentar el desarrollo de habilidades de producción escrita desde la conciencia de la identidad, historia personal y familiar, y aspectos emocionales.
2	5 - 6 - 7 - 8	5. Gandhi. 6. Wangari Maathai. 7. Martin Luther King. 8. Rachel Carson.	Fortalecer las habilidades de producción escrita en las estudiantes desde la narración testimonial, coherencia y cohesión textual.
3	9 - 10	9. Carrera de relevos, 10. Reflexión.	Consolidar proceso de sensibilización e implementación desde la reflexión y promoción de la práctica de los aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana.

Fuente adaptación de Erazo & Rodríguez (2020).

Capítulo V. Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información.

Cada una de las sesiones del taller se llevó a cabo mediante actividades estratégicamente variadas de acuerdo con la figura 6, de modo tal que permitieran el desarrollo y mejora del nivel de escritura de las estudiantes. El análisis de los textos de las alumnas se basó en el desarrollo de los contenidos, resolución de conflictos y las

emociones, desde la narrativa testimonial; la coherencia teniendo en cuenta aspectos ortográficos puntuales como el uso de la V, B, C, S, Z, dígrafos, etc.

En este apartado se da evidencia que respalda el logro del objetivo general que orientó la investigación: *Determinar la incidencia de la implementación de un taller educativo basado en la lectura de narrativas testimoniales como estrategia para fortalecer la producción escrita en estudiantes de segundo grado del Colegio I.E.D La Merced.*

Con este fin, se diseñó la figura 12 con la matriz categorial que expone los aspectos de análisis que tuvo la creación del taller educativo que fue puesto en práctica como propuesta de intervención.

En esta línea, el presente capítulo pone de manifiesto los resultados de la implementación referenciando un análisis de datos con diseño concurrente mediante el proceso de triangulación donde

Se codifican datos cualitativos, se les asignan números a los códigos y se registra su incidencia (las categorías emergentes se consideran variables o categorías cuantitativas), se efectúa análisis estadístico descriptivo de frecuencias. También se pueden comparar los dos conjuntos de datos (CUAL y CUAN) (Sampieri et al., 2014).

Puntualmente, la triangulación tuvo lugar de acuerdo con las categorías que surgieron desde la literatura consultada, los datos recolectados del diagnóstico, el marco teórico y los resultados de la intervención realizada. Así las cosas, los datos se distribuyeron en dos secciones: producción escrita y narrativa testimonial transversalizada por la resolución de conflictos y las emociones.

5.2. Análisis de la información

Teniendo como base los datos recolectados y las categorías preestablecidas se realizó una matriz de triangulación adaptada de Erazo & Rodríguez (2020) que permitiera el analizar tanto las categorías como subcategorías desde los resultados de los distintos instrumentos utilizados para la recolección de datos y el respectivo marco teórico (ver figura 12).

Figura 12. Matriz de triangulación de instrumentos vs categorías.

Instrumentos Categorías	Diario de campo	Prueba diagnóstica inicial	Intervenciones	Prueba diagnóstica final	Análisis de integración
Producción escrita Coherencia Cohesión Extensión	Desde el diario de campo se determinó que en la producción escrita de las estudiantes había falencias respecto a la coherencia textual, es decir, las estudiantes tenían confusiones latentes respecto a la ortografía, el uso de signos de puntuación, manejo de mayúsculas, organización temporal de los hechos de una historia, la producción de textos de al menos un párrafo. (Ver anexo 1.1)	La prueba diagnóstica inicial corroboró las confusiones ortográficas de las estudiantes, demostrando al mismo tiempo que éstas tenían dificultades con la producción textual en terminos de extensión.	La intervenciones fueron guiadas por un taller dividido en sesiones. Cada sesión abarcó un aspecto ortográfico específico, el uso de la organización de los hechos de una historia mediante dibujos y delimitación de espacios de escritura en las guías desarrolladas que establecieron una expectativa de extensión textual, posibilitando la claridad respecto a las confusiones del grupo.	La prueba diagnóstica final se realizó siguiendo la misma estructura de la prueba inicial con una variación léxica guiada por el input de los temas trabajados en las intervenciones. El objetivo fue contrastar el antes y después del taller en la escritura de las estudiantes.	Se evidencia una mejora y mayor conciencia de coherencia, cohesión y extensión en la producción textual de las estudiantes.
Narrativa testimonial Resolución de conflictos Cultura de paz Emociones	Se evidencia carencia de empatía entre compañeras deviniendo en conflictos constantes entre ellas que terminan con actos violentos.	Con base en las observaciones plasmadas en el diario de campo, se incorpora una narrativa testimonial a la prueba diagnóstica para descartar si podría ser una excusa apropiada para abordar las problemáticas sociales de las alumnas. Obteniendo una acogida positiva.	Cada sesión fue transversalizada por un testimonio narrativo universal y dos emociones opuestas complementarias. Esto permitió que la producción textual fuera enriquecida gracias al input transdisciplinar. Sin dejar de mencionar que, la violencia del grupo menguó, puesto que los conflictos interpersonales entre las estudiantes eran resueltos mediante la puesta en práctica de las estrategias de resolución de conflictos aprendidas en clase.	Las estudiantes produjeron una narrativa testimonial mucho más extensa y a demás, añadieron estrategias de resolución de conflictos como: la negociación entre personajes o la conciliación por parte de un tercero (sus mamás).	El uso de narrativas testimoniales universales enfocadas en la resolución de conflictos y las emociones fue un estímulo adecuado para el manejo de las problemáticas interpersonales, la comprensión de las emociones propias y su reflejo en el cuerpo y la cultura de paz.
Taller Participación Dinámica grupal Adaptación a diversidad de aprendices	En las observaciones realizadas, se destaca la ausencia de dinámicas grupales. Tampoco hay adaptaciones pertinentes a las actividades según la diversidad de aprendizaje.	N.A.	Cada sesión tuvo reglas fijas en aras de posibilitar el carácter dialógico, participativo, funcional, significativo, lúdico, integrador y sistémico del taller. Dichas reglas fueron dictaminadas en acciones en primera persona: soy escritora, periodista, respetuosa, participativa, ordenada y colaborativa.	N.A.	La participación del grupo fue activa y entusiasta. La comunicación netamente oral entre pares y grupos antes de la producción textual fue un factor determinante para la creatividad de sus escritos. La variedad de actividades basadas en los distintos tipos de aprendizaje permitió que ninguna estudiante se sintiera relegada.

Fuente adaptación de Erazo & Rodríguez (2020).

5.3. Análisis de las fases desarrolladas

5.3.1. Análisis de categoría 1: producción escrita

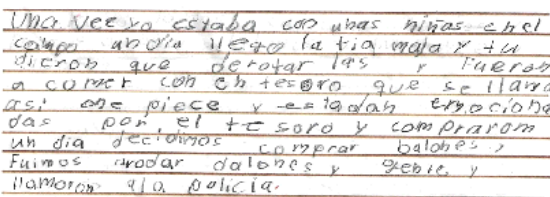
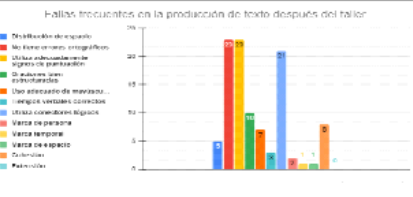
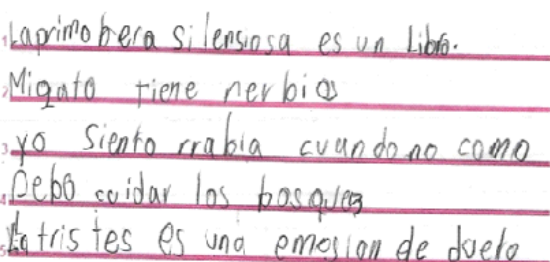
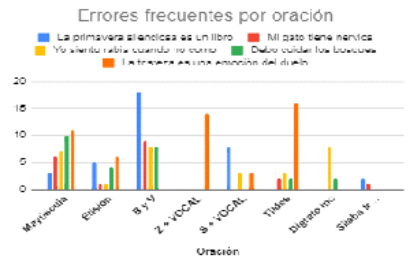
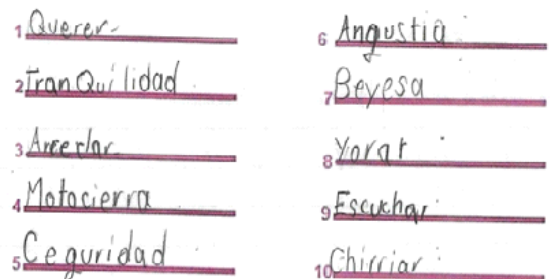


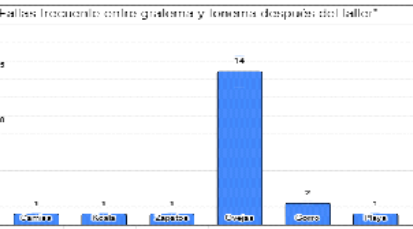
El análisis de datos se presenta con base en los resultados arrojados por las rubricas desarrolladas para las pruebas diagnóstico inicial y final en aras de contrastar el antes y después de la intervención del taller educativo. Por supuesto, todo enmarcado por los indicadores de logro mencionados en la figura 10, es decir, aquellos alineados por las subcategorías: coherencia, cohesión y extensión textual.

En este orden de ideas, se expone en primera instancia los resultados finales en una matriz en la figura 13, de manera aislada y posteriormente en la matriz de la figura 14 la comparación estadística de los resultados iniciales versus los finales para sopesar las diferencias y similitudes encontradas respecto a las dos pruebas realizadas. Merece la pena mencionar, que, pese a que ambas pruebas tuvieron el mismo formato y orden, algunos contenidos fueron modificados puesto que se concluyó que era pertinente hacer uso del léxico aprendido durante la intervención, siendo este más significativo, relevante y preciso. De este modo, al modificar únicamente algunas palabras, pero manteniendo la estructura y el formato originales, se destaca que dichas adaptaciones no implicaron la validez ni confiabilidad del instrumento.

Coherencia

En la figura 13 se observan las características textuales a mejorar mencionadas anteriormente según Ferreiro y Pontecorvo (2002), los ejemplos tomados desde la prueba diagnóstico final, los resultados estadísticos y el análisis desde las falencias encontradas.

Figura 13 Matriz de resultados del diagnóstico final.

CARACTERÍSTICA	EJEMPLO PRUEBA DIAGNÓSTICO	RESULTADO	ANÁLISIS
<p>Hiposegmentación: Se refiere a la tendencia de los niños a escribir dos o más palabras juntas sin espacios convencionales. Por ejemplo, escribir "alacas" en lugar de "a la casa".</p>			<p>El punto final y más importante de la prueba, la creación de un texto a partir del testimonio narrativo como input arrojó un total de 23 errores en las signos de puntuación y 21 en el uso de conectores lógicos.</p>
<p>Haciamiento textual: Tendencia a dejar menos espacios en blanco de los requeridos por las convenciones escritas actuales. Por ejemplo, las preposiciones ("de", "en"), los artículos ("la", "el", "un"), entre otras.</p>			<p>Para poder graficar, se hizo una sumatoria de errores y se ponderó según cada estudiante. Los datos recogidos resaltan que el error más constante fue la confusión del uso de la "b" y "v" con 38 estudiantes cometiéndola, seguida por el uso de las tildes con una cantidad de 16 estudiantes; el reconocimiento de la "z" fue el tercer puesto con 14 errores y el uso de mayúsculas con 11 omisiones de éstas.</p>
<p>Escritura fonética: Algunos niños eligen escribir la conjunción "y" como "i" debido a que tienen el mismo sonido. Sin embargo, es importante destacar que la escritura fonética también está relacionada con la discriminación del sonido de la letra y su respectiva representación gráfica, por ejemplo, la confusión entre el sonido de los dígrafos y su escritura o el uso de las, c y z, entre otras.</p>			<p>El uso correcto del dígrafo 1 (es decir aquel que se escogió específicamente para el ejercicio según la rejilla) el dígrafo 2 (puesto que, hubo una palabra con dos dígrafos en ella) cabe acotar que, hubo casos en los que las estudiantes añadieron un segundo dígrafo a palabras que no la llevaban, esto se consideró también como falla en el dígrafo 2; la discriminación del uso de la "b", "v", "z" y "s"; el uso de tildes y si había elisiones. Para poder graficar, se hizo una sumatoria de errores y se ponderó según cada estudiante. Se evidenció entonces, que los errores más frecuentes fueron la escritura de las palabras belleza y matocierra.</p>
<p>Escritura ortográfica: La capacidad de escribir correctamente las palabras, utilizando las reglas ortográficas adecuadas y evitando errores comunes.</p>			<p>El uso discriminado del grafema /k/, la discriminación entre el sonido de la z, la discriminación del uso de la "b" y "v", finalmente, el uso correcto de dígrafos. Por lo que se haya que una cantidad de catorce estudiantes sobre 27 tuvo un porcentaje de error del 51,8%, siendo este valor la moda estadística y a su vez, el error más frecuente, la discriminación del uso de la "b" y "v", ya que catorce estudiantes escribieron de manera incorrecta la palabra ovejas.</p>

Fuente elaboración propia (ver [anexo 14](#))

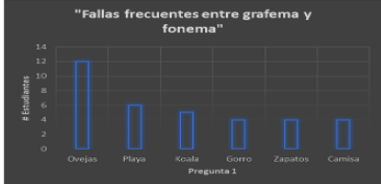
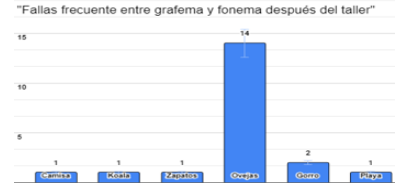


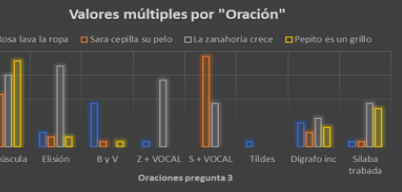

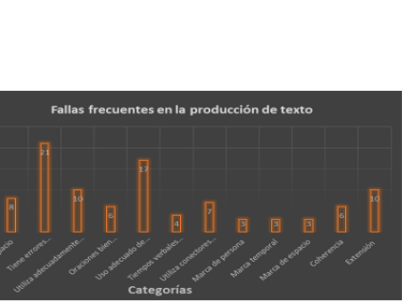
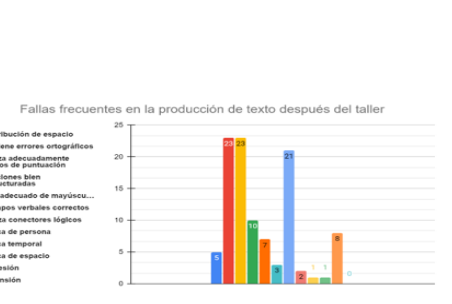
Resultados iniciales	Resultados finales	Avances obtenidos
 <p>"Fallas frecuentes entre grafema y fonema"</p>	 <p>"Fallas frecuente entre grafema y fonema después del taller"</p>	<p>Respecto a la relación grafema-fonema se evidencia una notable mejoría entanto a que las falta disminuyeron más del 50% con excepción de la palabra "oveja" que incrementó dos cifras la residencia de la confusión entre "v" y "b".</p>
 <p>Errores frecuentes por palabra con dígrafos</p>	 <p>Errores frecuentes por palabra con dígrafos después del taller</p>	<p>"Los resultados de la prueba diagnóstica final muestran que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dígrafo 1: reducción del 59% (de 66 a 27 puntos). - Dígrafo 2: reducción del 62% (de 26 a 10 puntos). - "b" y "v": reducción del 83% (de 23 a 4 puntos). - Elisión: reducción del 36% (de 36 a 23 puntos). - "z + vocal": aumento del 144% (de 9 a 22 puntos). - "s + vocal": aumento del 1200% (de 2 a 26 puntos). <p>La categoría de tildes no se consideró en el análisis final."</p>
 <p>Valores múltiples por "Oración"</p>	 <p>Errores frecuentes por oración</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mayúsculas: reducción del 44% (de 66 a 37 puntos) - Elisión: reducción del 35% (de 26 a 17 puntos) - "z + vocal": reducción del 7% (de 15 a 14 puntos) - "s + vocal": reducción del 50% (de 28 a 14 puntos) - Dígrafo: reducción del 57% (de 23 a 10 puntos) - Silaba trabada: reducción del 86% (de 21 a 3 puntos) <p>Categorías con incrementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "b" y "v": aumento del 258% (de 12 a 43 puntos) - Tildes: aumento del 2200% (de 1 a 23 puntos) <p>En seis de las ocho categorías se observó una notable disminución de faltas ortográficas, destacando los resultados positivos del taller educativo."</p>
 <p>Fallas frecuentes en la producción de texto</p>	 <p>Fallas frecuentes en la producción de texto después del taller</p>	<p>"Las categorías que mostraron una disminución de faltas ortográficas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribución del espacio: reducción del 38% (de 8 a 5 puntos). - Uso adecuado de mayúsculas: reducción del 59% (de 17 a 7 puntos). - Manejo de tiempos verbales correctamente: reducción del 25% (de 4 a 3 puntos). - Marca de persona: reducción del 33% (de 3 a 2 puntos). - Marca temporal: reducción del 67% (de 3 a 1 punto). - Marca de espacio: reducción del 67% (de 3 a 1 punto). - Extensión textual: reducción del 100% (de 10 a 0 puntos). <p>Categorías con incrementos de faltas debido a textos más extensos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Errores ortográficos: aumento del 10% (de 21 a 23 puntos). - Utilización de signos de puntuación: aumento del 130% (de 10 a 23 puntos). - Estructuración de oraciones: aumento del 67% (de 6 a 10 puntos). - Uso de conectores lógicos: aumento del 200% (de 7 a 21 puntos). <p>En resumen, mientras que las estudiantes lograron producir textos más extensos y mejoraron en varias áreas de escritura, esto también resultó en un aumento de ciertos tipos de errores, debido a la mayor complejidad y longitud de los textos."</p>

Figura 14. Matriz de contraste. Análisis de resultados de las pruebas diagnóstico antes y después del taller educativo.

Cohesión

Cómo segunda subcategoría de la producción escrita se contempló la cohesión enfatizando puntualmente en el reconocimiento del *inicio*, *nudo* y *desenlace* de las narrativas testimoniales y los textos producidos por las mismas estudiantes, por supuesto, sin embargo, para llegar a lo textual se abarcó primero desde la parte gráfica, es decir los dibujos (ver [anexo 13](#))

7. Dibuja el orden de la historia de Martin Luther King y los conflictos que solucionó de manera pacífica.

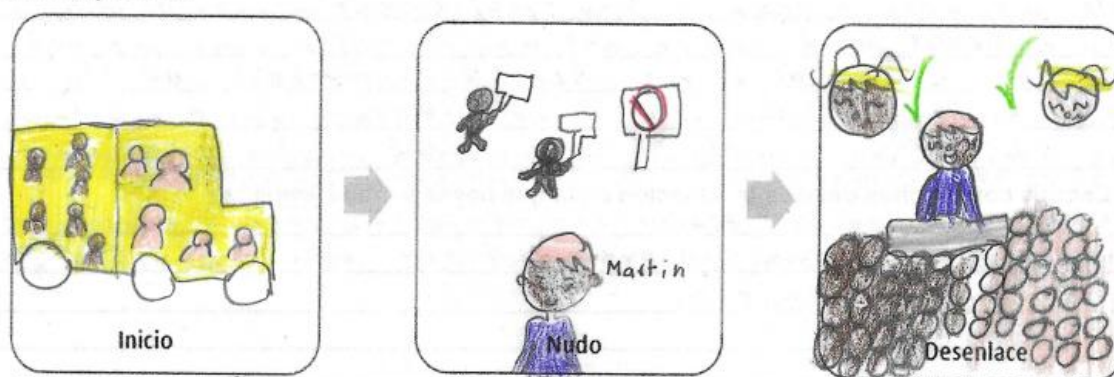


Figura 15. Cohesión: inicio, nudo y desenlace desde el dibujo.

Una vez abordada la cohesión desde lo gráfico se utilizaron dos actividades recomendadas por el lexical approach: *memory-enhancing activities (or elaboration)* y *retelling*. Es decir, actividades para mejorar la memoria (o elaboración) desde el resalte del inicio, nudo y desenlace con colores en textos, teniendo como base lo descrito por Boers y Lindstromberg (2009, citado en Richards and Rodgers 2014) quienes afirman que:

Elaboration can, for instance, consist in thinking about a term's spelling, pronunciation, grammatical category, meaning, and associations with other words as well as thinking which involves the formation of visual and motoric images related to the meaning of the term. The more of these dimensions that are involved, the more likely it is that the

term will be entrenched in long-term memory. Boers y Lindstromberg (2009, citado en Richards and Rodgers, 2014, p. 222)

Figura 16. Cohesión: inicio, nudo y desenlace desde el resalte visual en textos con colores.

4. Con ayuda de tu dedo índice, sigue y lee mentalmente el siguiente testimonio.

I "Una vez yo estaba jugando con un grupo de niñas en el campo. Un día llegaron unos magos malvados y nos quitaron nuestros balones, muñecas y todo con lo que nos divertíamos. Entonces, decidimos unirnos e ir a recuperar los juguetes, llamamos a las niñas de las otras fincas para que nos ayudaran y juntas fuimos a la montaña donde los magos se escondían y les exigimos que nos devolvieran lo que nos perteneía. Al ver nuestra valentía, los magos no tuvieron más opción que devolver lo que nos habían robado.

En efecto dichas actividades facilitaron la identificación textual de la organización lógica de los hechos, al menos para la mayoría de las estudiantes como se puede ver en el [anexo 5](#).

Extensión

Las estudiantes lograron una extensión en sus textos de más de tres renglones (como se apreció en un inicio en el [anexo 1.2](#)) a un párrafo o más en promedio, gracias a la técnica del *retelling* propuesta por Boers y Lindstromberg (2009, citados en Richards and Rodgers, 2014, pág. 222). Sin dejar de mencionar que la técnica del input mencionada por Baralo (2015, citada en Costa Venâncio Da Silva, 2020) dio como resultado la reutilización

y apropiación de las palabras resaltadas en las narrativas testimoniales producidas durante las sesiones (ver [anexo 5](#)).

Figura 17. Extensión textual: resultado de la técnica del retelling de narrativas testimoniales como input.

5. Con base en el testimonio anterior, escribe un final diferente.

Una vez yo estaba jugando con un grupo de niñas en el campo. Un día llegaron unos magos malos y nos quitaron nuestro balón y muñecas. Eso pasó en el inicio. Decidimos unirnos e ir a recuperar los juguetes. Llamamos a las niñas de las otras fincas para que nos ayudaran. Eso pasó en el nudo y este es el final creado y las niñas subieron a la montaña a donde estaban los magos y ellos les digo a las niñas pelear por los juguetes o irse sin ningún juguete y las niñas les dijo pelear por los juguetes. Ellos dijeron OK y pelearon y pelearon y los malos etc. estaba migrado a las niñas y estaba jugando con los juguetes y balones que le habían robado y ellos dijeron tuvieron que volver lo que no pertenecía. y las niñas dijeron decidimos.

5.3.2. Análisis de categoría 2: narrativa testimonial

Resolución de conflictos

Ya se habló sobre el uso de la narrativa testimonial para propiciar la producción escrita de las estudiantes, no obstante, este género se usó como excusa para abordar el tema de la resolución de conflictos en el grupo según lo que se evidenció en la fase de observación (ver [anexo 1.1](#)). Ahora bien, para dar cuenta de la apropiación de la temática, además, de lo que se puede notar a lo largo de los resultados de cada una de las sesiones

(ver [anexo 13](#)), se les pidió a las estudiantes que recontarán lo que habían aprendido respecto a la resolución de conflictos de manera escrita (ver [anexo 15](#)).

Desde lo escrito las estudiantes recontaron dieron muestras de la comprensión del origen de los conflictos universales vistos en clase y las distintas soluciones que tuvieron dependiendo de la situación como se puede apreciar en la figura 18.

Figura 18. Recuento de la resolución de conflictos.

Resolución de conflictos

- 1 Gandhi había ido a la cárcel por sacar agua del río, cuando salió de la cárcel él hizo una marcha pacífica
- 2 Martin Luther King había ido a la cárcel por defender los negritos, cuando salió él dijo que dejaran de usar el bus
- 3 Wangari Maathai fue a la cárcel por plantar árboles

Por otra parte, también fue posible evidenciar la apropiación de la temática a las dinámicas del grupo ya que, en la ejemplificación de sus textos las estudiantes dan cuenta de cómo pueden utilizar las estrategias aprendidas a situaciones cotidianas, ver figura 19.

Figura 19. Resolución de conflictos en situaciones cotidianas.

Resolución de conflictos.

Ejemplo: No pelear

Ejemplo: No criticarles a las compañeras

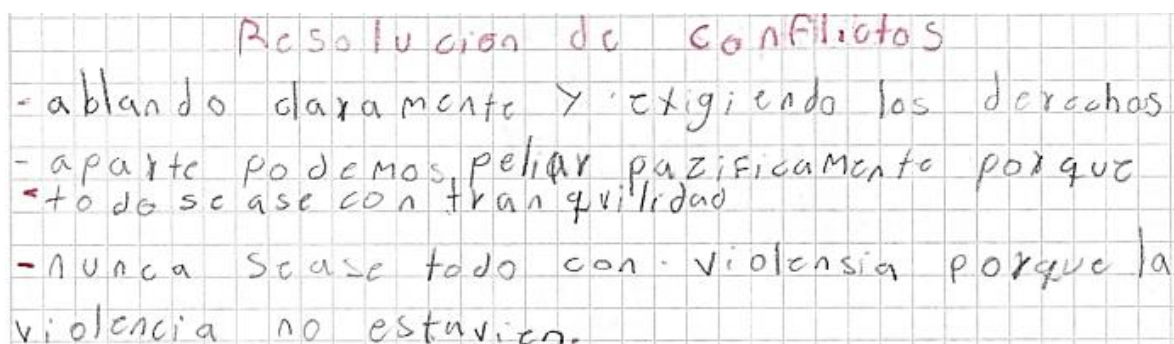
Ejemplo: si yo quiero ver tacire y mi otra compañera quiere ver pinacho pues asemos chin pum-pum-pum.

Finalmente, esta categoría fue evaluada mediante una rejilla que contempló: el uso de la narrativa testimonial, la identificación del conflicto, habilidades de negociación y la resolución a dicho conflicto (ver [anexo 14](#) en pestaña de Resolución de conflictos).

Cultura de paz

Las narrativas testimoniales de las estudiantes en el último ejercicio realizado dan cuenta de un discurso pacífico apropiado desde las temáticas abordadas durante las sesiones del taller como se observa en la figura 20, por lo que se estima que la narrativa testimonial cumplió con lo esperado en cuanto a fomentar una cultura de paz en el grupo de estudiantes (ver [anexo 15](#)).

Figura 20. Discurso pacífico.



Emociones

Desde el inicio de la presente monografía se estipuló que el aspecto transdisciplinar final a trabajar desde la narrativa testimonial y el taller sería la educación emocional, por lo que se les pidió a las estudiantes un breve resumen de lo que aprendieron respecto a las emociones dicho producto se puede ver en el [anexo 15](#). En la figura 21, se puede dar cuenta de que las estudiantes no sólo aprendieron a reconocer y nombrar algunas emociones, sino que también recuerdan las posibles maneras de controlarlas.

Adicionalmente, merece la pena mencionar que en el grupo se identificaron varios casos de estudiantes llevando diferentes tipos de duelos, por lo que se hizo pertinente el abordaje de esta temática teniendo como excusa el día de Halloween situación que también se puede observar en los textos de las estudiantes como por ejemplo en la figura 22.

Figura 21. Reconocimiento y control de las emociones.

EMOCIONES

Yo aprendí que todas las emociones se pueden controlar por ejemplo la ira se controla respirando profundo la tristeza se controla expresando lo que uno siente el temor se puede controlar abrazando a mamá o a tu papá como quieras y por último menos importante la felicidad pero la felicidad no se controla porque claro estamos felices y la felicidad no se controla.

Figura 22. Etapas del duelo.

Emociones

• Yo aprendí a controlar mejor mis emociones, aprendí que varias de las emociones son importantes para expresarnos, también aprendí las etapas del duelo que son:

- Aprendizaje,
- Negación,
- Tristeza,
- Ira,
- enojo,
- Frustración,
- aceptación.

Así las cosas, esta categoría fue evaluada mediante una rejilla que contempló: la narrativa testimonial, identificación de emociones, desarrollo de la empatía y la expresión emocional (ver [anexo 14](#) en pestaña de educación emocional).

5.3.3. Análisis del taller educativo

A partir de los datos obtenidos en cada una de las sesiones se puede decir que, el impacto de la implementación del taller educativo basado en la lectura de narrativas testimoniales como estrategia para fortalecer la producción escrita entre las estudiantes de segundo año de la escuela I.E.D La Merced revela resultados importantes respecto a los indicadores de logro propuestos basados en Rodríguez (2001).

En primer lugar, se reafirmó el carácter dialógico y participativo del taller, como lo demuestran la participación activa y el entusiasmo de las estudiantes en las actividades de escritura grupal. Por ejemplo, la creación de historias colaborativas y revisión de textos entre colegas fueron momentos clave donde se fomentó la comunicación horizontal y el intercambio de ideas de manera equitativa.

En segundo lugar, se propició la naturaleza significativa del taller como intervención pedagógica. Las dinámicas grupales implementadas durante las sesiones de escritura demostraron fomentar la creatividad, la comunicación efectiva y la colaboración entre las estudiantes, lo que contribuyó a la construcción de un aprendizaje significativo.

Además, el carácter funcional del taller fue confirmado por la adaptación de estrategias y recursos a los diversos estilos de aprendizaje y niveles de habilidades presentes en el aula de segundo grado. Esta flexibilidad en la enseñanza ayudó a satisfacer las necesidades individuales de las estudiantes y promover un entorno inclusivo y enriquecedor para todas.

Por otro lado, el taller posibilitó la integración de enseñanza, investigación y práctica pedagógica, tal como lo afirma Ander-Egg (1991). Desde una situación de enseñanza y aprendizaje basada en la investigación de la docente en formación, el taller se estructuró en torno a un proyecto de trabajo basado en teorías estudiadas. Esto aseguró que la práctica docente estuviera respaldada por una base teórica sólida.

Además de la base teórica, se incorporaron actividades con variaciones según sugerencia de Teberosky (2007). Estas adaptaciones llevaron a la creación de juegos como carreras de relevos, "construcción de testimonios", acertijos narrativos testimoniales y opciones de hechizos y emociones. El uso de materiales no convencionales en el aula, como pelotas locas, rompecabezas y juguetes, amplió las oportunidades de aprendizaje y generó un ambiente lúdico y motivador para las estudiantes. Además, los cambios en el momento y el tiempo de los temas facilitaron el tratamiento de temáticas complejas, como emociones y eventos históricos cubiertos durante las sesiones, proporcionando un marco de aprendizaje contextualizado y significativo.

Entonces se afirma que, los resultados de la investigación resaltan el impacto positivo del taller educativo en el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes de segundo año, así como su capacidad para integrar la teoría a la práctica educativa de manera efectiva y creativa.

Capítulo VI. Conclusiones

La investigación "*Taller de narrativa testimonial: Nueva perspectiva de la escritura en 2º grado*" demostró de manera concluyente que la implementación de un taller educativo basado en la lectura de narrativas testimoniales fue muy efectiva para fortalecer la competencia escritora de las estudiantes de 2do año del Colegio La Merced I.E.D. Los

resultados obtenidos y analizados previamente confirmaron que el objetivo del taller se logró con éxito. La transdisciplinariedad del taller resultó fundamental para mejorar la coherencia, la cohesión y la extensión textual de las niñas, al tiempo que adquirirían conocimientos de historia mundial, habilidades de resolución de conflictos y una comprensión más profunda de las emociones y su gestión. Este enfoque educativo holístico ha contribuido no sólo al desarrollo académico de las estudiantes, sino también a la promoción de una cultura de paz en el entorno escolar.

Es importante resaltar que el contexto local de la institución proporcionó un terreno fértil para la implementación de esta innovadora perspectiva educativa. El Colegio La Merced I.E.D, con su compromiso con el pensamiento crítico y el compromiso social, ha sido el lugar perfecto para explorar la conexión entre la competencia escrita y los temas socioemocionales, como lo demuestra la narrativa testimonial. Además, los principios fundacionales de la institución, que incluyen la singularidad y la trascendencia, la total apertura al conocimiento, la transformación y el reconocimiento y valoración de la dignidad humana, respaldan plenamente este enfoque educativo. La presente investigación arroja nueva luz sobre la enseñanza de la escritura en la primera infancia, promoviendo un cambio significativo en la forma en que se abordan las habilidades escritas en el entorno educativo.

El factor dialógico del taller y la narrativa testimonial escrita permitieron una mejora en la producción textual. Al poder hablar primero con sus compañeras y luego tener el acercamiento al texto escrito, fue posible una mejor organización de las ideas respecto a la temática. La narrativa testimonial permitió reflexionar sobre los conflictos, utilizando las emociones como materia prima. Al recordar momentos específicos relacionados con una

emoción en particular, las estudiantes reconstruyeron su identidad reflexionando sobre sus experiencias sin dejar de lado la creatividad e imaginación.

Se evidenció una mejora notable en la cohesión, coherencia y extensión textual luego de la implementación del taller educativo. La ortografía del léxico aprendido fue adquirida gracias a que las estudiantes pudieron asociar partículas tales como dígrafos, sílabas trabadas y tilde diacrítica en palabras con sentido, gracias al contexto en el que se trabajó. Sin embargo, a mayor extensión textual, mayor fue la posibilidad de errores ortográficos, lo cual es un aspecto para considerar en futuras intervenciones.

Las dinámicas sociales entre las estudiantes mejoraron, y ahora solucionan sus problemas con las herramientas del taller. Por ejemplo, buscan un arreglo que propicie el bienestar común, llaman a una compañera o, en última instancia, a un adulto que sirva de árbitro.

En conclusión, el taller de narrativa testimonial demostró ser una poderosa herramienta para desarrollar la competencia escritora de las estudiantes de segundo año, al mismo tiempo que promueve los valores fundamentales de la institución. Este estudio no sólo ofrece una nueva perspectiva sobre la enseñanza de la escritura, sino que también destaca la importancia de adoptar enfoques innovadores y transdisciplinarios para promover el aprendizaje general de los estudiantes en la primera infancia. Sin embargo, surgen nuevas preguntas por resolver: ¿Es posible utilizar la misma metodología en áreas más abstractas como la biología o las matemáticas, por ejemplo? ¿Serán igual de alentadores los resultados si se realiza la práctica con una población más numerosa? ¿Cuál será la efectividad del taller con personas adultas en el mismo nivel ortográfico de las niñas?

Estas preguntas abren la puerta a futuras investigaciones que podrían expandir el alcance y la aplicabilidad de esta metodología innovadora en distintos contextos educativos y demográficos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica.
- Baralo, M. (2015). ¿Cómo aprende español los extranjeros? En: Acuña, Leonor; Baralo, Marta; Moure, José Luis. ¿Qué español enseñar a un extranjero? 1.^a ed. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Grupo Planeta (GBS).
- Calderon, D., Enrique, C., y Polo, S. (2016). Guía de observación para profesores en formación: portfolio para el profesor de prácticas. DES, Dirección de Educación Superior Formosa.
- Colom, R., y Juan-Espinosa, M. (1990). Las representaciones mentales: ¿el lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o “los lenguajes de los pensamientos.” Anuario de Psicología, 45, 7–22. En:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2945070>
- Costa Venâncio Da Silva, B. R. (2020). Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños [Tesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)].
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Brcosta/COSTA_VENANCIO_DA_SILVA_Tesis.pdf
- Erazo, J., & Rodríguez, M. (2020). Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial [Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12674/Escritura%20colaborativa%20una%20revista%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Decreto 1038 de 2015 - Gestor Normativo. (n.d.). Función Pública.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Duque, A. (2020). Propuesta pedagógica para la comprensión y superación de las secuelas del conflicto armado en Colombia a partir de la literatura. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9524>

Eizerik, F. (2021). Inovação curricular: transdisciplinarização no Ensino Médio. Universidade De Lisboa Instituto De Educação.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/53630/1/ulfpie056754_tm.pdf

Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (2002). Word Segmentation in Early Written Narratives. Language and Education. <https://doi.org/10.1080/09500780208666816>

Gould, N. (2017, September). Dispute Resolution Guide: A Brief Introduction to Dispute Resolution in the Construction Industry. www.fenwickelliott.com. Retrieved March 11, 2024, from https://www.fenwickelliott.com/sites/default/files/ng_-_dispute_resolution_guide_introduction_to_the_basics.pdf

Hernández Valderrama, J. a. H., & Monsalve Socarrás, L. F. M. (2017). Las narrativas de la memoria como estrategia didáctica para la formación de la conciencia histórica en el aula [Universidad tecnológica de Pereira].

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8258>

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). The Main Course, Not Dessert: How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Buck Institute for Education.

https://www.cisd.org/cms/lib6/TX01917765/Centricity/Domain/162/Main_Course.pdf

Ley 1732 de 2014 - Gestor Normativo. (n.d.). Función Pública.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional (Ed.). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (1st ed.). Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Paéz, A. C. (2017). Lengua, pedagogía y lenguaje. Folios De Literatura E Idiomas, 20, 61. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios61.75>

Plan Nacional Decenal de Educación (2016- 2026)

Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026) (PND),

Pérez, M y Roa, C. (2010) Herramienta para la vida Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 120 p.;

Q, M. S., & De Educación Nacional, C. M. (2006). Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>

Rodríguez, P. (2022). Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17949/Narrativas%20testimon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, M. S. (2020). El relato testimonial, como una estrategia para fortalecer la escritura en el medio escolar [Universidad Nacional de Colombia].

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79043>

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*.