

Figuras Retóricas: Desde los Cuentos Latinoamericanos Para la Escritura Narrativa

Camilo Andrés Pulga Álvarez

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Español e Inglés

Julieth Viviana Neira Leguizamón

Noviembre de 2024

Agradecimientos

A mis familiares, quienes confiaron y apoyaron mi voluntad de ser el profesor de la casa.

*A mis amigos, quienes me acompañaron en mis peores derrotas para brindarme su sabiduría y
en mis mayores éxitos para celebrar con alegría.*

A mi asesora, quien organizó mis ideas y perseveró para que este trabajo fuera una realidad.

*A todos los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes me educaron en función
de repensar la enseñanza.*

*Al ajedrez, por haberme enseñado el valor de la disciplina y la perseverancia, convirtiéndome
en un mejor ser humano.*

Tabla De Contenido

Resumen Ejecutivo	5
Abstract	6
Caracterización	7
La Localidad Y La Institución Educativa	7
Las Estudiantes	10
Diagnóstico	13
Antecedentes del Problema	17
Justificación	21
Planteamiento del Problema	24
Objetivo General	25
Objetivos Específicos	25
Contexto Conceptual	26
Figuras Retóricas	26
Metáfora	27
Metonimia	28
Hipérbole	28
Sarcasmo	29
Hipérbaton	30
Escritura Narrativa	30
Estrategias de Composición de Textos Escritos	32
El Cuento	36
El Cuento Latinoamericano	38
Metodología	41
Matriz Categorical	47
Cronograma	49
Intervención Pedagógica	50
Fase 1: Conceptualización	50
Las figuras retóricas	51
Cómo escribir una historia y no enloquecer en el proceso	52
Fase 2: Conversatorio literario	55
Leo, planeo, empleo	55

Fase 3: Composición	57
Escribe para ejercitar tu espíritu.....	57
Resultados e Impactos	61
Fase 1.....	61
Fase 2.....	64
Fase 3.....	67
Conclusiones y Recomendaciones	73
Referencias	75
Anexos.....	77
Anexo 1. Diario De Campo	77
Anexo 2. Autorización Tratamiento De Datos Personales De Menores De Edad.....	78
Anexo 3. Diagnóstico Competencia Oral	79
Anexo 4. Rúbrica De Evaluación Para La Competencia Oral.....	79
Anexo 5. Diagnóstico De Competencia Lectora.....	80
Anexo 6. Rúbrica De Evaluación Para La Competencia Lectora	80
Anexo 7. Diagnóstico De Competencia Escritora	81
Anexo 8. Rúbrica De Evaluación Para La Competencia Escritora.....	81
Anexo 9. Encuesta.....	82
Anexo 10. Intervención: Las Figuras Retóricas.....	83
Anexo 11. Intervención: Cómo Escribir Una Historia Y No Enloquecer En El Proceso	84
Anexo 12. Intervención: Leo, Planeo, Empleo	85
Anexo 13. Intervención: Escribe Para Ejercitar Tu Espíritu	86

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo expone la investigación-acción participativa con enfoque mixto realizada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con las estudiantes del curso 701 de la jornada mañana. El proyecto tuvo como objetivo la implementación de una secuencia didáctica en torno a las figuras retóricas en cuentos latinoamericanos para mejorar la producción escrita mediante la creación de historias cortas. La planeación fue trabajada en tres fases: la primera anteló la comprensión de figuras retóricas y el proceso recomendado para escribir; la segunda priorizó la lectura en conjunto de seis cuentos latinoamericanos que permitieron un acercamiento al género para después replicarlo; y la tercera recogió lo aprendido en las dos primeras para crear un texto propio siguiendo las posturas de Cassany (1985), García (2000) y Serrano (1985) respecto a cómo escribir, usar figuras retóricas y la idiosincrasia de un cuento moderno, respectivamente. Al final de la propuesta, se constató que el uso de metáforas, metonimias, hipérbatos, hipérboles y sarcasmos permitió la mejora en la producción escrita.

Palabras clave: figuras retóricas, cuentos latinoamericanos, escritura narrativa.

Abstract

This paper exposes the action research with a mixed approach carried out at Liceo Femenino Mercedes Nariño with the students of course 701 in the morning session. The project aimed to implement a didactic sequence around rhetorical figures in Latin American stories to improve written production by creating short stories. The planning was based on three phases: the first introduced the comprehension of rhetorical figures and the subsequent steps for writing; the second prioritized the reading in groups of six Latin-American stories that allowed an approach to the genre to replicate it later; and the third gathered what was learned in the first two phases to create an original text, following the stances of Cassany (1985), García (2000) and Serrano (1985) about how to write, the use of rhetorical figures and the idiosyncrasy of a modern short story, respectively. At the end of the proposal, it was confirmed that the use of metaphors, metonymies, hyperbatons, hyperboles, and sarcasm permitted the improvement of the written production.

Keywords: rhetorical figures, Latin American short stories, narrative writing.

Caracterización

Para la comprensión contextual de este trabajo de investigación, se dividió la información en tres secciones principales: la localidad, que resalta datos relevantes de índole social y educativo; la institución educativa, que destaca la importancia de los pilares del manual de convivencia (misión, visión, perfil del estudiante y proyectos del Liceo); el Proyecto Educativo Institucional (PEI); y el plan de estudios que soporta la asignatura de Lengua Castellana. Adicionalmente, la caracterización de la población, que examina los datos estadísticos obtenidos con encuestas, diarios de campo y diagnósticos implementados en la población.

La Localidad Y La Institución Educativa

La localidad Rafael Uribe Uribe, tiene una población total de 344.990 habitantes y limita al norte con la localidad Antonio Nariño, al sur con la localidad Usme, al oriente con la localidad San Cristóbal y al occidente con la localidad Tunjuelito. Aunque es relevante otra información como la poblacional o la contextual, hay que mencionar la formación académica, especialmente en pruebas nacionales e internacionales con relación al área de lenguaje, ya que los resultados no favorecen a la localidad.

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2020), el promedio de escolaridad en la localidad Rafael Uribe Uribe se estimó en 9,9 años (9,9 para los hombres y 9,8 para las mujeres) para el año 2017. Adicionalmente, se muestra que hubo una mejora significativa en el nivel de analfabetismo en la población mayor de 15 años, ya que pasó de un 1,9% en 2014 a 1,29% en 2017. Sin embargo, en cuanto a resultados de las evaluaciones PISA en el área de lenguaje para grados 3°, 5° y 9° en 2017, más del 45% de los colegios oficiales de la localidad fueron ubicados en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo. En cuanto a pruebas estandarizadas de

Colombia, la *Prueba Saber 11°* de lectura crítica en 2019 ubicó a la localidad en el nivel de desempeño 3, donde 1 es el más bajo y 4 el más alto.

Por su parte, la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño (en adelante Liceo) está en Bogotá, concretamente en la dirección Avenida Caracas #23-24 Sur, del barrio San José Sur. El Liceo plantea una serie de metas y proyectos tanto en los estudiantes como en la construcción académica, para ello, las alumnas construyen un proyecto de vida que propicie el goce de una vida plena con base en el respeto, la honestidad, la identidad, la solidaridad y la autonomía. Adicionalmente, el Liceo proyectó que para el año 2016 tendría reconocimiento a nivel Colombia por destacar en aspectos como la calidad de servicio y los saberes fundamentales de sus egresadas para construir una sociedad del conocimiento; además, destacan la importancia del dominio de las lenguas extranjeras de inglés y de francés como promotoras de una sociedad que se respeta tanto a sí misma como a las demás.

Con relación a lo anterior, el Liceo espera que sus estudiantes puedan decidir, fomentar soluciones y apropiarse de responsabilidades mediante un pensamiento autónomo y razonamiento crítico-analítico. Junto a ello, la institución educativa espera que las alumnas tengan rasgos de liderazgo y solidaridad a través de una comunicación asertiva para conseguir una transformación social tanto en su vida familiar como laboral. Además, el PEI del Liceo se construye junto a la comunidad, pues tienen en cuenta los aportes de rectoría, coordinaciones, orientadores, docentes, estudiantes y padres de familia, es así como estos miembros de la institución pretenden formar a los estudiantes desde el eje crítico, reflexivo, autónomo y transformador de contextos para la convivencia.

Por otro lado, el Liceo incluye propuestas que incentivan el fortalecimiento de otras áreas de estudio, como el proyecto *Astronomía ÍO*. Este busca que las alumnas progresen en

habilidades científico-tecnológicas al predecir fenómenos meteorológicos; además, se encuentra en el programa de formación del Planetario Distrital de Bogotá y consiguió la victoria en el campamento *NOVA* con la participación de otras regiones de Colombia.

Otro proyecto es *Prisma*, el cual nació de las clases de informática en la línea de robótica, que trabaja con plataformas de diseño, materiales interactivos, simuladores, entre otros; cabe destacar que esta propuesta se basa en el modelo pedagógico *Kumon*, que tiene en cuenta las potencialidades de cada estudiante y así avanzar acorde al ritmo de cada uno de ellos. Por último, el proyecto *NODO 21* se basa en una página web con diferentes materiales educativos, como talleres de reconocimiento de emociones, proyectos de vida, manejo de conflictos, entre otros, para evitar la deserción escolar y reforzar la convivencia.

Ahora bien, según el plan de estudios, en cuanto a la asignatura Lengua Castellana y los objetivos que ésta plantea, el Liceo aspira a que se amplíen las competencias lingüísticas y comunicativas con la ayuda de actividades de indagación y propiciando la autonomía de la estudiante de grado séptimo. De igual manera, la asignatura se interesa por el desarrollo de actitudes que fortalezcan la tolerancia entre aprendices y el espacio que las rodea. En ese sentido, los docentes de esta materia tienen como responsabilidad dialogar y orientar procesos educativos para beneficiar el plan de estudios de la asignatura y en pro de la institución misma.

En cuanto al plan de estudios, la asignatura está dividida en unos ejes temáticos para la primera mitad del año escolar, los cuales son: *producción textual*, donde se estudia la oración simple y compuesta, los tipos de párrafo, el texto narrativo, los conectores y el seguimiento del proceso caligráfico; *comprensión e interpretación textual*, donde se comprenden cuentos cortos; *literatura*, donde se leen cuentos de suspenso y terror; y *ética de la comunicación*, enfocada en el valor de la opinión.

Por otro lado, en la segunda mitad, se encuentra: *producción textual*, en la que se estudia el texto expositivo e informativo y se refuerzan tanto los conectores como el proceso escritural; *comprensión e interpretación textual*, en donde se aborda las novelas policíacas, fantásticas, de aventuras y ficción; *literatura*, en donde se leen cuentos de suspenso; *ética de la comunicación*, la cual se centra en la exposición de la información desde la oralidad y la escritura; y *estética del lenguaje*, la cual incluye el estudio de diversas figuras retóricas, tales como anáforas, sinécdoques, metáforas, entre otras.

Las Estudiantes

Aquí se recoge la información obtenida en una encuesta dividida en *información personal*, *información lectoescritora y oralidad* e *información escolar*. En primer lugar, para la sección *información personal*, se obtuvieron resultados a partir de siete preguntas. Con respecto a la edad de las participantes, se determina que oscila entre 12 y 13 años, pues más del 95% lo indicaron así. En la segunda pregunta, en cuanto al núcleo familiar, más del 40% indicó que vivían sólo con sus madres y un 19% vivían con madre y padre. Tanto para la tercera como cuarta pregunta, se reconoció que todas las estudiantes son de Bogotá y que el 60% reside en el sur de la ciudad en localidades como Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y Ciudad Bolívar.

Seguidamente, en la quinta pregunta sobre el medio que utilizan las estudiantes para llegar al Liceo, el 74% de las encuestadas indicaron ruta escolar, mientras que el porcentaje restante lo hacía a pie, en moto, transporte público, bicicleta y/o carro. Con relación a la sexta pregunta acerca de la ocupación de los acudientes, prevalecieron las ventas con un 26% y trabajos independientes con un 21%. Finalmente, en la séptima pregunta relacionada al nivel de escolaridad de los acudientes, el 41% de las alumnas indicaron estudios de bachillerato, mientras que el 35% seleccionaron estudios universitarios.

A partir de las respuestas obtenidas, se encuentra una serie de particularidades que caben destacar. El tipo de familia que prevalece en las estudiantes es monoparental, donde las madres son quienes tienen más responsabilidad al educar a sus hijas. En relación con ello, la mayoría de las ocupaciones de los acudientes se dirigen al campo de las ventas y de trabajos independientes; además, prevalece la culminación en estudios bachilleratos junto a los universitarios.

En segundo lugar, se encuentra la sección *información lectoescritora y oralidad* con tres interrogantes. En la primera pregunta frente a las actividades que más disfrutaban hacer las estudiantes, el 33% contestó dibujar, el 19% leer, el 16% cantar, el 11% escribir, el 9% bailar; mientras que el 19% restante seleccionó actividades como hablar en público, hacer deporte, grabar videos y escuchar música. En la segunda pregunta acerca del hábito de leer en casa, el 53% respondió que sí acostumbraban a hacerlo, mientras el 47% admitió no practicarlo. Para la tercera pregunta enfocada en las herramientas que usaban más a menudo, el 30% indicó redes sociales, el 27% cuadernos de colegio, el 20% audios y videos, el 16% escritos propios y el 7% programas o páginas web para escribir.

Ahora bien, existe una fascinación considerable en cuanto a la actividad de dibujar, siendo la predilecta entre leer y escribir; esto considerando que las edades de las participantes oscilan entre los 12 y 13 años. Partiendo de ello, puede ser conveniente enlazar actividades de dibujo con la lectura y escritura, ya que tanto la imaginación como la creatividad pueden relucir no sólo a través de figuras retóricas como se plantea en este trabajo de investigación, sino a través de secuencias de dibujo como historietas, viñetas, caricaturas, entre otros medios de expresión visual que faciliten los procesos lectoescritores.

Adicional a ello, se reconocen variables en el interés por leer en casa, ya que casi la mitad de las estudiantes prefieren enfocarse en otras actividades; es así como, frente a

herramientas o recursos que más utilizan, hay una preferencia notoria hacia las redes sociales. No es de extrañar que señalen esta opción como la más utilizada, ya que, incluso, ellas están autorizadas a usar sus dispositivos móviles en clase cuando es necesario. Aunque puede ser utópica la idea de desligar a las estudiantes de sus dispositivos móviles por su uso, este trabajo de investigación apostó a que ellas reconsideraran el hábito de lectura en casa, ya que se preponderó el valor de la lectura y sus beneficios en la vida académica y humana, donde las historias narradas, a través de cuentos latinoamericanos, pudieran llegar a ser igual o más interesantes que lo que se encuentra en redes sociales.

En tercer lugar, frente a la sección *información escolar*, se presentaron diferentes resultados a partir de cinco preguntas. En la primera pregunta, frente a si las estudiantes disfrutaban la asignatura Lengua Castellana, el 100% contestó afirmativamente con diversas razones tales como la oportunidad de expresarse libremente, aprender cosas nuevas, leer, escribir y divertirse. En cuanto a la segunda pregunta sobre los tipos de textos que se leían en clase, los cuales son seleccionados por las estudiantes y/o la docente, el 35% señaló cuentos, el 32% poemas, el 28% fábulas y el restante 4% indicaron cómics, ciencia ficción y escritos propios. Respecto a la escritura en clase, el 28% de las participantes indicaron que se realizaban apuntes de clase, 28% señaló poemas, el 22% cuentos, el 16% fábulas y el 7% escritos propios.

Fue provechoso que todas las estudiantes mostraran interés por la asignatura, ya que facilita el ejercicio investigativo con la población, especialmente porque se fomenta la lectura y escritura de géneros narrativos y líricos, en donde los cuentos tienen mayor énfasis, permitiendo que en la intervención pedagógica las estudiantes tengan una noción frente a qué los caracteriza y cómo crear uno paso por paso.

Diagnóstico

Teniendo en cuenta los instrumentos utilizados en esta investigación-acción, tales como observación y diarios de campo, se realizaron tres evaluaciones diagnósticas que tuvieron como objetivo determinar los niveles existentes en las competencias lectoras, escritoras y orales. Para llegar a dicho fin, cada prueba tuvo ciertos parámetros que seguir teniendo en cuenta unas rúbricas específicas para cada competencia. Así pues, las escalas de valoración son: *iniciando*, equivalente a un desempeño bajo; *avanzando*, equivalente a un desempeño competente; *meritorio*, equivalente a un desempeño superior; y *estupendo*, equivalente a un desempeño alto.

Para la prueba lectora, se utilizó el poema *La Exorcista* de Mario Vargas Llosa, donde se evaluaron las habilidades de las estudiantes con respecto a la lectura literal, crítica e inferencial. Así, de las 34 participantes, más del 80% contestó correctamente las preguntas de orden literal, con lo cual alcanzaron el nivel de desempeño *estupendo*, pues fueron capaces de identificar y localizar detalles explícitos en el texto. En cuanto a las preguntas de orden crítico, alrededor del 75% respondió asertivamente, con lo que obtuvieron el nivel de desempeño *estupendo*, abordando un amplio entendimiento global de la lectura respecto a la realidad, la fantasía y los valores.

En cuanto a las preguntas de comprensión inferencial, los resultados fueron más variados, pues, aunque muchas respuestas relacionaron lo imaginario y lo real enlazándolo con las mismas prácticas humanas, también se evidenció una carencia al expresar sus razonamientos, ya que, en repetidas ocasiones, las estudiantes se valieron de lo que decía el texto para justificarse. Aquí se encontró que un 65% de ellas dieron con el nivel de desempeño *meritorio*, pudiendo destacar algunas inferencias basadas en los personajes y el desarrollo de la lectura.

Una vez analizados los resultados en la prueba de competencia lectora, se concluyó que las estudiantes pudieron identificar la información extraída del mismo texto con facilidad; igualmente, pensaron críticamente para responder correctamente con el sentido global de la lectura. En contraparte, el análisis inferencial fue difícil para ellas, ya que, aunque dieron ligadas al pensamiento humano, fue notoria la falta de justificación propia entre lo que se leyó y lo que se comprendió más allá de la lectura.

Por otro lado, la prueba escrita consistió en explicar cómo se jugaba el deporte que más le gustaba a la estudiante, donde se evaluaron aspectos como el propósito comunicativo, puntuación, ortografía y vocabulario. En esta actividad, las estudiantes mostraron mayor disposición a trabajar cuando se les invitó a escribir sobre algo que les apasionaba, pues el 20% de los resultados entraron en la categoría *estupendo* y un 50% fue designado en *meritorio*, significando que se elaboraron ideas concisas y fácilmente comprensibles mediante un riguroso trabajo usando apropiadamente signos de puntuación, buena ortografía y un vasto vocabulario.

Aunque estos resultados demuestran que la mayoría de las participantes logró el objetivo esperado, hubo algunas dificultades, como el uso excesivo de comas (,), la carencia de conclusiones, errores de cohesión, la inexistencia de títulos y, en el peor de los casos, el no seguimiento de la instrucción, pues si bien el ejercicio era explicar cómo se jugaba el deporte que más les gustaba, en varios textos se enfocaron en decir por qué les gustaba; aspectos que se vieron mayormente reflejados en el 30% de participantes, entrando en la categoría *avanzando*.

Desde estos resultados, se esclareció la necesidad de fortalecer el proceso de escritura con un plan de acción que convirtiera los futuros textos en composiciones más elaboradas e inteligibles. Esto considerando que no se evidenció una preparación previa al organizar las ideas para que luego fueran escritas y también en la cohesión de estas, pues diversos escritos

evidenciaron una forma poco efectiva para hilar las palabras y que tuviera un sentido global de lo que se pretendía comunicar. Así, estas falencias resaltaron la importancia del presente trabajo, considerando que hay una serie de errores comunes que pueden ser no sólo corregidos, sino transformados en una versión mejorada en el proceso de escritura.

En cuanto a la oralidad, se planteó un ejercicio que evaluó la capacidad de expresarse de manera fluida y espontánea. Para ello, se crearon grupos entre cinco y seis estudiantes, quienes tuvieron que representar teatralmente el titular de una noticia después de un tiempo de 10 minutos de preparación. En esta prueba, se evaluaron tres aspectos: el tono de voz y la fluidez, el dominio del espacio y la comunicación asertiva.

A partir del desempeño de 35 participantes, se registraron varios resultados para cada aspecto evaluado. La gran mayoría de grupos usó un tono de voz que llamaba la atención durante las presentaciones; de igual manera, la fluidez careció de pausas, pues el discurso empleado tendía a ser fluido, constituyendo así que un 39% de las participantes dieran con un desempeño *estupendo*. Otra habilidad reconocida en este ejercicio fue el dominio del espacio, ya que las estudiantes acomodaron el aula para que la representación teatral fuera mejor desarrollada; en ese sentido, hubo un 41% de alumnas que logró el objetivo de la tarea asignada, pero con unos ligeros matices, alcanzando un desempeño *meritorio*.

Por otro lado, en cuanto a aspectos a mejorar, la comunicación asertiva no fue del todo lograda, ya que muchas de ellas no respetaban los turnos de sus compañeras cuando hablaban, tanto las que hacían parte de la representación teatral como las que no; además de esto, hubo un selecto grupo de estudiantes que tuvo problemas para dinamizar el aula y ejecutar una mejor actuación, hallando dificultades a la hora de hablar en público, por lo que un 20% de ellas consiguió un desempeño *avanzando*.

En consideración de las habilidades comunicativas orales, es pertinente recoger que la gran mayoría de las participantes presentó avances destacables frente a la forma de expresar y dinamizar su discurso, así como el espacio que las rodeó. Aun así, fue necesario reforzar la tolerancia existente en los espacios de clase, ya que, aunque fue un escenario donde todas las estudiantes se conocían, se presentaron comportamientos que disrumpieron el lineamiento de las actividades, como el irrespeto, salidas del aula sin permiso y gritos que opacaron presentaciones.

Como resultado de lo anterior, las pruebas diagnósticas evidenciaron que las estudiantes tenían mayor afinidad con habilidades de oralidad por la manera en cómo expresan versátilmente sus ideas artísticamente, generando espacios dinámicos que son de su dominio. En cuanto a las habilidades lectoras, las alumnas se destacaron en la comprensión de ideas literales, pero, por el contrario, la inferencial presentó falencias, pues tendían a justificar sus ideas con las mismas palabras que estaban presentes en el texto. Por otro lado, las habilidades escritoras fueron las que menos resaltaron, pues hubo varias falencias, entre las más importantes están el no seguir instrucciones adecuadamente, la carencia de coherencia y cohesión, además de la ausencia para determinar el inicio, nudo y desenlace del texto.

Estos resultados ayudaron a enfocar el presente trabajo de investigación: el proceso escritor. Esto debido a que la competencia escritora presentó mayormente falencias por la falta de planeación, posibles incongruencias narrativas, lenguaje inapropiado, entre otras. Dichas dificultades pudieron estar ligadas con el poco interés que demostraron las participantes por la escritura en la encuesta inicial, aspecto que buscó ser replanteado mediante una propuesta de trabajo que las incentivara a cambiar de perspectiva.

Antecedentes del Problema

La presente sección describe diversos trabajos de investigación enfocados en las figuras retóricas, además de su contribución en la comprensión lectora y en la producción escrita. Cabe resaltar que los trabajos investigativos en el ámbito educativo sobre figuras retóricas son insuficientes, tanto en Colombia como en diversos países de América Latina. Sin embargo, a continuación, se describen cinco investigaciones, tres nacionales y dos internacionales, cuyas fechas datan de 2015 hasta 2022.

En primera instancia, el trabajo *Poesía e imagen: lectura crítica desde las figuras retóricas* realizado por Bravo (2019) en la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como objetivo determinar la incidencia de las figuras retóricas en los procesos de comprensión crítica de las estudiantes. Para desarrollar este trabajo, se priorizó la idea de interpretar y comprender los significados que el mundo puede brindar mediante expresiones culturales encontradas en la imagen y la poesía. Para ello, la autora utilizó una metodología cualitativa con el enfoque investigación-acción, donde se centró en las problemáticas de la comprensión lectora a través de observaciones sistemáticas, entrevistas semiestructuradas, encuestas y pruebas diagnósticas.

De esta investigación, se destacó el papel de la figura retórica, pues mediante la reflexión de *premisas* sobre ideas como la verdad, la anormalidad y la normalidad, se mejoró la comprensión lectora de las estudiantes. Además, con inferencias e hipótesis, las figuras retóricas crearon un espacio de análisis y construcción de pensamiento crítico, ya que las participantes necesitaron de un proceso de comprensión más detallado al enfrentarse a una decodificación no literal. Aun así, existe una diferencia entre la investigación de Bravo y la aquí presente, ya que la primera se caracteriza por el uso de imágenes y poemas con ayuda de figuras retóricas como

anáforas, aliteraciones, símiles, oxímoros, sinécdoques y personificaciones, las cuales no estuvieron previstas para el presente trabajo de investigación.

Por otro lado, el trabajo *Las figuras retóricas de pensamiento como estrategia de enseñanza creativa para la elaboración de poemas en los grados noveno y décimo de la Institución Educativa Distrital Altamira Sur Oriental, sede A, jornada mañana, de la ciudad de Bogotá* realizado por Elizabeth Galicia, Laura Cruz y Lorena Murillas (2016) en la Universidad de La Salle. Según las autoras, las figuras retóricas son esenciales en el aula de clase, pues incentivan la imaginación y la libre expresión de ideas. Así, las investigadoras basaron su trabajo de investigación en una metodología cualitativa enfocada en la etnografía educativa a través de observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo.

Desde esta investigación, se proporcionó la idea de que las figuras retóricas funcionaron como recursos estilísticos que consiguieron un avance en el lenguaje al elaborar escritos a través de sentimientos y opiniones de una forma poco habitual. Además, las investigadoras concibieron la idea de que las figuras retóricas deben enseñarse partiendo de la creación literaria en vez de una enseñanza de malla curricular, ya que las composiciones literarias del estudiante lo harán reflexionar sobre el valor creativo que tiene y cómo aprovecharlo, lo que generará un pensamiento crítico.

Otro trabajo que apoya la presente investigación es *Rock en español: figuras literarias para fortalecer una escritura afectiva* realizado por Murcia (2022) en la Universidad Pedagógica Nacional. Para este trabajo, se esclareció que, cuando se refiere a dominar la lengua materna, la música se convierte en una herramienta de apoyo que dinamiza y vuelve más flexible esta tarea y, al confluir esta con las figuras retóricas, da como resultado la creación de textos más creativos. Para ello, la autora orientó su trabajo a través de una investigación cualitativa, en donde los

sujetos participantes tuvieron un proceso dinámico y reflexivo, ya que estos harían valer las emociones que evocaran al analizar las canciones seleccionadas y las figuras retóricas halladas.

A partir de esta investigación, se enriqueció un aporte pedagógico al presente trabajo, ya que se manifestó el fortalecimiento en la escritura a través de un modelo constructivista, en donde prevaleció un proceso participativo, interactivo y dinámico. De igual manera, se asimilaron conceptos como la adecuación, cohesión y coherencia para la producción textual, aspectos considerados para el presente trabajo. Aunque esta investigación fue de apoyo, hay que reconocer una de las diferencias encontradas: el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), pues la autora creó una página web que apoyó su trabajo, cuestión no contemplada en la presente investigación.

Diferente al anterior trabajo es *Las figuras retóricas en el análisis de textos literarios. Diseño de una guía didáctica de figuras retóricas para el análisis de textos literarios* realizado por Tabares (2020) en la Universidad de Guayaquil. Para su desarrollo, se tuvo en cuenta la carencia de análisis frente a cuentos, poesía, novelas y frases cortas; además, la autora expresó que la población no poseía un nivel de lectura crítico acorde a su edad y tampoco se apreciaba optimismo a la hora de escribir, pues los participantes no se sentían capaces para crear versos, párrafos cortos o incluso frases. A partir de esto, Tabares basó su metodología de investigación en variables cualitativas y cuantitativas, donde participaron estudiantes, docentes y directivas de la institución a través de una reflexión, análisis y aplicación desde las figuras retóricas para la mejora del análisis crítico.

Con base en esta investigación, se recogieron diferentes resultados de apoyo para el presente trabajo de investigación. Por ejemplo, el estudio de las figuras retóricas en la institución dio cuenta que es pertinente la mejora en la enseñanza de este tema, ya que la tradicionalidad

tuvo mayor protagonismo en la enseñanza e implicó un desafío para los estudiantes. En esa misma línea, se acoge la relevancia de fomentar un análisis reflexivo y crítico cuando se afronta un texto literario, ya que es un momento crucial no sólo en el proceso de comprensión lectora, sino en la capacidad de expresar lo que se piensa sin temor a ser juzgado.

Si bien los anteriores trabajos se han enfocado en literatura, hay estudios que utilizan otros medios para enseñar figuras retóricas. Es el caso de la investigación *Comprensión de cuatro figuras retóricas presente en textos no literarios: una propuesta didáctica para sexto año básico* realizado por Riquelme (2015) en la Universidad del Bío-Bío, cuyo objetivo es diseñar un proyecto que permitiera a los estudiantes el entendimiento de figuras retóricas en textos como la noticia, afiche publicitario y publicidad televisiva, recursos que no se tuvieron en cuenta para el presente trabajo. Riquelme utilizó estrategias didácticas para que los alumnos pudieran captar el mensaje en medios de comunicación masivos y así conseguir una transferencia del entendimiento adquirido desde los textos literarios hacia los no literarios. Basada en esto, la autora creó su investigación desde una metodología de revisión bibliográfica de tipo mixto, donde usó una secuencia didáctica que va desde el entendimiento de las figuras retóricas en un texto poético hasta la comprensión de publicidad televisiva utilizando las figuras retóricas.

Una vez revisado dicha investigación, pueden destacarse dos aspectos que apoyan el presente trabajo; en primer lugar, la autora enfatiza en que deben existir cambios en las prácticas docentes al enseñar, ya que una capacitación adecuada permitiría enseñanzas más enriquecedoras, especialmente cuando se habla de figuras retóricas; en segundo lugar, Riquelme prioriza la necesidad de hacerle entender al estudiante que el conocimiento está interrelacionado, es decir, que las figuras retóricas no se encuentran sólo en el género lírico, sino en el lenguaje coloquial y, en mayor medida, en textos informativos.

Justificación

La lectura y la producción literaria permiten la retrospectiva sobre el pensamiento y el quehacer humano, aspecto que debe ser implementado a través de estrategias didácticas que contribuyan a la educación colombiana. Esto debido a que se puede construir un bagaje intelectual recreando lo aprendido para expresar ideas innovadoras que contribuyan a un razonamiento crítico. Partiendo de esta idea, vale la pena producir textos narrativos junto a recursos que el lenguaje ha otorgado para expresar posturas de una manera diferente, en este caso, mediante figuras retóricas. En ese sentido, un ejercicio que podría potenciar tanto la comprensión lectora junto a la competencia escritora puede darse desde el estudio de figuras retóricas y la aplicación de estas para la escritura narrativa.

Colombia se ha caracterizado por ser un país con dificultades en la lectura crítica, aspecto que se ve reflejado en pruebas internacionales y nacionales. Basta con revisar el reporte de las pruebas PISA realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés) en 2019, en donde los participantes tuvieron resultados cuestionables. Según la OECD (2019), los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento por debajo de la media de los países participantes de la OECD en la competencia lectora; además, la mitad de los participantes lograron posicionarse en el nivel 2 de esta competencia, lo que significa que pueden reconocer la idea principal de un texto considerablemente extenso, hallar información teniendo en cuenta criterios explícitos y reflexionar la intención y la forma de los textos sólo cuando se les indica explícitamente dicha tarea.

Según lo anterior, se evidencia la importancia en el refuerzo de comprensión lectora, sobre todo porque los estudiantes apenas pueden pasar de un tipo de lectura literal a un análisis crítico. Aquí entran en acción las figuras retóricas, ya que además de lograr un efecto estilístico

en el lenguaje, ayudan a captar la atención por su originalidad y consiguen convencer mediante una comunicación más eficaz. Por ello, reconocer y utilizar figuras retóricas en el diario vivir puede esclarecer fácilmente lo que quieren expresar diversidad de gentes de una manera poco convencional a través de diferentes medios; poemas, cuentos, novelas, discursos, ensayos, etc., que no son exclusivos de la academia, sino presentes en el basto pensamiento del ser humano.

Adicional a ello, como se mencionaba anteriormente, el utilizar las figuras retóricas tiene un impacto intrínseco en aquel que las entiende y, por supuesto, en quien las aplica, ya que no basta sólo la interpretación y entendimiento desde la lectura, sino también la aplicación y creación de lo que se aprende a través de la escritura para así interiorizar mucho mejor el conocimiento adquirido. Ello considerando el papel que debe cumplir cualquier ser humano en su adultez y el resto de su vida: un ser que hace parte de una comunidad al expresar lo que siente y piensa. En otras palabras, la escritura también juega un papel importante en la formación crítica de todo individuo, la cual puede potenciarse con la aplicación de herramientas creativas que adornen el discurso y generen un impacto en quien lo reciba.

Desde la anterior postura, las figuras retóricas pueden ser más beneficiosas si son identificadas en contextos más regionales, como las presentes en cuentos latinoamericanos. Esto considerando el hecho de que América Latina ha compartido similitudes de sentires y experiencias en su historia desde la llegada de los españoles hasta la actualidad. La idiosincrasia latinoamericana está en gran parte basada en desigualdad, guerra, corrupción, violencia, problemas económicos, etc., que hacen acto de presencia en estos tipos de textos, donde los escritores los aprovechan para crear sus historias. Todo esto lleva a considerar la importancia del cuento latinoamericano, el cual, además de generar reflexión en quien lo lee, es una producción narrativa que dice mucho en pocas líneas.

Con lo anteriormente mencionado, el presente trabajo también tiene una incidencia en la educación colombiana, pues lo que se propone desde esta investigación está direccionado a lo que se espera en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* de Colombia para grado séptimo, específicamente en los factores de *producción textual, comprensión e interpretación textual y literatura*, ya que se pretende fortalecer aspectos como el reconocer las características de los textos que se leen, la comprensión y aplicación de la coherencia y cohesión en un texto, la elaboración de planes para la creación textual y el seguimiento de la escritura desde una primera versión teniendo en cuenta personajes, espacio y tiempo.

La incidencia de esta investigación se dirige a cumplir con los lineamientos académicos de Colombia y crear una propuesta que beneficie tanto a la institución educativa como a las participantes. Esto considerando que el Liceo aspira a formar estudiantes con pensamiento crítico y razonamiento analítico, características que pueden ser potenciadas a través de la lectura y escritura desde las figuras retóricas, ya que el uso de estas puede generar consciencia sobre lo que se dice para así emplear un discurso creativo y mejor argumentado. Así como la institución es beneficiada con esta investigación, las estudiantes participantes también lo son, ya que el trabajo en equipo (lectura en grupos, realización de talleres en pareja, análisis colectivo de obras literarias, etc.) y el acompañamiento individual (revisión de documentos entregables, asesoramiento en la escritura, sugerencia de ideas, etc.) generan un aprendizaje enriquecedor que podrían solventar algunas falencias en la lectura (inferencial y crítica) y en la escritura.

Planteamiento del Problema

Los estudiantes de bachillerato a nivel nacional presentan dificultades en las habilidades comunicativas, considerando que pueden existir diferentes factores que retrasan o afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje lectoescritor, por ejemplo, la inclinación predominante hacia la explicación teórica que opaca a la práctica. En algunos casos, cuando se refiere a mejorar la escritura narrativa en la escuela, puede que las dinámicas estén acordes al proponer la creación de diversas expresiones escritas, tales como cuentos, fábulas, poemas, entre otras. No obstante, el ejercicio de escritura no se mejora por sí mismo a través de la producción a gran escala y la memorización de diversidad de conceptos, sino que debe existir una razón que vaya más allá de la obtención de una calificación cuantitativa. Por consiguiente, es menester replantear las prácticas que se han usado para incentivar la escritura, pues si se concibe a la motivación como eje fundamental en el proceso de enseñanza, el estudiante podrá ser capaz de comprender lo que lee y escribir lo que piensa tanto en un acto intrínseco como para la construcción de pensamiento crítico en sociedad. Entre tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida las figuras retóricas (metáfora, metonimia, hipérbaton, hipérbole y sarcasmo) en los cuentos latinoamericanos fortalecen la escritura de historias cortas de las estudiantes de 702 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivo General

- Reconocer cómo las figuras retóricas (metáfora, metonimia, hipérbaton, hipérbole y sarcasmo) en los cuentos latinoamericanos fortalecen la escritura de historias cortas en las estudiantes del curso 702 del Liceo Femenino Mercedes Nariño

Objetivos Específicos

- Determinar las competencias lectoras, escritoras y orales de las estudiantes del curso 702 del Liceo Femenino Mercedes Nariño para diseñar un plan de acción.
- Implementar una secuencia didáctica enfocada en los cuentos latinoamericanos teniendo como recurso las figuras retóricas para el fortalecimiento en habilidades escritoras (narrativas).
- Analizar la incidencia que tienen las actividades enfocadas en la metáfora, la metonimia, la hipérbole, el hipérbaton y el sarcasmo para contribuir a la escritura de historias cortas de las estudiantes del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Contexto Conceptual

Una vez esclarecida la pregunta de investigación, se definen tres categorías principales a usar en todo el trabajo: *figuras retóricas*, *escritura narrativa* y *cuentos*. Para ello, se tomaron como base diversos referentes teóricos que dieron una base fundamental para el desarrollo de la presente investigación, tales como Klinkenberg (2006), García (2000), Cassany (1988) y Serrano (1985).

Figuras Retóricas

Según García (2000), cuando se habla de *figura*, se entiende como cualquier forma de manipulación para llegar a la persuasión, expresión o estética en el lenguaje. Agregando a ello, Klinkenberg (2006) considera que las figuras tienen unas etapas de producción: la identificación de una isotopía en el enunciado; la identificación de una no pertinencia; la reconstrucción de un grado concebido; y la superposición del grado percibido y del grado concebido.

Para ahondar más en ello, Klinkenberg (2006) explica las funciones específicas de la figura, las cuales están englobadas en tres parámetros: la estructura de la figura, donde se enfatiza que cada una tiene ciertas características ajenas a las demás; el material lingüístico que posibilita actualizar la figura, donde se pueden presentar diferentes visiones en el enunciado por el estilo o la connotación utilizados; y el contexto, donde, dependiendo de la circunstancia, cambia el sentido de lo que se comunica.

En cuanto a la *retórica*, además de entender el término como el arte de hablar en general, Lausberg (1983) expresa que es un tipo de sistema estructurado de formas, tanto conceptuales como lingüísticas, que pueden tener como función el conseguir un efecto pretendido por parte del hablante en una situación. Siguiendo esa misma línea, cuando se habla de texto retórico,

puede encajar tanto texto oral como escrito, pero con diferencias, ya que la primera comprende la inmediatez comunicativa cuando hay coincidencia temporal de los contextos comunicativos del discurso (retórica, pronunciación y recepción), mientras que la segunda consigue desaparecer dicha inmediatez comunicativa con el apoyo de medios de difusión como la grabación fónica y visual. Aun así, si bien la retórica comprende un vínculo con la oralidad, tiene mayor presencia en la escritura, ya que se puede hablar de retórica de los textos legales, periodísticos, parlamentarios o académicos (Albaladejo, 1999).

En consideración de las *figuras retóricas*, se encuentran categorizadas a partir de dos planos: desde el *enunciado* lingüístico inmediatamente manipulado, de las cuales pertenecen las clases *fonológicas*, *gramaticales* y *semánticas*; y las que afectan la *enunciación*, es decir, que tienen que ver otros componentes en la situación comunicativa, de la cual hace parte la clase *pragmática* (García, 2000). Para el presente trabajo se consideraron cinco figuras retóricas que hacen parte de las clases gramaticales y semánticas; en ese orden de ideas, en cuanto a la clase gramatical, se usará el hipérbaton, mientras que para la clase semántica estará la metáfora, hipérbole, sarcasmo y metonimia. Una vez comprendido aquello, se usarán las definiciones brindadas por García (2000) para las figuras retóricas utilizadas en el presente trabajo:

Metáfora

Es la traslación de un término a otro por una relación de semejanza entre algunos de sus correspondientes referentes. En otras palabras, es aquella que consiste en crear una relación de semejanza a partir de la identificación de un término real con otro imaginario. En cuanto a sus características, la metáfora tiende a expresarse a través de imágenes y descripciones vividas; además, emplea afirmaciones en sus enunciados evitando palabras de comparación, tales como “cual” o “como”. Además, comprenden una gran versatilidad al emplearse, ya que están en

distintas composiciones artísticas, como literatura, poesía, música e incluso en el lenguaje cotidiano. Así pues, considerando que la metáfora es una de las figuras retóricas más empleadas y conocidas en el discurso, es menester hacer incursión de esta en la población designada, pues puede potenciar la imaginación de las estudiantes una vez comprendan tanto su concepto como el hecho de que se llega a usar inconscientemente en la cotidianidad.

Metonimia

Es el intercambio de significados entre términos que tienen una relación por contigüidad, en otras palabras, designa una cosa o idea con el nombre de otra en donde hay una relación de causalidad o dependencia. En cuanto a dicha relación, la metonimia se caracteriza por abordar relaciones de causa-efecto, continente-contenido, abstracto-concreto y antecedente-consecuente; necesita de un contexto determinado para que su comprensión sea clara, pues el oyente o lector debe estar familiarizado con los conceptos para comprender la intención comunicativa. Ahondando en las características, la metonimia es destinada a simplificar el lenguaje evitando la repetición de términos, permitiendo una comunicación más efectiva.

Partiendo de ello, la importancia de esta figura retórica en el presente trabajo recae en que el acto comunicativo no siempre va a realizarse de una manera literal, sino que los mensajes pueden poseer un sentido propio, pero con términos diferentes que dependen del hablante, de los cuales, una vez identificados, se logra una transición de lectura literal a una inferencial.

Hipérbole

Es cuando se presenta una sustitución de significados por exageraciones que sobrepasan significativamente los límites de lo verosímil, es decir, consiste en la exageración de la realidad. Es una figura retórica relacionada con la valoración personal y subjetiva de quien la emite;

además, dramatiza una idea con la intención de que se preste más atención a lo dicho. De igual manera, suelen usarse para expresar emociones intensas, que pueden llegar a ser tanto positivas como negativas.

La pertinencia de esta figura retórica en el presente trabajo se basa en la exaltación de la realidad, algo que se realiza con frecuencia tanto en la oralidad como en la escritura literaria, como los cuentos latinoamericanos, cuyas narrativas pueden inspirar al lector para así escribir con mayor lujo de detalle lo que se desea expresar.

Sarcasmo

Es un tipo de ironía que tiene como principal característica la intención cruel, hostil o maliciosa a la hora de expresarse, algo evidente para el emisor; esta figura retórica se basa en criticar ofensiva o despectivamente. Aquello que vuelve único al sarcasmo es el tono de voz cuando se emplea, ya que evidencia que lo que se dice no tiene por qué ser entendido de manera literal. Además, el sarcasmo es usado a menudo como una forma de humor ingeniosa, el cual necesita de la agudeza del oyente o lector para ser comprendido. A esto se añade que, aunque puede ser una forma de humor, el sarcasmo no siempre es bien aceptado, lo cual puede llegar a ofender si se utiliza erróneamente.

Aunque esta figura retórica se da en tono de burla, también se usan este tipo de enunciados para generar comentarios críticos cuando son usados correctamente, ya que confronta y evidencia el actuar de una persona, institución, país, etc., de una manera diferente, pero certera, lo que puede incentivar a la creación de ideas divergentes en las estudiantes participantes.

Hipérbaton

También conocida como *inversión*, el hipérbaton es cualquier tipo de alteración en el orden normal de los participantes de una secuencia sintáctica. Entre tanto, esta figura retórica afecta el orden lógico de las palabras en una oración, es así como crea ambigüedad en el proceso de interpretación, pues la alteración de las palabras puede dificultar su significado en una oración. Su importancia radica en que, principalmente, la escritura en la literatura no suele ser ni sintáctica ni yuxtapuestamente como se espera, sino una narrativa atípica. Desde ahí, el reconocimiento de esta figura retórica implicaría una mejora al estilo de un texto, dando así una historia más distinguida.

Con base en lo anterior, el presente trabajo define las *figuras retóricas* como recursos estilísticos del lenguaje que buscan persuadir para así lograr una comunicación más eficaz. Además, se entiende que las figuras retóricas están categorizadas por una función lingüística en específico, las cuales, para el presente trabajo, se enfatiza en el uso de la metáfora, sarcasmo, hipérbaton, hipérbole y metonimia, pues tienden a ser usadas no sólo en textos escritos, sino en la cotidianidad. Asimismo, se estudian estas figuras retóricas en específico, porque si bien el plan de área del Liceo invita a estudiar polisíndetones, anáforas, sinécdoques, asíndetones, símiles, prosopopeyas, hipérboles y metáforas, se puede ampliar el panorama frente a lo que puede ofrecer la estética del lenguaje a través de hipérbatos, sarcasmos y metonimias.

Escritura Narrativa

En cuanto a lo que se entiende por *escritura*, Cassany (1993) advierte que no es un simple conocimiento sobre el abecedario o el ejercicio de firmar un documento de identidad, sino la capacidad de expresar información de manera coherente para ser entendido por los demás; de

igual manera, reconoce que no es una actividad fácil, pues, como lo afirma él, en algunos casos la escritura llega a tener el mismo nivel de dificultad que el de construir una casa.

Por otro lado, Guerrero (2020) dice que la escritura es una forma de exponer la reacción existente en situaciones adversas, permitiendo expresar sentimientos o emociones para declarar el sinsabor interno por acciones inmorales. En contra parte y desde una perspectiva lingüística, Mosterín (1993) argumenta que la escritura no representa los pensamientos de forma aproximada o definida, sino que los representa exactamente como estos se articulan en la lengua. En cuanto al acto de escribir, según Castro (2007), se debe iniciar con la determinación de la intención, de esta manera, se realizan preguntas de reflexión, como el por qué escribir un texto, qué propósito tiene escribirlo, quién va a leerlo, cuál debe ser la estructura a utilizar, entre otros interrogantes que permiten la planeación de la escritura.

Contrástese ahora a partir de una postura pedagógica, donde Valery (2000) considera que la escritura es un proceso dialéctico que tiene como fin el desarrollo de la consciencia humana a través de la adquisición de la escritura. Además, explica que el docente está en la obligación de acompañar a los alumnos en el proceso de escritura en todo momento, brindando los instrumentos de expresión imprescindibles para escribir: reglas gramaticales y sintácticas.

A mayor profundidad, Cassany (1988) cuestiona la dificultad existente en lo que respecta a la ortografía, mayúsculas y puntuación. El lingüista español explica que la ortografía está ligada a un acto de memorización y que no siempre es fácil de reconocer si una palabra está escrita correctamente, no sólo por las reglas de la gramática española, sino también por los anglicismos que son cada vez más usados en nuestra lengua. Asimismo, si bien se reconoce que las mayúsculas van después de un punto, hay situaciones en las que no es tan simple diferenciar cuándo, por ejemplo, un sustantivo propio debe ir con mayúsculas. La ortografía, por su lado, no

tiene una regulación estricta para todos los usos, lo cual implica que algunas expresiones sean redactadas de manera diferente por el estilo que use el escritor.

En contraparte, tanto el término *narrativa*, *narración* y *narrar* comprenden una raíz latina, la cual manifiesta una vinculación con el saber y la práctica profesional. Así, la *narrativa* se entiende como la construcción de una historia a partir de una estructura, conocimiento y habilidades necesarias para llegar a tal fin (Gudmundsdottir, 1998). Habría que decir también que el texto narrativo debe contar historias parciales o, en esencia, inventadas de forma sorprendente, amena y no vistas anteriormente para conseguir el interés y la atención en los lectores (Guerrero, 2020).

Adicional a ello, Van Dijk (1992) afirma que la primera característica fundamental presente en un texto narrativo hace referencia a *acciones* de personas, por lo que quedan subordinados aspectos como las descripciones de las circunstancias, objetos u otros sucesos; además de eso, se encuentra la característica de orden pragmático: el *interés* en acciones realizadas por hablantes. En resumidas palabras, todo texto narrativo debe caracterizarse por poseer, como mínimo, una acción que cumpla con el criterio de interés.

Dada la anterior explicación, cabe aclarar que la narrativa se encuentra ligada a unos tipos de texto que cumplen con las características ya mencionadas. Para el presente trabajo, se priorizó el cuento latinoamericano, ya que tiene la ventaja de ser más familiar debido al contexto regional y las características que brinda el mismo en su narrativa.

Estrategias de Composición de Textos Escritos

Bien expone Cassany (1988) la distinción entre un escritor incompetente y uno competente, el primero enfoca su producción escrita en el conocimiento del código escrito,

dando prioridad a la masificación de ideas que hacen acto de presencia a la par que escriben, generando así un texto que se asemeja más a la espontaneidad que se da en la oralidad. Por otro lado, el segundo tipo de escritor tiene a la mano diversas estrategias, las cuales permiten un mejor lineamiento en lo que se desea expresar a través de la escritura, tales como la creación de esquemas, la realización de borradores previos, el ejercicio de relectura, etc. En ese sentido, este tipo de escritores acostumbran a proponer y perfeccionar ideas para luego traducirlas al código escrito de tal manera que el lector pueda hallarlas comprensibles.

A partir de esta aclaración, Cassany (1988) reconoce cinco estrategias de composición que siguen los escritores experimentados para guiar el proceso de escritura, brindando así la posibilidad de tener ideas más inteligibles: *conciencia de los lectores, planificar (la estructura), releer, correcciones y recursividad*.

La *conciencia de los lectores* está ligada a la reflexión acerca de qué tipo de audiencia recibirá el texto que será escrito. Así, los escritores competentes emplean un período de tiempo considerable para pensar en la composición y características del texto, ya que están a la expectativa del impacto que puede generar la forma en la que se presentan a los lectores, en particular la información e intereses de la audiencia. En síntesis, esta estrategia no sólo hace más entendible el texto propuesto, sino que brinda más ideas a desarrollar durante la escritura del mismo.

En función de tener como resultado un texto adecuadamente elaborado y redactado, *planificar (la estructura)* se convierte en una estrategia fundamental en el ejercicio de composición textual. Los escritores experimentados tienden a elaborar esquemas antes de empezar a escribir, lo cual permite organizar las ideas que serán empleadas en el texto a elaborar. A través de esta planeación, el texto puede ser modificado más fácilmente a la par que se va

escribiendo, pues una estructura debidamente ordenada genera flexibilidad a la hora de agregar o descartar ideas.

A la par con la estrategia anterior, *releer* lo que se escribe permite no perder el sentido global del texto. Los escritores experimentados vuelven a leer lo que llevan creado con el propósito de revisar si su imagen mental está siendo clara a través del código escrito, el plan ideado está siendo seguido y las frases están siendo correctamente enlazadas las unas a las otras. Adicional a ello, los buenos escritores acostumbran a releer sus escritos por lo menos tres veces, todo para reformular aspectos que se alejen de la continuidad y entendimiento de lo escrito.

Una vez se relee lo escrito, ahora es cuando inicia la fase de *correcciones*, la cual se enfoca no tanto en cambios formales frente a gramática y ortografía, sino de orden, contenido e ideas expuestas. De hecho, se podría decir que los cambios formales van después de los de contenido, ya que los segundos tienen la responsabilidad de comunicar eficazmente las ideas durante todo el ejercicio de escritura. En ese sentido, los escritores experimentados pueden tomarse el tiempo suficiente para modificar el texto, pues les permite definir el contenido tanto inicial como final del escrito deseado.

Después de ello, la *recursividad* establece que, si bien es cierto que hay un proceso lineal que puede seguirse (planificación, creación de primer borrador, revisión y texto final), existe un método alterno que adiciona más pasos, tales como la creación de diferentes borradores y la adición de nuevas ideas para complementar el texto. Desde esa claridad, la recursividad amplía las propuestas generales al complementar el producto final, ya que no cierra la posibilidad de reformular la estructura completa del texto con tal de agregar ideas nuevas.

La distinción entre información *relevante* e *irrelevante* en el texto hace la diferencia en este, pues no sería pertinente mezclar datos que no aporten al propósito principal del texto, llenándolo, innecesariamente, de palabras vacías. Así, la coherencia se comprende como la característica del texto que delimita la información adecuada y acomoda la estructura comunicativa de una manera específica, teniendo en cuenta la introducción, apartados, conclusiones, entre otros (Cassany, 1988). La trascendencia de la coherencia para este trabajo radica en la capacidad de sintetizar las ideas que aporten al entendimiento de un texto para que éste sea consecuente con lo que comunica, ya que un correcto lineamiento de la narrativa hará que las estudiantes expresen con mayor claridad lo que desean expresar.

En el texto, la conexión de una frase tras otra conlleva a un conjunto de relaciones que tienen sentido entre sí a través de las formas de cohesión, las cuales tienen como objetivo garantizar el entendimiento de cada frase. Por tanto, la cohesión viene siendo la parte del texto que conecta las frases que componen el texto a través de anáforas, antonimias, conectores, etc., dándole un sentido global al texto (Cassany, 1988). Así, junto a la coherencia, esta parte del proceso de escritura se vuelve esencial para el presente trabajo, considerando que la redacción de ideas no debe convertirse sólo en un cúmulo de frases sin unión lógica, sino una estructuración que debe estar enlazada para hilar y dar un sentido al texto que las estudiantes deseen crear.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo define *escritura narrativa* como la actividad de creación textual coherente para ser comprendida a través del correcto uso de la coherencia y cohesión, la cual se da desde unos pasos a seguir, tales como la reflexión sobre lo que las personas esperan leer, la planeación de estructuras para desarrollar ideas, la revisión del escrito desde una relectura y las adecuaciones a través de correcciones de contenido.

El Cuento

El cuento es una de las formas más arcaicas de la literatura popular por su inicial tradición oral, para luego ser parte de textos escritos. El término se usa habitualmente para referirse a diferentes tipos de narraciones breves, tales como el relato fantástico, el cuento infantil, tradicional, entre otros (Fernández, 2010). También hay un quiebre sustancial en la historia del cuento, ya que se puede distinguir en dos grupos: los *tradicionales*, los cuales se transmitían oralmente para luego ser introducidos en libros; y los *modernos*, los cuales surgen a partir del siglo XIX, especialmente desde la obra de Edgar Allan Poe por el paradigma que estableció frente a lo que debe ser un relato moderno (Serrano, 1985). Asimismo, Serrano (1985) dice que existen cinco elementos fundamentales que caracterizan al cuento de otras producciones literarias: *suceso único*, *brevedad*, *tensión y efecto*, *narración y tiempo*, y *personajes*.

El *suceso único* es el argumento principal de la historia del cuento, el cual debe centrarse en dicha línea sin ahondar en diversos relatos anecdóticos. Desde aquí se crea una base narrativa, la cual será de ayuda para la creación de los elementos restantes; si a esto se le suma un suceso fuera de lo usual, la historia puede tener un mejor futuro, pues el factor sorpresa contribuye al interés de quien lea el cuento, como la narración en *La Metamorfosis* de Kafka. Aun así, no todo cuento debe seguir este lineamiento para generar interés, pues diversos textos como los de Julio Cortázar, cuyas historias parten de eventos cotidianos aparentemente poco relevantes, se transforman en cuentos significativos.

Directamente enlazado con el elemento anterior, la *brevedad* es la consecuencia de que para narrar una historia no se necesite de muchas palabras, pues este elemento no es una característica propia del cuento. Lo que sí es necesario estimar es la duración de un relato a desarrollar, evitando que se prolongue más de lo necesario para que sea completamente

entendido. Este elemento es lo que diferencia el cuento de la novela, ya que el primero, como ya se mencionó, se encamina a un único suceso a desarrollar, mientras que la novela aborda diversos acontecimientos en su narración, sean relevantes o no para la continuación de esta.

En cuanto a *tensión y efecto* se refiere, el cuento debe tener una narrativa constante, evitando ahondar en descripciones que no aporten al desarrollo de la historia. Así, el cuento debe preocuparse por que los elementos que lo compongan sean justificados sin importar cuán diminutos sean, ya que lo ideal es generar intriga de principio a fin. En adición a esto, el efecto de un cuento es el elemento que cierra el relato, especialmente con un final contundente, sorpresivo o explicativo. Por consiguiente, el final de un cuento debe ser meditado en profundidad para que la tensión acumulada sea solucionada, dando así un cuento completo.

La *narración y tiempo* confluyen en un solo elemento que tienden a ser usados en una determinada perspectiva temporal, en donde, usualmente, el tiempo pasado suele ser el favorito en la narrativa que emplea el cuento, precisamente por el hecho de que es un suceso acabado. Frente al punto de vista de quien cuenta la historia, se centra en dos únicas posibilidades: primera o tercera persona, dependiendo del narrador que sea, el relato tendrá una estructura diferente, pues la primera persona tiene una narrativa apegada a la subjetividad intensificada mientras que la tercera persona se acerca más a la objetividad distanciada.

Para que el cuento pueda seguir la idea de un relato único, los *personajes* deben ser limitados, esto implica que el protagonista es quien más debe desarrollarse a lo largo de la historia; todo en función de seguir los parámetros previamente mencionados. De lo contrario, si existen personajes que tienen una participación abruptamente protagónica, tales como de índole psicológica, social o política, se desviaría la atención del hecho contado en el cuento.

El Cuento Latinoamericano

La literatura latinoamericana no poseería el mismo valor de no haber sido por el cuento. Dada la importancia de este género literario a partir del *boom* latinoamericano, cuya incidencia en la literatura mundial no hubiera sido la misma de no haber sido por los relatos cortos de Jorge Luis Borges. Ya lo había mencionado Mario Vargas Llosa alguna vez, reconociendo a Borges como el padre fundador de la nueva novela latinoamericana (Afanador, 2009).

En cuanto a lo que se refiere este tipo de texto en América Latina, Pollmann (1982) explica que el cuento tiene la propiedad de construir caminos de autoconocimiento y hallazgo. Así lo ejemplifica con el cuento *o espelho* de Machado de Assis, el cual destaca por su función acerca de la reflexión entre el hombre, la realidad y su mismidad. Asimismo, destaca que, en *Ariel*, ensayo de José Enrique Rodó, se da la temática de la exterioridad e interioridad que tanto Rodó como Assis aspiraban para sus respectivas patrias.

Por otra parte, explica que Jorge Luis Borges tiene una incidencia indirecta y relevante en la creación de la novela latinoamericana, específicamente en el realismo mítico, con su escritura desde cuentos como *El Aleph*, esto debido a la apertura que se le da al lector sobre lo indecible, lo fantástico, lo misterioso, etc. Considerando esto y los aportes de diversos escritores como Faulkner y Dos Passos, el cuento latinoamericano, desde su arte como texto literario, influyó en la novela latinoamericana al introducir la expresión de la propia relación con la realidad (Pollmann, 1982).

En cuanto a lo que caracteriza el cuento latinoamericano, Ricardo Piglia y Horacio Quiroga dejaron sus respectivos aportes. El escritor argentino, en su *Tesis sobre el cuento* propone dos tesis; la primera indica que el cuento siempre cuenta dos historias, asimismo, el

efecto sorpresa se da cuando el final de la historia ha sido contado en secreto en la superficie; la segunda refiere a que el cuento encierra un relato secreto, por lo que dicho misterio es la clave de la forma del cuento y sus variantes (Piglia, 2009).

Por su parte, Horacio Quiroga propone algo similar a su homólogo argentino. En *Decálogo del perfecto cuentista*, expone las reglas que un cuentista debe seguir; argumentando aspectos como la creencia acerca de los maestros que forjaron el género, la importancia que tiene un cuento tanto en las tres primeras líneas como en las tres últimas, la correcta elección de adjetivos, la necesidad de usar a los personajes con un destino marcado desde la introducción, etc (Quiroga, 2013). De manera similar, en *Manual del perfecto cuentista*, indica la buena elección que se debe poseer para iniciar y terminar un cuento. Para iniciar un cuento basta con empezar a escribirlo, pero desde ese mismo instante observarse con miras al final; igualmente, un comienzo exabrupto, donde el lector retroalimenta ese inicio por medio de dudas, tiene muchas probabilidades de tener éxito. En cuanto al cierre, para finalizar los cuentos de emoción son imprescindibles las frases breves (Quiroga, 2013).

Frente a las inferencias que se crean durante la experiencia lectora del cuento, Gabriel García Márquez argumentaba que, al terminar de leer un cuento, el lector puede imaginarse lo que pudo haber ocurrido antes y después de dicha historia, constituyendo así parte de la magia de lo que se leyó; en contra parte, la novela debe tener todo dentro (Afanador, 2009). Sobre lo que es la función técnica del cuento, Mario Benedetti explica que una escena donde un hombre silencioso está sentado en una mesa puede ser meramente descrita, pero aquello solo no constituye un cuento. Sería suficiente con agregar *el hombre está a la espera*, de esta manera, la descripción se nutre de posibilidades, de anuncios, de futuro. Aquí importa la actitud del hombre,

pues si bien en el relato no pueda suceder nada, algo ocurrirá cuando dicha espera culmine, más allá del mismo final del cuento (Afanador, 2009).

A partir de esta descripción sobre lo que es tanto el cuento en general como su influencia en América Latina, el presente trabajo reconoce que este tipo de textos deben ser trabajados y producidos con la intención de comunicar sentires íntimos que influyan en la realidad del estudiante y de su propio entorno. Además de ello, el cuento no sólo propone diversidad de ideas en pocas líneas, sino que también funciona como estrategia pedagógica, pues los niños pueden reconocer estructuras, diferenciar códigos escritos, impulsar la creatividad, entre otros (Fernández, 2010).

Metodología

La experiencia investigativa se desarrolló desde un modelo de investigación-acción participativa, ya que tiene la ventaja de involucrar a todos los sujetos del grupo donde se aplica. En esa línea, se escogió el enfoque mixto que, a través de una metodología cualitativa y cuantitativa, brinda una comprensión más completa del problema de investigación mediante encuestas, diarios de campo, secuencias didácticas, entre otros. Para este apartado se usaron a los autores Antonio Latorre (2005), Roberto Juan Katayama Omura (2014), Bello & Guerra (2014), Rodríguez (2012), Vera (2020) y Hernández Sampieri et al. (2014), pues sus aportes teóricos con fueron claves para el desarrollo del presente trabajo.

A rasgos generales, Latorre (2005) indica que la investigación-acción puede concebirse como un término común que alude a una amplia variedad de estrategias realizadas para generar avances en el sistema educativo y social. Por otro lado, Katayama (2014) explica que la Investigación-Acción Participativa (IAP) es una metodología de investigación que involucra la población en la toma de decisiones para resolver un problema que la misma comunidad considera que debe ser resuelto. Teniendo como base una problemática, esta metodología de investigación se interesa en conseguir un cambio social con ayuda de un diagnóstico, análisis, propuesta de cambio y aplicación de soluciones que involucre a los mismos participantes.

De igual manera, el enfoque mixto es un conglomerado de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, el cual se basa en la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos que implican una discusión en conjunto, realizar inferencias sobre la información recogida y lograr una mayor comprensión del fenómeno bajo estudio. A detalle, un enfoque mixto utiliza como evidencia datos numéricos, verbales, textuales, simbólicos y demás para entender problemas en las ciencias (Hernández Sampieri et al, 2014).

Ahora bien, cabe resaltar que la IAP tiene varias fases para realizarse debidamente. Según lo propuesto por Katayama (2014), existen, por lo menos, doce fases que componen el paso a paso a seguir cuando se trabaja esta metodología; no obstante, el presente proyecto de investigación reconoció los siguientes momentos:

Planteamiento de la investigación, además de comunicarse con la población y definir los límites sobre la problemática, es pertinente tener una respuesta a las siguientes preguntas: ¿para quién o qué se hace? ¿quién lo hace? ¿por qué lo hace? ¿cómo lo hace? ¿cuándo lo hace? Esto con el fin de crear una propuesta de investigación que, a su vez, deberá tener: la demanda inicial de la población y justificación de la investigación, objetivos generales de la investigación, diseño de fases y técnicas a emplear en la investigación, un calendario de trabajo establecido por fases y, finalmente, una búsqueda de expertos.

Recogida de la información, una vez recopilada la información general, se espera una secuencia de logros: conceptualizar el problema; tener un conocimiento exploratorio del territorio, la población y el tema a trabajar; contextualizar y contrastar el conocimiento; y elaborar una socio-estructura de la población disponiendo de las características de esta. Inicialmente, mediante encuestas, se conocieron los intereses de las participantes que, sumados a los objetivos de la institución educativa, dieron las bases del presente trabajo. Seguidamente, la realización de pruebas diagnóstico estableció el conocimiento previo de las participantes, compararlo con el plan curricular de grado séptimo del Liceo y los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* de Colombia con la intención de determinar qué aspectos deberían ser trabajados para contribuir a las metas educativas tanto a nivel distrital como nacional.

Realización de secuencias didácticas, aquí la atención gira en torno al problema encontrado para determinar qué técnicas pueden ser de utilidad en la investigación. Si bien

Katayama profundiza en talleres, el presente trabajo de investigación consideró más acertado la elaboración de una secuencia didáctica, pues, dadas las circunstancias de la población, este instrumento permitió un desarrollo progresivo en el reconocimiento del problema hasta una posible mejora.

Entrega del informe final, en este punto, se presenta un sumario que dé respuesta a la dinámica que se siguió en todo el proceso, los resultados, las propuestas de solución y recomendaciones en función de cómo llevarlas a cabo. Al llegar a este punto, se realizó una encuesta que ayudó a establecer el impacto del presente trabajo de investigación. Para ello, la población respondió preguntas que esclarecieron si la problemática pudo subsanarse en cierta medida y recomendaciones a considerar en futuros proyectos. Además de ello, se creó un apartado de conclusiones que recogió toda la experiencia investigativa.

Para llegar a este resultado, se ahondó en una rigurosa compilación de datos, teniendo en cuenta que esta experiencia se dio con la ayuda de técnicas e instrumentos que condujeron a la recolección de datos con un propósito en específico. Así, mediante la observación, los diarios de campo, la evaluación diagnóstica, encuestas y secuencias didácticas, se atendieron mejor las necesidades a trabajar con la población. Teniendo en cuenta esto, se definirán y explicarán las técnicas e instrumentos utilizados en este trabajo.

En cuanto al ejercicio de observación, Hernández Sampieri et al (2014) esclarecen que *ver* tiene un propósito diferente al de *observar*, ya que el primero es una actividad que se realiza cotidianamente, mientras que la segunda apunta a adentrarse en profundidad en escenarios sociales con un papel activo y mantener una reflexión permanente. Partiendo de esto, la observación para este trabajo se enfocó a considerar las interacciones, acontecimientos, detalles y eventualidades de los espacios donde se encontraba la población.

Baste lo dicho para proseguir con los diarios de campo, donde Hernández Sampieri et al (2014) dicen que son un tipo de diario personal que pueden incluir descripciones del ambiente, cuadros, esquemas, listados de objetos recogidos en el contexto y preguntas que reflexionen sobre el desarrollo de la investigación misma. El diario de campo utilizado en este trabajo fue estructurado, en un recuadro dividido en cuatro columnas: *observación* para escribir y describir los aspectos más relevantes hallados en la sesión; *tema* para categorizar la sesión según el propósito de la misma; *análisis* para revisar las consecuencias generadas de lo que se propuso en la sesión; y *contribución al proyecto* para reflexionar qué tipo de preguntas o decisiones se pueden tener en cuenta a futuro para mejorar las consecuencias revisadas anteriormente.

Una vez entendidos los diarios de campo, ahora la evaluación diagnóstica. Según Vera (2020), pretende conocer el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes antes de iniciar un nuevo proceso educativo y así los profesores puedan hacer adaptaciones necesarias según el nivel de aprendizaje. Hecha esta precisión, en el presente trabajo se realizó una elaboración propia para evaluar el nivel de conocimiento de las participantes teniendo como base los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* de Colombia, específicamente las competencias lectoras, orales y escritas.

En primer lugar, para la competencia lectora se trabajó desde el poema *La Exorcista* de Mario Vargas Llosa, en donde hay un cuestionario de seis preguntas (cuatro cerradas y dos abiertas) que evalúan la comprensión lectora de tipo literal, crítica e inferencial. Para la evaluación, se hizo una rúbrica que comprendía tres filas: *comprensión literal*, enfocada en la identificación de ideas principales, secundarias, hechos, lugares y épocas; *comprensión crítica*, enfocada en el entendimiento del sentido global de la lectura con respuestas objetivas relacionadas a la realidad, la fantasía y los valores; y *comprensión inferencial*, enfocada en

plantear hipótesis considerando los personajes y el desarrollo de la lectura para anticipar una conclusión no escrita. Adicional a ello, se hallan cuatro columnas que, dependiendo el trabajo realizado por la estudiante, daban una valoración numérica.

En segundo lugar, para la competencia oral se realizó un taller de improvisación que tenía como objetivo evaluar la capacidad de los estudiantes para expresarse oralmente de manera fluida y espontánea. Para ello, se les planteó el reunirse en grupos de tres personas para representar teatralmente el titular de una noticia que se les brindó y, en alrededor de diez minutos de preparación, actuar en frente de la clase. A través de este ejercicio, se creó una rúbrica que comprendía cuatro filas: *voz y fluidez*, enfocada en el buen tono de voz y el hacer pocas pausas al hablar; *dominio del espacio*, enfocada en el desplazamiento activo en el aula de clase; *comunicación asertiva*, enfocada en el respeto de las opiniones ajenas y así llegar a acuerdos a través del diálogo; y *corporalidad*, enfocada en la dinamización del discurso con expresiones faciales y corporales que atraen la atención del público. Además, cuatro columnas que daban una valoración numérica dependiendo del trabajo hecho por la estudiante.

En tercer lugar, para la competencia escrita se propuso que las estudiantes escribieran un texto que explicara cómo se juega el deporte que más les gustaba. Partiendo de ahí, se produjo una rúbrica de cuatro filas: *propósito comunicativo*, enfocada en la escritura de ideas concisas, ordenadas y comprensibles a través de una adecuada coherencia y cohesión en el texto; *puntuación*, enfocada en el uso apropiado de comas, puntos, puntos suspensivos, entre otros; *ortografía*, enfocada en el uso apropiado de tildes, mayúsculas, comillas y paréntesis; y *vocabulario*, enfocada en el enriquecimiento del texto con diversidad de palabras y evitar repeticiones innecesarias. Adicionalmente, cuatro columnas que daban una valoración numérica dependiendo del trabajo realizado por la estudiante.

De igual modo, se usaron las encuestas que, según Bello & Guerra (2014), buscan conocer un producto social, donde cada pregunta se basa en objetivos y atienden aspectos teóricos, así como la realidad en la temática que se quiere indagar. Partiendo de esto, las encuestas preparadas para este trabajo se dieron desde diez preguntas que indagaban sobre las competencias lectoras, orales y escritas en jóvenes que cursaban séptimo grado, todas con la intención de comprender la realidad social en la que se hallaba la estudiante y su relación con la escuela.

Ahora se dará paso a las secuencias didácticas, las cuales son concebidas como una serie de actividades tanto individuales como grupales de observación, análisis, producción y realización de textos creadas para mejorar la escritura; no sólo eso, sino que las secuencias didácticas también contemplan las tareas más importantes a la hora de producir textos: la contextualización, la planificación, la textualización y la revisión (Dolz, 2003).

Para este trabajo, se realizó una secuencia didáctica que diera, inicialmente, una comprensión general sobre lo que son las figuras retóricas, más específicamente metáfora, hipérbole, sarcasmo, hipérbaton y metonimia; seguidamente, una lectura de los cuentos latinoamericanos escogidos y su respectivo análisis frente a las figuras retóricas encontradas; finalmente, una producción textual, la cual tuviera las fases mencionadas por Dolz (2003) y que así diera cuenta de lo aprendido durante todo el proceso de investigación.

Las explicaciones precedentes dieron paso a las consideraciones éticas, que se basaron en el diálogo informativo y la firma de un consentimiento entre investigador y acudientes de las estudiantes menores de edad (ver anexo 2). Aquí se guardó total respeto hacia la confidencialidad de los datos y la identidad de las participantes.

Matriz Categorical

Por otro lado, para la recolección y el análisis de la información de la presente investigación, se plantearon las categorías *figuras retóricas*, *escritura narrativa* y *cuento* en una matriz, la cual sirvió como punto de partida para la fundamentación teórica de todo el trabajo.

Matriz categorial			
Categoría	Subcategoría	Indicadores	Instrumentos
Figuras retóricas	Metáfora	Emplea oraciones comparativas entre conceptos reales con imaginarios.	Cuentos latinoamericanos
	Metonimia	Utiliza términos similares para designar una idea con el nombre de otra en donde exista una relación.	
	Hipérbole	Enaltece su escritura con detalles que van fuera de la lógica para enfatizar en su discurso.	
	Sarcasmo	Crítica y encara de manera ingeniosa a personas, entidades o circunstancias a través de un mensaje oculto.	
	Hipérbaton	Crea oraciones con un orden de palabras diferente para conseguir enunciados más llamativos	
Escritura narrativa	Planeación	Crea esquemas teniendo en cuenta los futuros lectores para desarrollar ideas claras y ordenadas.	Secuencia didáctica

	Relectura	Revisa lo que escribe para mejorar la coherencia y cohesión brindando un sentido global en el texto.	
	Correcciones	Adecúa el contenido del texto escrito con relación a las ideas expuestas.	
Cuento	Suceso único	Propone un único argumento que se desarrolla en toda la historia sin ahondar en otros relatos anecdóticos	Texto narrativo
	Brevedad	Ejecuta el argumento principal de modo que la historia no aborde muchas cuartillas.	
	Tensión y efecto	Genera intriga a medida que se progresa en la historia brindando un final contundente.	
	Narración y tiempo	Decide quién cuenta la historia en un tiempo pasado para enfatizar que el suceso ya finalizó.	
	Personajes	Inventa personajes con una influencia significativa en el desarrollo de la historia.	

Cronograma

Para que todo este plan de trabajo se llevara a cabo, se programó un cronograma destinado para iniciar el primer semestre del año 2023 y terminar a finales del segundo semestre del presente año. A continuación, se encuentra el cronograma con las actividades planeadas para los respectivos meses destinados.

Tabla 1

Cronograma

[illegible]

Intervención Pedagógica

Desde el estudio descrito, el objetivo de este trabajo fue utilizar una secuencia didáctica que comprendiera desde el entendimiento de una figura retórica hasta la creación de un texto narrativo. A esto se añade las rúbricas utilizadas para la presente sección, pues se utilizaron los siguientes términos: *iniciando*, equivalente a un desempeño bajo; *meritorio*, equivalente a un desempeño básico; y *estupendo*, equivalente a un desempeño alto. De igual modo, todas las intervenciones fueron divididas en tres momentos denominados *calentamiento*, *desarrollo* y *cierre*. Para concretar este capítulo, se propusieron tres fases esenciales para la intervención de esta investigación: *conceptualización*, *conversatorio literario* y *composición*.

Fase 1: Conceptualización

La fase *conceptualización* tuvo como punto de partida la comprensión de figuras retóricas, donde las estudiantes exploraron tanto el término como algunos de los recursos más populares. Así, se expusieron la metáfora, la metonimia, el hipérbaton, la hipérbole y el sarcasmo a la par que se explicó cómo diferenciar cada una de ellas a través de ejemplos. De igual manera, en esta fase se explicaron los pasos para tener en cuenta en la escritura de historias cortas, considerando tanto la coherencia y la cohesión para su aplicación.

Para dar el respectivo desarrollo de lo anteriormente planeado, se crearon dos documentos denominados *Las figuras retóricas* y *Cómo escribir una historia y no enloquecer en el proceso*. Para el primer documento, se creó una rúbrica que evaluó la comprensión de las figuras retóricas y el trabajo en equipo. Por otro lado, para el segundo documento, se creó una rúbrica que evaluó la coherencia, la cohesión y la escritura narrativa trabajada en equipo.

Las figuras retóricas

En esta primera intervención, la competencia estaba encaminada hacia el entendimiento de las figuras retóricas y su debida aplicación. Para conseguir esto, el aprendizaje esperado fue la diferenciación y aplicación de metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatos y sarcasmos en el lenguaje cotidiano. Desde esta planeación, se priorizó que la estudiante se destacara por la participación en clase, donde el maestro en formación, brindó asistencia cuando no se entendieron los conceptos y dinamizó la clase a través de preguntas reflexivas.

En la sección de *calentamiento*, el maestro en formación analizó qué tan familiarizadas estaban las estudiantes con el término *figuras retóricas* a través de dos ejemplos antes de introducir el tema en cuestión. Así, pues, se escribió en el tablero del salón “me muero de amor por ti” y “el estadio se puso en pie” para determinar qué entendían las alumnas, por lo que el maestro en formación invitó a que dos de ellas dibujaran en el tablero su interpretación gráfica. Mientras esto sucedía, el maestro en formación introdujo otras figuras retóricas no previstas a estudiar (eufemismo, retruécano y aliteración), esto para informar que existen muchas más figuras retóricas que hacen parte del lenguaje cotidiano.

Dada esta acotación, el maestro en formación se dirigió de nuevo a los dos ejemplos usados antes y los explicó según los dibujos realizados. Así, pues, se enseñó que el primero era un tipo de exageración que enaltecía el sentimiento de amor hacia alguien, mientras que el segundo era un intercambio de palabras, donde “estadio” hacía referencia al público. De igual manera, se hicieron preguntas para revisar los conocimientos previos, tales como si las estudiantes estaban familiarizadas con el concepto *figuras retóricas*.

Cuando se dio fin a lo anteriormente mencionado, el maestro en formación comenzó la sección de *desarrollo*. Desde este punto se inició una lectura con ayuda de las estudiantes, quienes participaron a medida que se les daba la oportunidad para hacerlo. De esta forma, se leyeron las definiciones que había por cada figura retórica, donde el maestro en formación intervino en cada una para dar otros ejemplos, generando así una explicación más amplia.

Antes de seguir leyendo, se hizo una pausa ahondando en la idea de que las figuras retóricas podían estar presentes en diferentes medios de información y entretenimiento. Para este momento, el maestro en formación utilizó fragmentos de películas, música, noticias, series animadas y videojuegos. Además de esos fragmentos, se enfatizó en ejemplos recogidos en la literatura, por lo cual se utilizó un poema de Federico García Lorca, la novela *Fahrenheit 451* y tres cuentos latinoamericanos: *Uno en la Llovizna* de Rodrigo Soto; *Como un Escolar Sencillo* de Senel Paz; y *El Ciclista del San Cristóbal* de Antonio Skármeta.

Tras la lectura del texto propuesto, se realizaron los ejercicios existentes al final del documento. En este momento de la clase, las estudiantes trabajaron en parejas, donde determinaron a qué figura retórica correspondía cada uno de los quince enunciados propuestos; a modo de *cierre*, se recogieron los trabajos finalizados por las estudiantes para la posterior revisión. Además, se les pidió a ellas que dieran su opinión con respecto a cómo se sintieron con el desarrollo de la clase y si realmente comprendieron las figuras retóricas estudiadas.

Cómo escribir una historia y no enloquecer en el proceso

Para esta segunda intervención, la competencia iba dirigida a la comprensión de las partes de un texto escrito. Para ello, el aprendizaje esperado fue analizar las fases del proceso de escritura para así crear una pequeña historia. A través de esta planeación, en el rol del estudiante

primó la reflexión sobre los procesos de escritura conocidos, el análisis de coherencia y cohesión reflejados en cuentos latinoamericanos y la aplicación de lo aprendido en un texto breve. En ese sentido, el maestro en formación organizó la sesión a través de espacios de escucha en conjunto para asegurar la ininterrupción de los temas a abordar.

En la sección de *calentamiento*, el maestro en formación propuso una dinámica denominada *cadáver exquisito*, donde cada estudiante tuvo la oportunidad de brindar una palabra, anotarla en el tablero y así crear una historia en conjunto, la cual, una vez creada, se dejó escrita, ya que se utilizó después en la sesión. Finalizada esta parte, el maestro en formación ahondó en la primera sección de las guías de trabajo, las cuales invitaban a las estudiantes a reflexionar sobre cómo pudieron haber hecho los grandes escritores para crear las historias que fueron memorables para ellas.

Seguidamente, la sesión se encaminó hacia la importancia de tener un orden al escribir, ya que el maestro en formación utilizó como ejemplo *La Odisea* para explicar que, en el pasado, las historias se transmitían oralmente, lo que pudo haber alterado los hechos descritos al transmitirse de voz a voz. Sin embargo, con la llegada de la escritura, se explicó que las narraciones pudieron mantenerse fieles a la historia al ser plasmadas en libros, los cuales estarían más organizados teniendo en cuenta la ayuda que brindan el prólogo, el índice, los capítulos, la misma forma como se narra la historia de manera coherente, entre otros elementos.

Dicho lo anterior, el maestro en formación prosiguió con la sección *desarrollo*. Varias estudiantes ayudaron a leer los cinco pasos recomendados a la hora de escribir una narración memorable, y seguidamente la explicación del maestro en formación. Para el primer paso, se explicó que la *consciencia* se enfatizaba en el público hacia el que iba dirigida la historia, pues hay diferentes contextos donde la comunicación no iba a ser siempre la misma al haber

diferentes personas en el entorno. En el paso de la *planeación*, se ahondó en los elementos que deberían estar presentes en la narración: inicio, nudo, desenlace, personajes, tiempo y narración única. Así, pues, se dio una idea sobre cómo los grandes escritores podían organizarse para que las historias que creaban fueran mejor comprendidas por el público en general.

Después, se profundizó en el *primer borrador* usando como ejemplo el relato creado en el *cadáver exquisito* para enfatizar en la necesidad de manejar una adecuada coherencia y cohesión. Más adelante, se continuó con la explicación del apartado *relectura*, destacando la relevancia de leer cuantas veces fuera necesario lo que se había escrito, pues al hacerlo se podrían encontrar detalles a corregir. Dicho aquello, después se expuso el último paso: las *correcciones*, que corresponde a la mejora continua de la escritura, pues no es pertinente quedarse con la primera versión, ya que se pueden ajustar elementos en consideración a una mejor historia.

Desde la explicación mencionada, las participantes continuaron con la siguiente parte de la intervención, trabajar en parejas una serie de ejercicios divididos en tres partes. La primera parte aludía a la cohesión, por lo que se requirió que las estudiantes determinaran qué opciones de palabras o frases enlazaban la continuidad de seis fragmentos de cuentos latinoamericanos. La segunda parte comprendía la coherencia, donde ellas debieron revisar una serie de enunciados y escribir si eran coherentes o no. Por último, la tercera parte brindaba la oportunidad de que las alumnas escribieran una pequeña historia. De esta forma, el proceso de escritura narrativa fue introducido, de tal manera que pudiera ser utilizado más adelante en la producción de historias cortas.

A modo de *cierre*, el maestro en formación revisó los trabajos que las estudiantes iban entregando, brindando sugerencias para corregir los textos, pues algunos evidenciaban errores gramaticales y de puntuación.

Fase 2: Conversatorio literario

En la fase *conversatorio literario*, se intervino en cuatro ocasiones en una sesión denominada *Leo, planeo, empleo*. Se propusieron seis autores modernos que, con su estilo y narrativa, permitieron el estudio de las figuras retóricas. Así, pues, los cuentos seleccionados fueron: *El Círculo* de Óscar Cerruto; *Un Regalo para Julia* de Francisco Massiani; *La Gallina Degollada* de Horacio Quiroga; *La Puerta Condenada* de Julio Cortázar; *El Bloqueo* de Murilo Rubião; y *Palomas Celestiales* de Evelio Rosero.

Para la evaluación de esta fase, se creó una rúbrica enfocada en cuatro aspectos: *representación gráfica*, el cual revisa la calidad de los dibujos y su relación con la lectura; *reconocimiento de figuras retóricas en los cuentos latinoamericanos*; *historia escrita en grupos*, el cual dimensiona la invención de una historia en grupos de trabajo; y *presentación de los cuentos leídos*, cuyo fin es la exposición en frente de la clase sobre la experiencia lectora grupal.

Leo, planeo, empleo

En todas las intervenciones se empleó la misma competencia, realizar un conversatorio literario con los cuentos latinoamericanos escogidos, por lo que el aprendizaje esperado fue reconocer las figuras retóricas en los cuentos latinoamericanos y crear representaciones gráficas de estos para, seguidamente, crear primeros borradores en la futura producción textual. Desde esta planeación, el papel del estudiante se encaminó hacia la comprensión tanto de las características de un cuento moderno como el entendimiento de lo leído a través de dibujos y el reconocimiento de figuras retóricas encontradas. Desde acá, el maestro en formación favoreció los recursos audiovisuales necesarios para iniciar la sesión a la par que organizó grupos de trabajo y asistirlos cuando fuera necesario.

Para la sección *calentamiento*, el maestro en formación mostró la diferencia entre un cuento tradicional y uno moderno. Inicialmente, se reprodujo un video con la historia *El cerdito valiente de la granja* de un autor anónimo; seguidamente, se reprodujo otro video con el cuento *Algo muy grave va a suceder en este pueblo* de Gabriel García Márquez. Una vez vistos ambos videos, el maestro en formación preguntó qué tiempo y narración identificaron. Por otro lado, los personajes fueron más fácilmente reconocidos en el primer cuento, ya que el segundo presentaba diferentes escenarios con diferentes personajes que explicaban lo acontecido.

Después, el maestro en formación escribió palabras clave en el tablero que describían a cada cuento latinoamericano que se iba a utilizar en la sesión. Luego, se permitió que las estudiantes hicieran grupos de seis personas para distribuir los cuentos; aquí, las participantes pudieron escoger el cuento que leerían según las palabras escritas anteriormente.

Esto condujo a la sección *desarrollo*, donde se les solicitó a las estudiantes que dibujaran lo que entendían de cada página del cuento escogido. En este punto de la sesión, las alumnas se dedicaron a leer, dibujar y conversar sobre sus comprensiones; entre tanto, el maestro en formación revisaba avances con respecto a la lectura e interpretaciones. Hasta este punto, se trabajaron tres sesiones, pues la lectura, la representación gráfica y el reconocimiento de las figuras retóricas necesitó un tiempo mayor del estipulado.

Para la última de las cuatro sesiones, las estudiantes presentaron los cuentos que leyeron; así, pues, se distribuían el trabajo de tal manera que algunas relataban la biografía del autor, otras narraban el cuento leído con ayuda de los dibujos hechos y otras exponían las figuras retóricas, a su vez emitían sus experiencias con las actividades; seguido de este ejercicio, las estudiantes dedicaron el resto de la sesión para crear una historia en conjunto. A modo de *cierre*, se realizaron preguntas sobre lo que evocó toda la sesión *Leo, planeo, empleo*.

Fase 3: Composición

En la fase *composición*, se intervino en seis ocasiones a través de una sesión denominada *Escribir es un intento de comprender la vida*. Aquí se inició el proceso de escritura narrativa que fue direccionado a través de unas pautas que dieron la mejor versión escrita de cada estudiante. A partir de esto, esta fase fue evaluada partiendo de las tres categorías de la matriz categorial: *figuras retóricas*, el cual aborda metáforas, metonimias, hipérbatos, hipérboles y sarcasmos en la historia; *escritura narrativa*, donde las participantes escribieron un texto planeado y releído para luego corregir; y *cuento*, cuya intención fue crear una narración corta con un suceso único que incluía tiempo, narración, personajes y tensión y efecto.

Escribe para ejercitar tu espíritu

La competencia para todas las intervenciones fue la misma: la escritura narrativa de un cuento original. En esta ocasión, el aprendizaje esperado se dirigía a establecer narrador y tiempo para luego crear personajes y así empezar a escribir una historia, la cual dispondría de figuras retóricas más una conclusión determinante.

Para lograr este aprendizaje, el papel del alumno se optimizó en recordar lo aprendido en sesiones pasadas para crear historias propias (teniendo en mente temáticas similares en lecturas anteriores) y solicitando asistencia cuando no se supiera cómo continuar el ejercicio escritor. Complementariamente, el rol del docente se encaminó a apoyar a las estudiantes a recordar los conceptos trabajados, guiar el proceso escritor mediante sugerencias y priorizar el orden de las actividades para obtener escritos más elaborados.

En la primera intervención, para la sección de *calentamiento*, el maestro en formación brindó unos trozos de papel a las estudiantes, los cuales contenían los mandamientos del

Decálogo del Perfecto Cuentista de Horacio Quiroga. Esto se realizó para que las participantes pudieran utilizar algunos conceptos propuestos por Quiroga para replicarlos en sus futuras creaciones. Así, diez alumnas tuvieron un mandamiento diferente y empezaron a leerlo en voz alta mientras el maestro en formación escribía algunas palabras clave que enlazaban las ideas.

A partir de dicha socialización, se dio paso a la sección de *desarrollo*. En este momento, el maestro en formación brindó unas hojas con los cuatro elementos necesarios a la hora de crear un cuento propio. Aquí se les explicó a qué se refería cada elemento: para el *suceso único*, se indicó que era la trama principal de la historia; frente al *narrador y tiempo*, se manifestó que debía esclarecerse si la historia se narraría en primera o tercera persona y el momento en que tomaba lugar el cuento, ya fuera en presente o en pasado; en cuanto a los *personajes*, se comentó que no debían ser más de cinco para evitar una historia extensa; y, finalmente, la *tensión y efecto* se expusieron como el giro argumental que tendría el cuento entre la mitad y la final del relato para finalizarlo de una manera que el lector no esperaría.

Al momento en que se finaliza esta explicación, el maestro en formación les indicó a las estudiantes que se reproducirían unos audios para que, al respaldo de las hojas, escribieran lo que les evocó al escucharlos. Así, pues, luego de haberse reproducido cuatro audios, las participantes escribieron palabras clave con respecto a lo escuchado y luego expresaron sus sentires con este ejercicio. La intención de esta actividad fue que, junto a la lectura de los mandamientos de Quiroga, las alumnas tuvieran un punto de partida para decidir cómo escribir su relato.

Llegado a este punto, el maestro en formación inició la segunda intervención escuchando los sentires que expresaron las estudiantes respecto a los mandamientos de Quiroga y la música reproducida. Luego, se les indicó que el cuento debería tener, como mínimo, una extensión de dos páginas y máximo cinco; así, las participantes empezaron a escribir en las hojas

cuadriculadas que fueron dispuestas. Para esta intervención, ellas estuvieron enfocadas pensando en cómo desarrollar la historia, por lo que le preguntaron al maestro en formación qué temas podrían utilizar, a lo cual este último dijo que podrían enfocarse en cosas con las que más se sintieran familiarizadas, ya sea terror, amor, ansiedad, intriga, etc.

Luego de que las alumnas tuvieran sus ideas listas, empezaron a escribir, lo cual les tomó la tercera sesión para hacer el primer borrador, ya que necesitaron tiempo para seguir y cumplir los parámetros establecidos; en esta sesión, ellas realizaron preguntas en cuanto ortografía y pedían revisar si el progreso de la historia era adecuado. Cuando terminaron el primer borrador, el maestro en formación revisó cada uno de los textos (en un espacio ajeno al de la clase) para revisar coherencia, cohesión, ortografía y los cuatro aspectos que debería tener el cuento.

Finalizada la revisión de los escritos y estando de nuevo en clase, el maestro en formación inició la cuarta sesión. Aquí se les dijo a las estudiantes que cada cuento tenía una ficha bibliográfica con comentarios en cuanto a sugerencias y correcciones que deberían realizar para este segundo borrador. Igualmente, se explicó que era el momento de introducir las figuras retóricas estudiadas para darle originalidad a las narraciones. Dadas estas indicaciones, se les entregó los cuentos y se brindaron nuevas hojas por si deseaban escribir la segunda versión con las figuras retóricas añadidas. Dicho esto, las alumnas se dedicaron a realizar las correcciones necesarias e implementar figuras retóricas, creando así la segunda versión del cuento.

Al terminar la segunda versión, el maestro en formación nuevamente leyó los cambios e hizo algunas sugerencias adicionales. Con esto, se dio inicio a la quinta sesión, devolviendo los cuentos a las participantes e indicándoles que había mejoras sustanciales en lo trabajado; sólo bastaba crear algunas figuras retóricas más para cumplir con el objetivo de emplear las cinco que

se habían estudiado. Por lo cual, esta sesión se enfocó en pulir los últimos detalles de los cuentos para que luego el maestro en formación valorara las producciones y realizara la lectura en grupo.

En la sexta y última intervención, el maestro en formación brindó la retroalimentación general respecto a los cuentos leídos y el proceso de escritura. Además, se inició la sección de *cierre*, donde el maestro en formación leyó algunos de los cuentos sin mencionar a las autoras para que luego las estudiantes dieran su opinión; una vez hecho esto, también se le preguntó sus opiniones frente al proceso de escritura.

Resultados e Impactos

Las intervenciones brindaron productos relativos a la comprensión, asimilación y aplicación de las figuras retóricas desde el concepto y su elaboración en composiciones escritas. En ese sentido, en el presente capítulo se expondrán los resultados cuantitativos y cualitativos de todas las intervenciones realizadas con la población participante. Para ello, se utilizó la técnica de la triangulación, enlazando los aportes teóricos del marco conceptual, las intervenciones pedagógicas y las rúbricas empleadas en cada sesión de clase.

Fase 1

En primer lugar, en la sesión *las figuras retóricas*, se trabajaron la metáfora, la metonimia, el hipérbaton, la hipérbole y el sarcasmo. Aquí se priorizó que las estudiantes comprendieran los respectivos conceptos por medio de ejemplos para una posterior aplicación. Para esta sesión, se empleó una rúbrica que evaluó la comprensión de figuras retóricas y el trabajo en equipo.

Una vez dialogados los enunciados “me muero de amor por ti” y “el estadio se puso en pie”, el maestro en formación realizó una explicación de las figuras retóricas estudiadas acompañada de preguntas sobre la comprensión del tema, a lo que algunas alumnas no pudieron diferenciar unas figuras retóricas de otras por lo difícil que resultó leer los nombres de estas, así que se volvió a explicar nuevamente los conceptos, en especial hipérbatos e hipérboles, ya que eran los más reiterativos en cuanto a incomprensión se trataba. Aun así, más de la mitad de las participantes consiguió comprender todas las figuras retóricas con notable facilidad, siendo un 54% quienes alcanzaron un desempeño *estupendo*; a su vez, un 22% obtuvo un desempeño *meritorio*, pues comprendieron algunos conceptos con ciertas complicaciones.

Dadas estas dificultades, el maestro en formación proporcionó pistas, como la relectura de palabras que alteraban el sentido del enunciado para que ellas dieran cuenta de la posible respuesta. A pesar de este apoyo, un 22% de las participantes no comprendió las figuras retóricas, obteniendo un desempeño *iniciando*. Parte de este resultado estuvo ligado a que este grupo de estudiantes no estuvo interesado en la clase, pues si bien se les incentivó a trabajar, por aspectos convivenciales decidieron no hacerlo.

Tras finalizada la sesión, algunas participantes comentaron que fue de su agrado la actividad, esto debido a que fue dinámica la exposición del tema; además, sugirieron que se usaran más actividades que involucraran el dibujo. Esto da pie a entender que la mayoría de las estudiantes comprendió el significado de metáforas, metonimias, hipérbatos, hipérboles y sarcasmos a la par que fueron capaces de identificarlas en diversos enunciados. No obstante, aunque se emplearon las definiciones sugeridas de García (2000), fue necesario repetir la pronunciación, ortografía y definición de cada figura retórica en diversas ocasiones.

En segundo lugar, en la sesión *Cómo escribir una historia y no enloquecer en el proceso*, la atención se dirigió a las fases recomendadas para escribir y lo que ello implicaba para la creación de historias cortas. Esta sesión invitó a que las estudiantes aprendieran maneras de organizar sus ideas para luego plasmarlas en escritos propios, mientras se revisaban ejemplos que diferenciaban la coherencia y cohesión. Para esta intervención, se empleó una rúbrica que evaluó la comprensión de la coherencia y la empleabilidad de la cohesión tanto en los ejercicios propuestos como en la creación de una historia corta.

Desde esta propuesta, el maestro en formación comenzó la sesión solicitando que cada estudiante diera una palabra o signo de puntuación para crear una historia en el tablero. A la par que se escribía la historia en conjunto, varias alumnas se disgustaron por lo que se creaba, ya que

expresaron no encontrar un sentido lógico además de que presentaba errores gramaticales. Luego de esto y de explicar los pasos recomendados para escribir, las participantes insistían en que era mejor una creación individual por encima de una grupal; a pesar de esta acotación, lo creado en grupo para esta sesión fue positivo.

Prosiguiendo con la sesión, llegó el momento de realizar ejercicios que procuraban evaluar lo entendido frente a coherencia, cohesión y escritura en parejas. En este punto, a las estudiantes se les facilitó el completar los cuestionarios sobre cohesión, pues un 70% obtuvo un desempeño *estupendo*; pero, varias de ellas tuvieron problemas para realizar el primer ejercicio del punto B, pues creían que era coherente, a lo que el maestro en formación les recomendó leer, por lo menos, tres veces para encontrar la respuesta correcta, consiguiendo así que un 23% alcanzara un desempeño *meritorio* mientras un 5% logró el desempeño *iniciando*. Dicha aclaración hizo que las alumnas encontraran la respuesta correcta: no coherente, pues notaron que el primer diálogo correspondía a un tiempo diferente al del segundo.

Respecto a los ejercicios sobre coherencia, el entendimiento fue mayoritariamente positivo, pues sólo un 6% no consiguió la comprensión de la tarea al no leer detenidamente los enunciados propuestos, obteniendo un desempeño *iniciando*; por su parte, el 96% restante entendió con claridad qué enunciados eran coherentes y cuáles no, dando como resultado que dicho grupo alcanzara el desempeño *estupendo*.

Con respecto a la escritura narrativa, fue notorio el disfrute de las participantes, ya que expresaron que, al haber un número reducido en el grupo de trabajo, tenían un mejor control a la hora de escribir, viéndose esto reflejado en que un 64% obtuvo un desempeño *estupendo*; aun así, algunas estudiantes acabaron muy rápido sus escritos, evidenciando ciertas fallas, específicamente en un 23% de las participantes, quienes lograron un desempeño *meritorio*.

Si bien el apartado de escritura narrativa no requería que fuera algo extenso, algunas estudiantes no escribieron más de seis renglones; no sólo dejando una historia poco ambiciosa, sino también con errores de ortografía y gramática, dando como resultado que un 11% no lograra el objetivo esperado y obteniendo el desempeño *iniciando*. Aunque la mayoría logró el objetivo propuesto, no se evidenciaron conocimientos previos como sugiere Cassany (1988) sobre estrategias de composición de textos escritos, pues ellas se enfocaron en contar la historia antes que planificarla, releerla o corregirla.

Acabada la propuesta de intervención, las estudiantes expresaron su conformidad por cómo se direccionó la sesión, pues dijeron haber presenciado una clase dinámica a la par que sus preguntas se solucionaron cuando algo no se entendía totalmente. Las mismas alumnas sugirieron que las sesiones deberían seguir ese mismo orden, pues comentaron que así disfrutaban más de estas al mismo tiempo que aprendían un tema nuevo. A partir de estos resultados, se llega a la conclusión de que la gran mayoría de las estudiantes comprendieron la aplicación de la coherencia y la cohesión tanto en contextos particulares como en escritos propios, no siguiendo precisamente las indicaciones de Cassany (1988), pero con una comprensión pertinente para las siguientes fases.

Fase 2

Para la sesión *leo, planeo, empleo*, se enfatizó en el cuento moderno, la comprensión de éste a través de dibujos, la identificación de figuras retóricas y la propuesta escrita de una historia creada en grupos, aspectos que fueron considerados en una rúbrica de evaluación para esta fase. Con base en esta propuesta de trabajo, en la primera intervención se explicó la diferencia entre un cuento moderno y uno tradicional partiendo de los videos reproducidos en clase. Al preguntarles a las estudiantes cuáles fueron el tiempo y los personajes empleados en

ambos cuentos, ellas manifestaron identificar fácilmente el momento pasado, pero el reconocimiento de personajes no fue igual de fácil; ya que el cuento tradicional tenía menos participantes de los esperados, mientras que el moderno abordaba más de diez voces diferentes en la historia.

Después de esta diferenciación, se organizaron grupos de trabajo de seis personas, aspecto en el que varias estudiantes mostraron inconformidad por la cantidad sugerida, ya que algunas explicaron que trabajarían mejor en grupos reducidos, incluso, individualmente. Aun así, ellas se organizaron en grupos a su comodidad y empezaron a leer mientras dibujaban. Al iniciar esta actividad, algunas manifestaron no comprender lo que leían, lo cual se vio reflejado en un 29% de las participantes, que alcanzaron un desempeño *meritorio*; a pesar de ello, un 55% comprendió mejor lo que iban leyendo con dibujos detalladamente elaborados, obteniendo un desempeño *estupendo*. Por otro lado, un 14% no dispuso elaboraciones gráficas que reflejaran un entendimiento respecto a la lectura, pues incluso se valían de escribir la situación antes que dibujarla, consiguiendo así el desempeño *iniciando*.

Luego de esto, las estudiantes se enfocaron en hallar las figuras retóricas estudiadas, donde un 66% de ellas encontraron todas las metáforas, metonimias, hipérbatos, hipérboles y sarcasmos en los cuentos, logrando un desempeño *estupendo*. No obstante, vale reconocer que todas las participantes necesitaron de la ayuda del maestro en formación para encontrar las figuras retóricas, pues expresaron que volver a leer el cuento tomaba tiempo y a pesar de hacerlo, no las hallaban fácilmente; en algunos casos, específicamente un 18% de alumnas, no logró encontrar todas las figuras retóricas, pero sí más de cuatro, siendo así que este grupo alcanzara un desempeño *meritorio*.

Considerando ello, el maestro en formación tuvo que brindar pistas con relación a dónde se podrían encontrar las figuras retóricas, por ejemplo, indicando la página en la que se encontraban o diciendo palabras clave que facilitaran la búsqueda, lo cual brindó un avance considerable en alcanzar la meta establecida. Sin embargo, un 14% de las alumnas encontraron menos de dos figuras retóricas, alegando que la actividad era muy complicada, obteniendo así el desempeño *iniciando*.

Cuando se terminaron de realizar estas actividades, las estudiantes pasaron al frente del salón a exponer la experiencia lectora. En general, los comentarios se dirigían a lo interesante que resultaban las obras leídas por diversos aspectos; como presenciar una realidad alterada, el reflejo del amor y pérdida al mismo tiempo, asombro por la conclusión de la narración y la sensación de querer según se leía. Por otro lado, algunos comentarios demostraban disgusto por lo leído, ya que algunas alumnas decían que las obras podían ser traumáticas, generaban rabia por la injusticia presenciada, desagrado por lo grotesco de los detalles y sentimientos antipáticos hacia algunos personajes.

Al finalizar esta sección, las estudiantes crearon la historia en conjunto. En esta ocasión, se les indicó que los escritos debían centrarse en la narración, el tiempo y los personajes, en donde un 44% logró dicho cometido con un desempeño *estupendo* al seguir los conceptos propuestos por Serrano (1985), ya que las narraciones tendían a ser hechas en primera o tercera persona, el tiempo empleado era pasado y los personajes eran limitados. Por otro lado, un 55% de las alumnas logró el desempeño *meritorio* por presentar algunos errores en los elementos anteriormente mencionados, como no esclarecer quién narraba la historia o el uso de muchos personajes.

Con base en esto, se concluye que la mayoría de las estudiantes pueden reconocer las figuras retóricas siempre con ayuda constante. Además, los cuentos elegidos propiciaron una lectura que fuera amena para las participantes, ya que tanto la narrativa como la cantidad de páginas (con un promedio de 7.5) influyeron frente a la disposición de lectura, pues ya se sabía que las participantes no mostraban interés cuando un texto abordaba más de diez páginas. De igual manera, las representaciones gráficas fueron de utilidad porque algunas estudiantes afirmaron que se entendía mejor la historia y era más fácil de memorizar. Por último, aunque algunas participantes demostraron desinterés al indicarles que trabajaran en grupos, la situación no comprometió el resultado de los escritos hechos, ya que la mayoría presentaba historias adecuadamente elaboradas.

Fase 3

En cuanto a lo que respecta la sesión *escribe para ejercitar tu espíritu*, su propósito fue utilizar las sesiones anteriores como incentivo creativo para la escritura narrativa de un cuento empleando figuras retóricas. Dicho esto, con ayuda del *Decálogo del Perfecto Cuentista* de Horacio Quiroga, las estudiantes manifestaron algunas ideas acerca de lo que entendieron sobre las propuestas del escritor uruguayo. Así, algunas de ellas comentaron que la escritura de un cuento estaba relacionada con la confianza y poner un empeño en la trama a crear; de igual manera, no sobrellevar las cosas al extremo cuando no fuera necesario. Adicionalmente, expresaron que la escritura no tendría que dejarse llevar excesivamente por la emoción, sino enfocarse nada más en el correcto desarrollo de la historia.

Seguido de estas ideas, algunas alumnas comentaron lo generado por los audios reproducidos en clase. Es entonces que se recogió lo siguiente: para el primer audio, varias estudiantes dijeron haber sentido intriga, miedo, suspenso, inquietud y tragedia; para el segundo

audio, algunas alumnas expresaron haber sentido relajación, tranquilidad, suavidad, paz y romance; para el tercer audio, ciertas participantes relacionaron lo oído con esperanza, motivación, elegancia, felicidad y funeraria; para el cuarto audio, ellas manifestaron emparejar lo escuchado con dinamismo, acción, festividad, videojuegos y concierto. Dichas palabras escritas fueron fuente de inspiración para la creación de cuentos, donde los audios 1 y 4 tuvieron mayor protagonismo en la escritura por las temáticas que se desarrollaron en las historias.

Cuando se concluyó esta lluvia de ideas, las participantes trabajaron en la hoja guía con los cuatro elementos que debía contener el cuento. En este momento, se repitió varias veces qué significaba cada elemento, especialmente el *suceso único* y la *tensión y efecto*, ya que solían confundirse, pues, en algunos casos, las estudiantes escribieron un resumen en el *suceso único* incluyendo el giro argumental, que debió especificarse en la parte de *tensión y efecto*, por lo que se hizo la respectiva claridad.

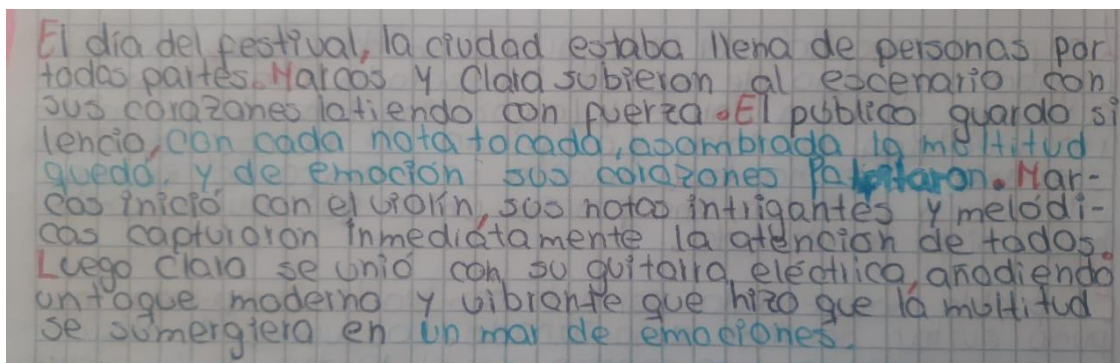
A través de este proceso inicial, las estudiantes concluyeron su primer borrador. En la revisión, se notaron diferencias sustanciales en la forma de escribir, pues algunos cuentos eran fieles a las posturas de Serrano (1985), ya que no eran extensos, presentaban un argumento único, la narración estaba esclarecida a la par que el tiempo, había un punto de quiebre en la historia y los personajes eran reducidos; por otro lado, otros trabajos presentaron incoherencias en lo propuesto y en la primera revisión. Cabe pensar que, si bien para esta versión no se les había solicitado incluir figuras retóricas, inconscientemente algunas participantes crearon metáforas, hipérboles y metonimias, siendo menos recurrentes los hipérbatos y sarcasmos.

Después de devolver las primeras versiones de los cuentos, para el segundo borrador se les solicitó hacer las respectivas correcciones. Lo que suscitó este momento fue la implementación de lo que Cassany (1985) propone para la escritura, pues varias estudiantes ya

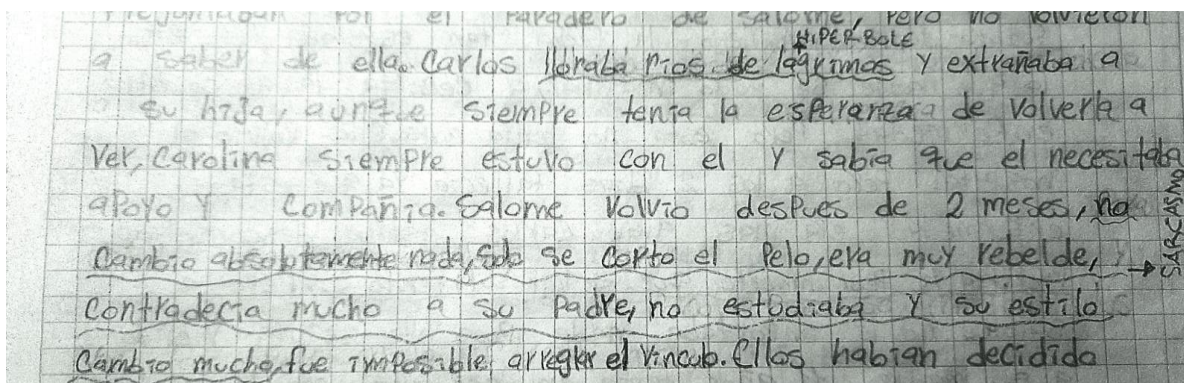
habían estructurado cómo se iba a desarrollar la historia, releieron lo que el maestro en formación sugirió revisar, corrigieron los errores encontrados, y propusieron ideas nuevas. Con ayuda de estas ideas, un 43% de participantes logró un desempeño *estupendo* al escribir un texto estructurado al releer y corregir adecuadamente, mientras un 36% obtuvo un desempeño *meritorio* al tener algunos errores en la planeación y omitiendo algunas correcciones hechas. Por otro lado, un 20% de ellas no logró el objetivo esperado, obteniendo un desempeño *iniciando*.

Una vez hechos estos pasos y adentrándose en insertar figuras retóricas, varias estudiantes encontraron dificultades para recordar sus funciones y la implementación de estas. Por tal motivo, se explicó nuevamente utilizando ejemplos comunes y algunos que fueran más cercanos a las historias que iban creando. Con base en esto, algunas alumnas pudieron diferenciar y crear figuras retóricas, acercándose así a los conceptos de García (2000), donde realizaron comparaciones entre términos reales e imaginarios (metáfora), intercambiaron significados donde había relaciones de causalidad o dependencia (metonimia), exageraron la realidad (hipérbole), emplearon burlas escondidas (sarcasmo) y alteraron el orden lógico de las palabras en una oración (hipérbaton).

Aunque se realizaron estas explicaciones, los resultados respecto al uso de figuras retóricas fueron diversos, pues sólo un 36% de las estudiantes pudo crear metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatos y sarcasmos, logrando un desempeño *estupendo*, mientras un 30% incluyó más de tres de estas figuras retóricas, alcanzando un desempeño *meritorio*; sin embargo, un 33% de ellas obtuvo un desempeño *iniciando* al no crear más de dos, viéndose esto reflejado en dos razones que brindaron: el reto que implicó entenderlas y el desinterés por el tema, aspectos que se verán más adelante en la encuesta final que se realizó.

Figura 1*Implementación de un hipérbaton y una metáfora*

Por su parte, la creación de cuentos tuvo un mejor resultado, pues un 56% de las participantes obtuvo un desempeño *estupendo* al seguir las indicaciones de Serrano (1985), ya que las historias tenían un argumento único y no se extendían innecesariamente, hubo un quiebre en la narrativa al incluir giros argumentales, existían narradores claros con tiempos pasados, y pocos personajes. De manera similar, un 40% de las estudiantes logró un desempeño *meritorio*; la diferencia radicó en la carencia de tensión en la historia y establecer un tiempo fijo, pues hubo cuentos que podían empezar en pasado y luego hablaban en presente abruptamente. Enseguida está el 3% restante de alumnas, quienes obtuvieron un desempeño *iniciando* principalmente por escribir cuentos poco ambiciosos y no seguir las indicaciones recomendadas.

Figura 2*Implementación de una hipérbole y un sarcasmo*

Acabada la experiencia escritora, algunas participantes comentaron lo que les había suscitado la lectura de algunos cuentos, como que eran interesantes, se veían bien elaborados y eran apasionantes por la forma en cómo se habían escrito. Finalizada esta charla, a las estudiantes se les brindó una encuesta que inquiría en aspectos como la comprensión de figuras retóricas, las lecturas realizadas, la mejora en la escritura y el proceso de investigación.

En primer lugar, un 68% afirmó que comprendió las figuras retóricas estudiadas y las recomendaría a otras personas, pues eran importantes para el día a día, ayudaban a entender mejor las lecturas, mejoraban el vocabulario y se escribía mejor; por su parte, el 32% restante admitió no comprender las figuras retóricas porque les resultaron confusas y, siendo sinceras, no habían prestado atención a las clases. Respecto a si las participantes creían que servía de algo las figuras retóricas, el 86% lo afirmó, siendo las razones más comunes como que eran útiles para expresarse mejor, ayudaban a escribir mejor y enriquecían el vocabulario; en contraparte, el 14% no las encontraron útiles dado que afirmaron no usarlas en su vida diaria.

En segundo lugar, frente a si los cuentos latinoamericanos leídos motivaron a las estudiantes para seguir leyendo este género y otros de la literatura, un 59% lo consintió, pues expresaron que lo que se leyó fue interesante, mejoró la lectura y propiciaron ideas para escribir cuentos propios; a diferencia de esto, el 41% restante no lo percibió de dicha manera, especialmente porque, en algunos casos, afirmaron que lo leído no era interesante, mientras que varias alumnas manifestaron poco interés al acto de leer.

En tercer lugar, respecto a si la escritura fue mejorada durante todo este proceso, el 100% de las participantes lo afirmó, argumentando un aprendizaje significativo en lo que respecta al uso de signos de puntuación, tildes, ortografía, acrecentar vocabulario y una mejora en el estilo. En relación con la experiencia investigativa del maestro en formación, el 100% de las alumnas

expresaron que fue un proceso adecuado, principalmente por dar explicaciones pertinentes, una enseñanza adecuada y permitir la libertad de expresión.

Ya finalizada esta fase, se concluye que la mayoría de las estudiantes pudieron crear historias cortas siguiendo instrucciones y recomendaciones para mejorar el proceso de escritura, brindando estilo y originalidad mediante figuras retóricas. Aunque se notó que fue un reto para las participantes el uso de figuras retóricas fue mayormente logrado cuando se explicó con ejemplos que las involucraban a ellas, explicando, de igual manera, con definiciones más concisas para que recordaran sus significados y cómo emplearlos en los relatos propios.

Conclusiones y Recomendaciones

Cabe recordar el objetivo principal de este trayecto, cuya intención fue “reconocer cómo las figuras retóricas (metáfora, metonimia, hipérbaton, hipérbole y sarcasmo) en los cuentos latinoamericanos fortalecen la escritura de historias cortas en las estudiantes del curso 702 del Liceo Femenino Mercedes Nariño”, ya que hubo resultados beneficiosos para futuros proyectos y algunas dificultades para tener en cuenta.

Algunas de las dificultades encontradas están basadas en la identificación de las figuras retóricas, pues, aunque más de la mitad de las participantes logró comprenderlas, el hecho de que fuera necesario reiterar varias veces los significados y funciones de estas, supuso ligeros retrasos en la agenda de la investigación, por lo que, en futuros proyectos, sería pertinente utilizar otros métodos de enseñanza que involucren el juego o emplear más ejemplos para suplir cualquier incompreensión sobre el tema. Además, en algunas ocasiones, la propuesta pedagógica se vio interrumpida por solicitud del docente titular y por eventos ajenos al proyecto.

Paralelamente, no fue posible encontrar investigaciones que combinaran figuras retóricas con un género narrativo, pues, en algunos casos, las propuestas se basaron en música, poesía, medios de comunicación, etc., lo cual fue un reto respecto a cómo direccionar el presente trabajo. También fue extensa la búsqueda de cuentos latinoamericanos, pues se consideraron aspectos como cantidad de páginas (menos de quince), temáticas familiares y una lectura adecuada para la población, y la existencia de las figuras retóricas estudiadas (en algunos cuentos fue necesario alterar ligeramente su narrativa para agregar algunas); todo esto fue tenido en cuenta mediante la lectura de tres antologías que dictó con la revisión de más de veinticinco cuentos.

Añádase a esto ahora la escritura, pues las alumnas tuvieron una notable mejora en su producción escrita, ya que fueron conscientes sobre cómo trabajar para crear historias más elaboradas; aspecto que no sólo lo observó el maestro en formación, sino las mismas participantes. Algunas cosas que se mejoraron fueron la ortografía, el estilo (utilizando figuras retóricas y narrativas únicas), coherencia y cohesión. Sobre la escritura en cuentos, casi todas las estudiantes aprendieron formas diferentes a la hora de narrar cuentos modernos, demostrando que una planeación rigurosa y un acompañamiento adecuado permiten crear historias cortas que sean destacables.

Finalmente, los procesos de creación deben contemplar la posibilidad de trabajar en grupos, parejas e individualmente; así, las estudiantes pueden conocer diferentes ideas que permitan emplear a futuro en textos narrativos, inspirándose, de igual modo, en las historias que leen. De esta manera, las creaciones literarias podrían ser más transversales, posibilitando una construcción intelectual basada en la creatividad y el sentir humano.

Referencias

- Afanador, L. F. (2009). *El nuevo cuento latinoamericano*. Editorial Norma.
- Albaladejo, T. (1999). Retórica y oralidad. *Análisis del discurso oral*, vol. 2, 7-25.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2020). *Caracterización del sector educativo 2019-2020*. Rafael Uribe Uribe. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación.
- Bello, F., & Guerra, F. (2014). La encuesta como instrumento de construcción teórico-metodológico (elementos para su reflexión). *Revista Mañongo N° 42, Vol. XXII*, 241-259.
- Bravo, K. L. (2019). *Poesía e imagen: lectura crítica desde las figuras retóricas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Castro, L. T. (2007). *La lingüística del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dolz, J. (2003). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, 96-106.
- Fernández, C. G. (2010). *El cuento como recurso didáctico*. Innovación y experiencias educativas.
- Galicia, E., Cruz, L., & Murillas, L. (2016). *Las figuras retóricas de pensamiento como estrategia de enseñanza creativa para la elaboración de poemas en los grados noveno y décimo de la Institución Educativa Distrital Altamira Sur Oriental, sede A, jornada mañana, de la ciudad de Bogotá*. Universidad de La Salle.
- García, J. L. (2000). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Ibérica Grafic, S.A.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, 52-71.
- Guerrero, J. A. (2020). *La escritura narrativa*. Club de letras de la UCA.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Baptista, P. L. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Klinkenberg, J.-M. (2006). *Manual de semiótica general*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Graó.

- Lausberg, H. (1983). *Elementos de la retórica literaria*. Gredos.
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Icaria Editorial, S.A.
- Murcia, N. (2022). *Rock en español: figuras literarias para fortalecer una escritura afectiva*. Universidad Pedagógica Nacional.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA. OECD Publishing Paris.
- Piglia, R. (2009). Tesis sobre el cuento. *A propósito del nuevo cuento latinoamericano*, 9-13.
- Pollmann, L. (1982). Función del cuento latinoamericano. *Revista iberoamericana* vol. 48, 207-215.
- Quiroga, H. (2013). Decálogo del perfecto cuentista. *Teorías del cuento 1. Teorías de los cuentistas*, 29-30.
- Quiroga, H. (2013). Manual del perfecto cuentista. *Teorías del cuento 1. Teorías de los cuentistas*, 31-36.
- Riquelme, M. F. (2015). *Comprensión de cuatro figuras retóricas presente en textos no literarios: una propuesta didáctica para sexto año básico*. Universidad del Bío-Bío.
- Serrano, M. A. (1985). Aproximación didáctica al cuento moderno. *Revista de Filología y su Didáctica*, 205-215.
- Tabares, L. L. (2020). *Las figuras retóricas en el análisis de textos literarios. Diseño de una guía didáctica de figuras retóricas para el análisis de textos literarios*. Universidad de Guayaquil.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Eduucere*, vol. 3, núm 9, 38-43.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vera, F. O. (2020). *La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica*. Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.

Anexos

Anexo 1. Diario De Campo

DIARIO DE CAMPO N° 1

Fecha: 14/04/2023

Propósito de la sesión: Analizar la forma en que las estudiantes leen en voz alta.

Estudiante Practicante: Camilo Andrés Pulga Álvarez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCION: Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase inicia con la profesora pidiéndole a las estudiantes que lean los escritos que habían realizado con anterioridad al frente de la clase. Dichos textos tenían como temas principales la gratitud y “mi príncipe azul o princesa rosa” (una descripción acerca de cómo debería ser la persona ideal en una relación amorosa para las estudiantes, ya sea hombre o mujer). Desde que se empieza el ejercicio, doce estudiantes voluntariamente pasan al frente de la clase para leer lo que escribieron, en donde demuestran seguridad a la hora de leer en voz alta. Cuando las voluntarias leían sus textos, más de la mitad de las niñas prestaban atención y guardaban silencio. No obstante, cuando una estudiante en específico iba a empezar a leer, algunas de sus compañeras se reían, pero ella mostró seguridad y leyó de todos modos lo que había preparado. A medida que iban pasando las estudiantes (por lo menos otras veinte) para leer, se notaba que, la	- Comportamientos en el aula. - Disposición de las estudiantes en la clase. - Lectura en voz alta.	Las estudiantes presentan un temor a la hora de hablar en público con ciertas acciones como recostarse contra la pared, tener las manos en los bolsillos, reírse nerviosamente y hablando con un tono de voz bajo. Si bien la profesora reconoce y les recuerda que ese tipo de cosas hay que evitarlas, a las estudiantes se les dificulta ponerlas en práctica, pues de 33 estudiantes participantes, se podría decir que un 70% de ellas presenta estas falencias, mientras que el 30% restante domina mejor el acto comunicativo en público.	¿Cómo se pueden generar espacios de confianza para que las estudiantes se sientan seguras a la hora de hablar en público? ¿Cuáles son las razones por las cuales sienten temor o vergüenza de compartir lo que escriben?
gran mayoría, sentía pena o vergüenza al tener que leer en voz alta por diversas razones, tales como usar un tono de voz bajo, fluidez cortada, recostarse sobre la pared además de no aprovechar el espacio y el no respetar la participación de las demás. Por otro lado, a pesar de que la mayoría de las estudiantes estaban atentas, había momentos en los que comenzaban a hablar y no se podía oír lo que decían aquellas que estaban leyendo, por lo que las mismas compañeras pedían respeto y silencio para poder escuchar atentamente. En algunas ocasiones, cuando la profesora escuchaba lo que leían sus estudiantes, les daba refuerzos positivos a través de abrazos y palabras alentadoras. Más adelante, cuando la profesora llamó a una estudiante a leer, ésta no pudo, debido a sus nervios, por lo que empezó a llorar. Tan pronto notó esto la profesora, se dispuso a calmarla con ejercicios de respiración mientras le agarraba las manos y la consolaba al decirle que no tuviera miedo y que lo intentara. Al final la estudiante no quiso hacerlo, por lo que la profesora no insistió y continuó el ejercicio con otra estudiante. Una vez más del 90% de las estudiantes habían leído sus textos, la profesora finalizó la clase leyendo un pequeño fragmento de <i>El Perfume</i> de Patrick Süskind.			

Anexo 2. Autorización Tratamiento De Datos Personales De Menores De Edad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. Yo, _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 3. Diagnóstico Competencia Oral



Facultad de Humanidades
Departamento de lenguas
Licenciatura en español e inglés

Taller de competencia oral

El taller de improvisación tiene como objetivo evaluar la habilidad de las estudiantes para expresarse oralmente de manera fluida y espontánea. Durante el taller, se les presentarán diversas situaciones y temáticas que deberán improvisar en el momento, utilizando su creatividad y habilidades lingüísticas.

Para ello, las estudiantes tendrán que hacerse en grupos de cinco personas, en donde representarán teatralmente el titular de una noticia que se les otorgará. Tendrán un tiempo no muy amplio (alrededor de 10 minutos) para que se preparen y le enseñen a la clase su propuesta improvisada. Se espera que las estudiantes puedan usar un tono de voz adecuado, aprovechen el espacio del salón, gesticulen para darle valor artístico a la improvisación y, finalmente, respeten los turnos para hablar de los compañeros a la hora de hacer el trabajo en grupo.



Aquí algunos titulares (reales) que pueden escoger para la realización de este ejercicio:

- Cierres en Burger King: adiós a 26 restaurantes y al empleo de 400 personas en EE. UU.
- Hombre de 102 años se divorció a los 99 y su vida cambió: 'Me estaba enfermado'
- El caso del ciudadano suizo preso por intentar robarse un carro en Barranquilla
- Descubren trucos de quienes viven en estratos 1, 2 y 3: se ahorran buena plata en Colombia
- Puntos en donde funcionará ruta de Transmilenio para rumberos y horarios para tomarla
- Indignante: la plaza de mercado en Bogotá donde venden animales silvestres por \$ 200.000
- Ladrones están aprovechando trancones por obras de Transmilenio para atracar carros
- Los más afectados por la contaminación del aire en Bogotá
- ¿Es cierto que el acento de los bogotanos es neutro? Experto sobre el tema
- Mujer quedó en coma tras realizarse un procedimiento estético en Bogotá

Anexo 4. Rúbrica De Evaluación Para La Competencia Oral

	Estupendo	Meritorio	Avanzando	Iniciando
Voz y fluidez (4 puntos)	Tiene buen tono de voz que ayuda a enganchar la atención en el tema. Su discurso es fácil de comprender y hace muy pocas pausas al hilar sus ideas y explicarlas.	Gran parte del tiempo maneja un tono de voz que llama la atención sobre lo que expone. Su fluidez es destacable a pesar de tener varias pausas a la hora de explicar sus ideas.	Hace un esfuerzo por usar un tono de voz que pueda atraer la atención. Procura ser fluido pese a que hace constantes pausas cuando intenta desarrollar sus ideas.	Experimenta con diferentes tonos de voz para mantener el interés sobre lo que expone. Percibe que quiere expresar muchas cosas a la vez y necesita tiempo para enlazar sus ideas.
Dominio del espacio (4 puntos)	Se mueve activamente por el aula de clase al no recostarse sobre la pared y caminando cerca de sus compañeros.	Gran parte del tiempo evita estar estático y aprovecha el tablero para explicar sus ideas.	Hace un esfuerzo por aprovechar el espacio que tiene a su disposición con ligeros avances.	Entiende que es importante moverse a su alrededor y lo empieza a poner en práctica.
Comunicación asertiva (4 puntos)	Valora y respeta las opiniones de sus compañeros sin generar burlas y llegando a acuerdos para tomar la palabra al alzar la mano.	Gran parte del tiempo habla y escucha a sus compañeros para conseguir un espacio de tolerancia razonable.	Hace un esfuerzo por no interrumpir a sus compañeros y dejarlos finalizar sus ideas.	Comprende que la comunicación asertiva se basa en la tolerancia y empieza a considerar la idea de que las interrupciones al hablar generan dificultades.
TOTAL: _____				

Anexo 5. Diagnóstico De Competencia Lectora



Facultad de Humanidades
Departamento de lenguas
Licenciatura en español e inglés

Taller de competencia lectora

Leer el poema *La Exorcista* de Mario Vargas Llosa y contestar las preguntas.

LA EXORCISTA

Mi vida parece sin misterio y
monótona
a quienes me ven
de paso a la oficina
en las mañanas apuradas.
La verdad es muy distinta.
Cada noche debo salir a pelear
contra un espíritu malvado
que, valiéndose de
disfraces -perro, grillo,
nube, lluvia, vago,
ladrón- trata de
infiltrarse en la ciudad
para estropear la vida humana
sembrando
la discordia.
A pesar de sus disfraces yo
siempre lo descubro
y lo espanto.
Nunca ha conseguido engañarme
ni vencerme.
Gracias
a mí, en esta ciudad
todavía es posible
la felicidad.
Pero los combates nocturnos me
dejan exhausta y magullada.
En pago de mis
refriegas contra el enemigo,
les pido unas sobras
de afecto y amistad.

1. ¿Qué parece la vida del personaje principal a quienes la ven de paso a la oficina en las mañanas apuradas?

- a) Misteriosa y emocionante
- b) Sin misterio y monótona
- c) Aburrida y triste
- d) Agitada y peligrosa

2. ¿Quién protagoniza el poema?

- a) Un espíritu malvado
- b) Una persona que trabaja en una oficina
- c) Un ladrón
- d) Un enemigo

3. ¿Por qué el protagonista pelea contra el espíritu malvado?

- a) Para ganar dinero
- b) Para demostrar su valentía
- c) Para proteger la ciudad y la felicidad humana
- d) Para divertirse

4. ¿Por qué el protagonista pide sobras de afecto y amistad?

- a) Para tener comida
- b) Como una forma de compensación por los combates nocturnos
- c) Para pagarle al espíritu malvado
- d) Como una forma de tener disfraces

5. Si el espíritu malvado se disfraza de muchas cosas, ¿cómo hace el personaje principal para descubrirlo siempre?

6. ¿Por qué el espíritu malvado siempre sale de noche?

Anexo 6. Rúbrica De Evaluación Para La Competencia Lectora

	Estupendo (7 – 9)	Meritorio (4 – 6)	Iniciando (1 – 3)
Comprensión literal (3 puntos)	Identifica y localiza detalles (nombres, personajes, tiempo), ideas principales, ideas secundarias, hechos, épocas y lugares.	Distingue varias ideas principales, algunos detalles (nombres, personajes) aunque omite algunas ideas secundarias.	Concibe la importancia de reconocer las ideas principales y los diferentes detalles que pueden presentar las lecturas, para lo cual empieza a ponerlo en práctica.
Comprensión crítica (3 puntos)	Aborda un amplio entendimiento del sentido global de la lectura brindando respuestas objetivas con relación a la realidad, la fantasía y los valores.	Señala varios aspectos del sentido global de la lectura aportando variedad de explicaciones con relación a la realidad y la fantasía.	Entiende que la comprensión crítica está enfocada en la objetividad y análisis del sentido global del texto, para lo cual empieza a ponerlo en práctica.
Comprensión inferencial (3 puntos)	Genera inferencias e hipótesis teniendo en cuenta el tema, los personajes y el desarrollo de la lectura para así anticipar una conclusión no escrita.	Destaca algunas inferencias e hipótesis al tener en cuenta los personajes y el desarrollo de la lectura para así aportar una conclusión anticipada.	Asimila los beneficios que traen el inferir y generar hipótesis para tener una comprensión más amplia de la lectura, para lo cual empieza a ponerlo en práctica.
TOTAL: _____			

Anexo 7. Diagnóstico De Competencia Escritora



Facultad de Humanidades
Departamento de lenguas
Licenciatura en español e inglés

Taller de competencia escritora

Escribe un texto literario que explique cómo se juega el deporte que más te gusta.

[illegible]

Anexo 8. Rúbrica De Evaluación Para La Competencia Escritora

	Estupendo (13 – 16)	Meritorio (9 – 12)	Avanzando (5 – 8)	Iniciando (1 – 4)
Propósito comunicativo (4 puntos)	Evidencia una preparación previa que ayuda a escribir ideas más concisas, ordenadas y fácilmente comprensibles. Presenta una adecuada coherencia y cohesión en el texto.	La mayor parte del texto comunica la idea central. Tiene un orden que guía, en gran medida, lo que se quiere dar a entender y un entendimiento general a través de la coherencia y cohesión.	Hace un esfuerzo por presentar ideas claras y ordenadas. Algunos aspectos como el tema o la conclusión del texto necesitan revisión, así como la diferencia entre coherencia y cohesión.	Comprende que una previa preparación conlleva a ordenar mejor las cosas para así expresar mejor las ideas, aspecto en el cual se comienza a trabajar.
Puntuación (4 puntos)	Realiza un riguroso trabajo al usar siempre puntos, comas, puntos y comas, puntos suspensivos y puntos finales de manera adecuada.	La mayor parte del texto tiene buena puntuación. Aun así, hay de uno a tres errores ortográficos en el texto.	Hace un esfuerzo por usar adecuadamente los signos de puntuación para que el texto sea fácil de comprender. Aun así, hay de cuatro o más errores ortográficos en el texto.	Asimila la importancia de un texto con buena puntuación para el entendimiento de lo que se quiere comunicar, aspecto en el cual se comienza a trabajar.
Ortografía (4 puntos)	Efectúa una impecable ortografía usando tildes, mayúsculas, comillas y paréntesis cuando es necesario.	La mayor parte del texto tiene una buena ortografía. Usa bien las mayúsculas y comillas, aunque omite varias tildes.	Hace un esfuerzo al tildar apropiadamente y diferenciar en qué ocasiones se usan las mayúsculas y cómo utilizar las comillas.	Concibe el hecho de que el tildar adecuadamente puede cambiar el sentido de lo que se escribe, así como el debido uso de mayúsculas, comillas y paréntesis, aspecto en el cual se comienza a trabajar.
Vocabulario (4 puntos)	Enriquece el texto con diversidad de palabras y sinónimos que evitan la repetición innecesaria con una estética más definida y atractiva.	La mayor parte del texto usa palabras diferentes y que van acorde a lo que se espera que sea la escritura.	Hace un esfuerzo por poner sinónimos y palabras diferentes a las ya escritas, aun así, repite las mismas palabras hasta tres o más veces.	Percibe la necesidad de enriquecer el texto con palabras diferentes o sinónimos para que así sea más atrayente el producto final, aspecto en el cual se comienza a trabajar.
TOTAL: ____				

Anexo 9. Encuesta



Facultad de Humanidades
Departamento de lenguas
Licenciatura en español e inglés

Encuesta grado 7°

Nombre: _____

Género: _____

Información personal

1. ¿Con quién vives?

- a) Mamá y papá
- b) Sólo mamá
- c) Sólo papá
- d) Abuelos
- e) Tíos
- f) Otro: _____

2. ¿En qué ciudad naciste?

- a) Bogotá
- b) Medellín
- c) Barranquilla
- d) Otro: _____

3. ¿En qué localidad vives?

R: _____

4. ¿Cuántos años tienes?

- a) 11
- b) 12
- c) 13
- d) Otro: _____

5. ¿Cómo llegas al colegio?

- a) A pie
- b) Bicicleta
- c) Carro
- d) Ruta
- e) Otro: _____

6. ¿A qué se dedican tus acudientes?

R: _____

7. ¿Qué nivel de escolaridad tienen tus acudientes?

- a) Primaria
- b) Bachillerato
- c) Universitario
- d) No sabe
- e) Otro: _____

Información lectoescritora

8. ¿Qué actividad te gusta realizar? Puedes seleccionar más de una opción.

- a) Leer
- b) Escribir
- c) Hablar en público
- d) Cantar
- e) Dibujar
- f) Otro: _____

9. ¿Acostumbra a leer en tu casa?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Qué recursos tienes en casa para leer? Puedes seleccionar más de una opción.

- a) Computador
- b) Celular
- c) Libros
- d) Revistas
- e) Periódicos
- f) Otro: _____

11. ¿Cuáles de los siguientes usas más a menudo? Puedes seleccionar más de una opción.

- a) Cuadernos del colegio
- b) Programas o páginas web para escribir (Microsoft Word, Wattpad, Me gusta escribir, etc.)
- c) Redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, etc.)
- d) Escritos propios (poemas, diarios, cuentos, etc.)
- e) Uso de audios y videos

Información escolar

12. ¿Te gusta la clase de español?

- a) Sí
- b) No
- ¿Por qué? _____

13. ¿Qué tipo de lecturas se leen en la clase de español? Puedes seleccionar más de una opción.

- a) Fábulas
- b) Cuentos
- c) Poemas
- d) Ninguna
- e) Otro: _____

14. ¿Cómo se selecciona lo que se lee en clase de español?

- a) La profesora da todo el material para leer
- b) La profesora a veces da el material y también deja que los estudiantes escojan
- c) Los estudiantes escogen todas las lecturas
- d) Otro: _____

15. ¿Cómo disfrutas más la lectura?

- a) Leyendo a otra persona
- b) Leyendo en voz alta
- c) Leyendo mentalmente
- d) Que la profesora lea

16. ¿Qué se escribe en la clase de español? Puedes seleccionar más de una opción.

- a) Apuntes de clase
- b) Poemas
- c) Cuentos
- d) Fábulas
- e) Otro: _____

Anexo 10. Intervención: Las Figuras Retóricas

Secuencia didáctica. Fase 1: Las figuras retóricas		
Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Camilo Andrés Pulga Álvarez	Periodo: IV
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 702	Tema: Figuras retóricas
Competencia	Entendimiento de las figuras retóricas y su debida aplicación	
Aprendizaje esperado	- Comprende cómo funcionan las figuras retóricas en el lenguaje cotidiano. - Diferencia los conceptos y ejemplos de metáfora, metonimia, hipérbole, hipérbaton y sarcasmo. - Analiza las figuras retóricas encontradas en diversos medios de entretenimiento y conocimiento, tales como en noticias, películas, canciones, literatura, poesía, etc. - Aplica las figuras retóricas con enunciados nuevos que amplían el entendimiento de las mismas.	
Materiales	- Guías de trabajo dadas por el maestro - Marcadores borrables - Celular	
<u>Papel del docente:</u> • Mantener el orden de las fases para una correcta comprensión del trabajo a realizar. • Brindar apoyo cuando los conceptos no sean fáciles de reconocer. • Dinamizar el espacio con preguntas sobre el entendimiento de lo aprendido.		<u>Papel del alumno:</u> • Interactuar activamente como individuo que escucha y aporta a la clase con ejemplos. • Generar espacios de trabajo en equipo. • Realizar cuantas preguntas sean necesarias para así comprender mejor lo que se está llevando a cabo.
Sección de calentamiento		
Postulados	Actividades	
Analizar la familiaridad con la que las estudiantes reconocen el tema antes de enseñarlo a fondo.	• El maestro encargado usará como ejemplo las figuras retóricas <i>me muero de amor por ti y el estadio se puso en pie</i> para hacer una comparación y que las estudiantes descifren el significado y las diferencias. Adicionalmente, se le dará la oportunidad a algún estudiante de representarla en un dibujo en el tablero. • El maestro encargado realizará preguntas que servirán como apertura para reconocer el nivel de comprensión del tema a abordar. Las preguntas son: 1. ¿Qué entienden por <i>figuras retóricas</i>? 2. ¿Tienen algún ejemplo de figuras retóricas? 3. ¿Cómo usarían una figura retórica?	
Sección de desarrollo		
Postulados	Actividades	
- Promover el trabajo autónomo al realizar lecturas en voz alta.	• El maestro encargado empezará a usar las guías de trabajo (ver anexo) para iniciar la clase. Para la sección de conceptualización sobre lo que son las figuras retóricas, pedirá la ayuda de varias estudiantes para que lean en voz alta las definiciones. • Cuando se empiencen a ver cada una de las figuras retóricas en específico, se le pedirá a una estudiante voluntaria que dibuje el ejemplo que hay para cada una. • Una vez se finalice con esta sección, el maestro encargado utilizará una serie de recursos (videos, audios y textos producidos oralmente) que ejemplificarán cómo las figuras retóricas están presentes en diferentes escenarios. Para ello, se hará uso de un celular que contiene los siguientes ejemplos encontrados en diferentes medios de entretenimiento y conocimiento:	

- Incentivar el entendimiento del tema a desarrollar en clase a través del dibujo, pues las estudiantes demuestran amplio interés por esta actividad. - Propiciar la retroalimentación de lo visto en clase para asegurarse del entendimiento del tema desarrollado.	- Películas: Los increíbles – <i>Metáfora</i> https://www.youtube.com/watch?v=HUs1zavpaEw
	- Literatura: • Fahrenheit 451: “no podemos determinar el momento exacto en que nace la amistad. Como al llenar un recipiente gota a gota, hay una gota final que lo hace desbordarse, del mismo modo, en una serie de gentilezas hay una final que acelera los latidos del corazón” – <i>Metáfora</i> • Uno en la lluvia: “Aunque era temprano, las calles estaban desiertas” – <i>Metonimia</i> • Como Un Escolar Sencillo: “Sin levantar la vista del papel fui hasta donde estaría mi puesto y por poco me siento encima de otro. El aula completa se rio” – <i>Metonimia</i> • El Ciclista del San Cristóbal: “Mientras mamá levitaba por la fiebre, comencé a pasearme por los pasillos consumiendo de a migaja los queques que me había regalado mi tía Margarita” – <i>Hipérbole</i>
	- Poesía: Federico García Lorca – Es verdad: “por tu amor me duele el aire, el corazón y el sombrero” – <i>Hipérbole</i>
	- Música: Aterciopelados – La estaca (coro) – <i>Sarcasmo</i>
	- Noticias: “Delincuentes ya no le ‘comen’ a la Policía: Roban a clientes de pizzería en Chía ubicada a pocas cuadras del CAI” – Publimetro – <i>Metonimia</i>
	- Series animadas: Star Wars: Episodio 1 – La amenaza fantasma – <i>Hipérbaton</i> https://www.youtube.com/watch?v=llGxQMoskgs
	- Videojuegos: <i>Life is Strange</i> – Max “Ojalá pudiera quedarme en este momento para siempre. De hecho, creo que puedo. Pero entonces dejaría de ser un momento”. – <i>Paradoja</i> • Seguidamente, se realizarán los ejercicios propuestos en la guía para ser trabajados en parejas.
Sección de cierre	
Postulados	Actividades
- Determinar el entendimiento del tema para así llevar a cabo la siguiente fase de trabajo: conceptualización de escritura	• Una vez las estudiantes hayan finalizado con la sección de ejercicios de la guía de trabajo, el maestro encargado recogerá dichos papeles para evaluarlos en otro momento. • A manera de cierre, el maestro encargado realizará un resumen para recoger todo lo que se vio en la clase: conceptos, ejemplos y funciones. Además, realizará las siguientes preguntas para finalizar: 1. ¿Cómo estuvo el desarrollo de la clase? 2. ¿Se comprendió realmente qué son las figuras retóricas? 3. ¿Alguna sugerencia para mejorar en un futuro frente a este tema?
Adecuaciones curriculares	Se realizan cuando un alumno requiere mayor apoyo para lograr ampliar los conceptos sobre lo trabajado.
Evaluación	Teniendo en cuenta los aportes de las estudiantes en cuanto a entendimiento, participación, ejemplos y aportes, se determinará qué tan productiva fue la clase. La rúbrica de evaluación anexada a la guía de trabajo servirá para determinar numéricamente el desempeño de las estudiantes.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA FASE DE CONCEPTUALIZACIÓN

	Estupendo (7 – 9)	Meritorio (4 – 6)	Iniciando (1 – 3)
Comprensión de las figuras retóricas	Comprende todas las figuras retóricas estudiadas con notable facilidad	Entiende gran parte de las figuras retóricas estudiadas con algunas dificultades	Asimila el entendimiento de las figuras retóricas y algunos ejemplos, para lo cual empieza a ponerlo en práctica
Trabajo en equipo	Genera un espacio de trabajo que involucra a todas sus compañeras, haciendo partícipe a todas y consiguiendo las respuestas a través del diálogo	A veces interactúa con sus compañeras para facilitar el ejercicio propuesto en clase	Estima la importancia de trabajar en equipo y los beneficios que ello trae al hacerlo con todas sus compañeras, aspecto que empieza a trabajar
TOTAL: _____			

Anexo 11. Intervención: Cómo Escribir Una Historia Y No Enloquecer En El Proceso

Secuencia didáctica. Fase 1: cómo escribir una historia y no enloquecer en el proceso		
Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Camilo Andrés Pulga Álvarez	Periodo: IV
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 702	Tema: Escritura narrativa
Competencia	Comprensión de las partes de un texto escrito	
Aprendizaje esperado	- Analizar las fases del proceso de escritura. - Diferenciar entre la función de coherencia y cohesión a la hora de escribir. - Explorar la escritura narrativa a través de historias cortas.	
Materiales	- Marcadores borrables	
<u>Papel del docente:</u> • Organizar el desarrollo de la clase para aprovechar el tiempo posible. • Generar espacios de disciplina para un correcto desarrollo de la clase. • Asegurar la comprensión de lo presentado a través de preguntas reflexivas.		<u>Papel del alumno:</u> • Reflexionar acerca de los procesos de escritura que ya se conocen. • Analizar cómo la coherencia y cohesión se ven reflejados en cuentos latinoamericanos. • Aplicar lo aprendido a través de la elaboración de una historia corta.
Sección de calentamiento		
Postulados	Actividades	
- Generar reflexión en cuanto a la escritura narrativa y su proceso de creación.	• El maestro encargado iniciará la sesión con un juego (cadáver exquisito) para crear una historia. Se le pedirá a cada estudiante que dé una palabra o signo de puntuación que será escrito en el tablero. Una vez se haya creado dicho relato, se ahondará en el mismo más adelante a forma de ejemplo.	
Sección de desarrollo		
Postulados	Actividades	
- Promover el trabajo autónomo al realizar lecturas en voz alta. - Incentivar el entendimiento del tema a desarrollar comparando con un texto creado en grupo. - Propiciar la retroalimentación de lo visto en clase para asegurarse del entendimiento del tema desarrollado.	• El maestro encargado empezará a usar las guías de trabajo para iniciar la clase. Para la sección de conceptualización sobre lo que es el proceso de escritura, pedirá la ayuda de varias estudiantes para que lean en voz alta las secciones solicitadas. • A medida que el maestro encargado avance en la lectura de los pasos, usará como referente la historia creada en la sección de calentamiento. Esto para contrastar cómo puede mejorarse dicho escrito para tener un producto más presentable. • De igual manera, el maestro encargado se tomará el tiempo de explicar la diferencia entre coherencia y cohesión, pues es una parte esencial para la creación literaria que las estudiantes realizarán en un futuro. • Seguidamente, se realizarán los ejercicios propuestos en la guía para ser trabajados en parejas.	
Sección de cierre		
Postulados	Actividades	
- Determinar el entendimiento del tema para así llevar a cabo la siguiente fase de trabajo: análisis literario	• Una vez las estudiantes hayan finalizado con la sección de ejercicios de la guía de trabajo, el maestro encargado recogerá dichos papeles para evaluarlos en otro momento.	
	1. ¿Cómo estuvo el desarrollo de la clase? 2. ¿Se comprendió realmente cuáles son los pasos para escribir una historia? 3. ¿Alguna sugerencia para mejorar en un futuro frente a este tema?	
Adecuaciones curriculares	Se realizan cuando un alumno requiere mayor apoyo para lograr ampliar los conceptos sobre lo trabajado.	
Evaluación	Teniendo en cuenta los aportes de las estudiantes en cuanto a entendimiento, participación, ejemplos y aportes, se determinará qué tan productiva fue la clase. Adicionalmente, la rúbrica de evaluación que está anexada a la guía de trabajo servirá para determinar numéricamente el desempeño de las estudiantes.	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA FASE DE CONCEPTUALIZACIÓN

	Estupendo (5 – 6)	Meritorio (3 – 4)	Iniciando (1 – 2)
Coherencia	Comprende a cabalidad la función de la coherencia en situaciones tanto posibles como irreales.	Entiende algunas situaciones que alteran el sentido de lo que se comunica por la falta de coherencia en el texto.	Asimila la importancia de la coherencia en la escritura narrativa para que las ideas puedan ser comprendidas por los demás. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Cohesión	Emplea con éxito el concepto de cohesión para completar las partes claves de una idea a través de palabras o frases que encajan en el texto.	A veces acierta en los diferentes ejemplos donde es necesario usar palabras o frases que conecten ideas en un texto.	Estima la importancia de la cohesión en la escritura narrativa para que las ideas puedan ser enlazadas las unas de las otras. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Escritura narrativa	Crea una historia que es fácil de comprender y seguir gracias al buen uso de coherencia y cohesión	Hace un esfuerzo por escribir una historia, aunque comete diversos errores tanto de coherencia como de cohesión.	Entiende la relevancia de que una historia debe tener un orden pactado para que pueda ser comprendida en su totalidad. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
TOTAL: _____			

Anexo 12. Intervención: Leo, Planeo, Empleo

Secuencia didáctica. Fase 2: Conversatorio literario: Leo, planeo, empleo		
Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Camilo Andrés Pulga Álvarez	Periodo: I
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 702	Tema: Conversatorio literario
Competencia	Conversatorio literario de los cuentos latinoamericanos escogidos	
Aprendizaje esperado	- Planifica su producción textual con gráficos y primeros borradores - Reconoce las figuras retóricas en los cuentos latinoamericanos para aplicarlas en escritos propios.	
Materiales	- Guías de trabajo dadas por el maestro - Marcadores borrables - Celular - Parlante	
Papel del docente: • Emplea adecuadamente los recursos de audio para dar inicio a la sesión • Permite organizar grupos de trabajo que se interesen por las lecturas presentadas. • Asiste a las estudiantes cuando lo requieren		Papel del alumno: • Comprende las características de un cuento moderno. • Representa lo entendido en la lectura con dibujos. • Relaciona las figuras retóricas aprendidas anteriormente con los cuentos asignados
Sección de calentamiento		
Postulados	Actividades	
- Comparar las características de un cuento tradicional a uno moderno para contextualizar lo que las estudiantes leerán. - Descubrir qué tan familiarizadas están las estudiantes con los autores que están a punto de leer y las temáticas que en los cuentos se presentan.	• A manera de inicio, el maestro encargado usará dos videos para demostrar la diferencia entre un cuento tradicional y uno moderno. Para ello, utilizará el celular junto al parlante y reproducirá lo siguiente: 1. Cuento tradicional (El crédito valiente de la granja – Anónimo): https://www.youtube.com/watch?v=yX4E7nhr3hs 2. Cuento moderno (Algo muy grave va a suceder en este pueblo – Gabriel García Márquez) https://www.youtube.com/watch?v=WNwXM_eCxxU&t=334s • Una vez reproducidos ambos materiales audiovisuales, se les preguntará qué pudieron observar en cuanto al tiempo y la narración empleada en ambos cuentos. • Después, el maestro encargado preguntará a las estudiantes qué tan familiarizadas están con las temáticas de los cuentos (sin revelar a qué cuentos pertenecen cada una de ellas). • Seguidamente, se distribuirán aleatoriamente las temáticas de los cuentos escogidos para que las estudiantes tengan una idea de qué tratará la historia que leerán.	
Sección de desarrollo		
Postulados	Actividades	
- Promover el trabajo autónomo al realizar lecturas en voz baja. - Incentivar el entendimiento del tema a desarrollar en clase a través del dibujo, ya que así se puede recordar y comprender mejor la historia leída. - Generar espacios de trabajo en equipo que retroalimenten el aprendizaje individual para así hacerlo más significativo.	• El maestro encargado iniciará la sesión al distribuir los cuentos a cada una de las estudiantes para que puedan leer la historia individualmente. • Una vez las estudiantes empiecen a leer el cuento asignado, se les pedirá que realicen dibujos al tiempo que leen. Esto con la intención de que plasmen gráficamente lo que van entendiendo de la historia. • Cuando cada estudiante finalice su respectiva lectura de manera individual, será el momento en que las estudiantes se reúnan para trabajar en equipo con el cuento que tienen en común. Aquí, las estudiantes compartirán sus interpretaciones con relación al cuento que leyeron. • Una vez se haya terminado la discusión frente a lo que experimentaron con la lectura, las estudiantes tendrán que trabajar en equipo para encontrar las metáforas, metonimias, hipérbolos, hipérbatos y sarcasmos que se encuentran en los cuentos asignados. • Después, las estudiantes tendrán que crear una historia (mínimo dos cuartillas) con las mismas temáticas existentes en los cuentos asignados. Para esta parte, deben tener en cuenta narración, tiempo y personajes. • Finalizada la parte de las guías de trabajo, las estudiantes pasarán por grupos al frente del salón a explicar de qué trató la historia del cuento que se les asignó. Por último, leerán a todo el mundo las historias que crearon en grupo.	
Sección de cierre		
Postulados	Actividades	
- Determinar el entendimiento del tema para así llevar a cabo la siguiente fase de trabajo: creación literaria	• Una vez las estudiantes hayan finalizado con los dibujos y las figuras retóricas encontradas en la guía de trabajo, el maestro encargado recogerá dichos papeles para evaluarlos en otro momento. • A manera de cierre, el maestro encargado realizará un resumen para recoger todo lo que se vio en la clase. • Además, las estudiantes expresarán qué les gustó y disgustó del cuento leído. Adicional a ello, se les preguntará si el haber dibujado a la par que leían les sirvió para entender la historia.	
Adecuaciones curriculares	Se realizan cuando un alumno requiere mayor apoyo para lograr ampliar los conceptos sobre lo trabajado.	
Evaluación	Teniendo en cuenta los aportes de las estudiantes en cuanto a entendimiento, participación, ejemplos y aportes, se determinará qué tan productiva fue la clase. Adicionalmente, la rúbrica de evaluación que está anexada a la guía de trabajo servirá para determinar numéricamente el desempeño de las estudiantes.	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA FASE DE CONVERSATORIO LITERARIO

	Estupendo (5 – 6)	Meritorio (3 – 4)	Iniciando (1 – 2)
Representación gráfica	Crea dibujos detallados que representan a profundidad lo que va sucediendo en la historia leída.	Realiza algunos dibujos que intentan explicar cómo la trama de la historia se desarrolla, pero carece de detalles y dificulta lo que desea comunicar.	Asimila la importancia de crear dibujos que ayuden a entender mejor el desarrollo narrativo de la historia. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Reconocimiento de figuras retóricas	Consigue identificar todas las figuras retóricas estudiadas anteriormente en el cuento leído.	Reconoce algunas figuras retóricas estudiadas anteriormente en el cuento leído.	Estima la importancia de entrelazar lo aprendido anteriormente con un escenario diferente como lo es un cuento latinoamericano. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Presentación de los cuentos leídos	Expone a profundidad el cuento leído relacionando los dibujos creados y la narración de la historia.	Hace un esfuerzo por explicar cuál es la trama de la historia leída con algunos dibujos.	Comprende la importancia de exponer adecuadamente los acontecimientos narrados para que las demás personas también entiendan la historia leída. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Historia escrita en grupos	Inventa una narración que se acopla a todas las temáticas señaladas estableciendo una narración clara y un tiempo coherente	Propone una historia donde incluye algunas temáticas solicitadas e intenta que tanto la narración como el tiempo sean claros	Discierne la importancia escribir historias que tengan temáticas establecidas, donde la narración y el tiempo puedan ser identificados con claridad. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
TOTAL: _____			

Anexo 13. Intervención: Escribe Para Ejercitar Tu Espíritu

Secuencia didáctica. Fase 3: Escribe para ejercitar tu espíritu		
Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Camilo Andrés Pulga Álvarez	Periodo: IV
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 702	Tema: Escritura de cuentos
Competencia	Escritura narrativa	
Aprendizaje esperado	- Organiza sus ideas con un suceso único que da pie a establecer el narrador y tiempo en que se da la historia. - Crea un máximo de cinco personajes que desarrollan la tensión y efecto de la historia para concluir con esta de una manera contundente. - Emplea metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatos y sarcasmos para crear una historia más creativa. - Relee lo que escribe mejorando la coherencia y cohesión de la historia para luego brindar una nueva versión con los errores corregidos.	
Materiales	- Guías de trabajo dadas por el maestro - Marcadores borrables - Hojas cuadrículadas - Celular - Parlante	
Papel del docente: • Apoyar a las estudiantes a recordar los conceptos trabajados previamente. • Guiar el proceso escritor de las estudiantes con sugerencias que permitan crear un producto mejor hecho. • Priorizar el orden de las actividades para un mejor desarrollo de las sesiones.		Papel del alumno: • Relacionar lo aprendido en clases pasadas para aplicarlo a través de una creación propia. • Escribir cuentos empleando temáticas iguales o similares encontradas en lecturas anteriores. • Solicitar asistencia cuando se presenten dificultades a la hora de escribir.
Sección de calentamiento		
Postulados	Actividades	
- Analizar el significado de una propuesta para crear un cuento	• El maestro encargado iniciará la clase dando unos trozos de papel a las estudiantes. Dichos trozos contienen los mandamientos del Decálogo del Perfecto Cuentista de Horacio Quiroga. • Cuando diez estudiantes tengan un mandamiento diferente, empezarán a leer los que posean en el orden que dicta Quiroga. • A medida que las estudiantes vayan leyendo cada mandamiento, el maestro encargado anotará palabras clave con base en lo que las estudiantes entiendan lo que leen. De esta manera, las estudiantes atenderán aspectos que pueden tener en cuenta para escribir un cuento.	
Sección de desarrollo		
Postulados	Actividades	
- Organizar las ideas en un esquema que permita facilitar la escritura de una historia	• El maestro encargado brindará a cada estudiante una hoja donde puedan plasmar sus ideas. Así, escribirán el suceso único, el narrador y tiempo, los personajes y la tensión y efecto que tendrá la historia. • Una vez las estudiantes tengan ideas sobre qué crearán, entonces empezarán a escribir el primero de tres borradores. Si bien es importante indicar que el cuento no debe ser extenso (preferiblemente tres páginas), se permitirá que las estudiantes escriban cuantas páginas deseen. Antes de escribir, las estudiantes escucharán unos fragmentos de música. A medida que escuchan los audios, escribirán lo que les evoca. Esto con la intención de que tengan palabras clave con las cuales empezar a escribir una historia. Aquí los audios sugeridos, los cuales fueron reproducidos con ayuda de un celular y parlante por alrededor de un minuto en ciertos momentos específicos: - Audio 1: https://www.youtube.com/watch?v=nq_SpRBXRmE - Audio 2: https://www.youtube.com/watch?v=ikBD3DcSGFM - Audio 3: https://www.youtube.com/watch?v=hinJd4CGJuo - Audio 4: https://www.youtube.com/watch?v=cPdlfJefCjI • Cuando el primer borrador esté finalizado, se hará la revisión pertinente, la cual será por parte del maestro encargado. Aquí se harán correcciones para evaluar coherencia, cohesión y que los elementos previamente puestos en la hoja de ideas se consideren. Además, se empezarán a sugerir cambios que permitan incluir las figuras retóricas estudiadas. • Para el segundo borrador, la historia deberá tener una mejor estructura además de haber agregado las correcciones mencionadas. En esta parte, se sugerirá incluir metáforas, metonimias, hipérbatos, hipérboles y sarcasmos que permitan volver el relato en algo más artístico.	
- Escribir borradores que den pie sobre el proceso de creación para luego hacer las correcciones pertinentes		
- Agregar figuras retóricas para la mejor estilística del relato creado		
Sección de cierre		
Postulados	Actividades	
- Conversar sobre lo que evocó el proceso de escritura, desde el inicio hasta el final de este.	• Cuando los relatos estén terminados, el maestro encargado leerá algunos cuentos (sin mencionar a la autora) para conocer las reacciones de la clase. De igual manera, las estudiantes podrán opinar qué les generó (emocionalmente hablando) la lectura de los cuentos. • Ya realizada esta parte, el maestro encargado preguntará qué les pareció el proceso de escritura, haciendo énfasis en si realmente se sintió una diferencia creativa considerando otros espacios donde han tenido que escribir algo propio.	
Adecuaciones curriculares	Se realizan cuando un alumno requiere mayor apoyo para lograr ampliar los conceptos sobre lo trabajado.	
Evaluación	Teniendo en cuenta los aportes de las estudiantes en cuanto a entendimiento, participación, ejemplos y aportes, se determinará qué tan productiva fue la clase. La rúbrica de evaluación anexada a la guía de trabajo servirá para determinar numéricamente el desempeño de las estudiantes.	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA FASE DE COMPOSICIÓN

	Estupendo (5 – 6)	Meritorio (3 – 4)	Iniciando (1 – 2)
Figuras Retóricas	Utiliza adecuadamente metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatos y sarcasmos para decorar su historia.	Algunas veces usa metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatos y sarcasmos, ya que encuentra algunos inconvenientes para usarlas todas durante su narración.	Discierne la importancia de crear metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatos y sarcasmos para la creación de una historia más atractiva. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Escritura Narrativa	Consigue escribir un texto pulido ayudándose de una debida planeación, la cual se vio reflejada en su escritura mediante relecturas y posteriores correcciones.	Intenta seguir la planeación inicial para escribir un texto mejor estructurado teniendo en cuenta algunas de las correcciones sugeridas y relejendo algunas veces.	Estima la importancia de planear la estructura de un texto para que los futuros lectores comprendan su intención comunicativa. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
Cuento	Inventa un cuento corto basado en un suceso único, con una tensión y efecto debidamente marcados a través de una narración y tiempo claramente establecidos con personajes claros.	Hace un esfuerzo por crear un cuento breve haciendo uso de un suceso único, intentando crear tensión y efecto en una narración y tiempo a veces entendible con ayuda de algunos personajes.	Comprende la importancia de crear cuentos cortos utilizando las características que debe tener éste para que dicha historia sea mejor comprendida. Aspecto en el cual se empieza a trabajar.
TOTAL: _____			