



Entramado

ISSN: 1900-3803

ISSN: 2539-0279

Universidad Libre de Cali

Sáenz, Inés Marina

Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender
(PTA) de estudiantes de básica: tratamiento experimental*

Entramado, vol. 16, núm. 2, 2020, Julio-Diciembre, pp. 142-167
Universidad Libre de Cali

DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6601>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265466153010>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UAEVA 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender (PTA) de estudiantes de básica: tratamiento experimental*

Inés Marina Sáenz

Docente Institución Antonio José Camacho, Cali - Colombia.
inesaenz28@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-2143-0504>

RESUMEN

Este estudio valoró cómo el Programa Todos a Aprender (PTA) optimizó la *calidad educativa* en instituciones públicas focalizadas, con estudiantes de grado Cuarto de Básica Primaria en la ciudad de Santiago de Cali durante 2014 y 2018. La metodología cuantitativa incluyó un test para valorar el currículo, una secuencia didáctica, dos instrumentos para evaluar las producciones narrativas escritas de 308 estudiantes en los componentes: semántico, sintáctico, gramatical, puntuación y seguimiento a la consigna, y un test sociodemográfico para describir a los participantes. El análisis de datos, apoyado por el software SPSS, reconoció la incidencia del PTA, dados los avances en la actualización y pertinencia del currículo, el mejoramiento de las competencias de producción narrativa escrita tras la planeación y aplicación de una secuencia didáctica en donde los estudiantes ejercieron el rol de escritores, y a pesar de la superioridad de los resultados del *grupo control*, se evidenció un nivel satisfactorio alcanzado por el *grupo experimental*. Se concluye que el PTA instala una cultura de la reescritura.

PALABRAS CLAVE

Calidad de la educación; escritura; narración; plan de estudios; secuencia didáctica

Narrative productions on the All to Learn Program of elementary school students: Experimental treatment

ABSTRACT

The research evaluated how the All to Learn Program (PTA) optimized the *educative quality* in focus institutions with students from four grade of elementary school in the city of Santiago de Cali on 2014 and 2018. Quantitative methodology included an evaluative test for the curriculum, a didactic sequence, two tools to evaluate the narrative productions written by 308 students using the components: semantic, synthetic, grammar; punctuation and following to the segments, and a sociodemographic test to describe the participants. The data analysis, supported by SPSS software, recognized the impact from the PTA because of the improvements in the updates and suitability of the curriculum, the enhancement of the narrative production skills written after the planiation and application of a didactic sequence where the students performed the role of being a writer and despite the superiority of the results of the *control group*, it was demonstrated a rewarding level reached by the *experimental group*. In conclusion the PTA installs a culture of rewriting.

KEYWORDS

Quality of education; writing; narration; curriculum; didactic sequence

Recibido: 08/10/2019 Aceptado: 01/04/2020

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: SÁENZ, Inés Marina. Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender de estudiantes de básica: tratamiento experimental. *En:* Entramado, Julio - Diciembre, 2020 vol. 16, no. 2, p. 142-167. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6601>



Produções narrativas no Programa Todos a aprender (PTA) para alunos do Ensino Fundamental: tratamento experimental

RESUMO

Este estudo avaliou como o Programa Todos a Aprender (PTA) otimizou a qualidade educacional em instituições públicas direcionadas, com alunos da quarta série da Escola Primária na cidade de Santiago de Cali durante 2014 e 2018. A metodologia quantitativa incluiu um teste para avaliar a currículo, sequência didática, dois instrumentos para avaliar as produções narrativas escritas de 308 alunos nos componentes: semântico, sintático, gramatical, pontuação e acompanhamento do comando e teste sociodemográfico para descrever os participantes. A análise dos dados, apoiada no software SPSS, reconheceu a incidência do PTA, dados os avanços na atualização e relevância do currículo, o aprimoramento das habilidades de produção narrativa escrita após do planejamento e a aplicação de uma sequência didática na qual os alunos desempenharam o papel de escritores e, apesar da superioridade dos resultados do grupo controle, foi evidente um nível satisfatório alcançado pelo grupo experimental. Conclui-se que o PTA instala uma cultura de reescrita.

PALAVRAS-CHAVE

Qualidade da educação; redação; narração; plano de estudo; sequência de ensino

I. Introducción

En el 2011, ante los resultados desfavorables de las pruebas Saber 2009 en Básica Primaria, que no superaban los niveles mínimos en el área de lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó el Programa Todos a Aprender (PTA) que, entre otros propósitos, proyecta la calidad de la educación centrada en el desarrollo de competencias, la transformación de las prácticas pedagógicas y la estructuración de los contenidos educativos a través del acompañamiento de tutores en aquellas instituciones con bajos resultados. Los trabajos de [Díaz, Barreira, Pinheiro \(2015\)](#), [Raigoza \(2017\)](#) muestran las fortalezas del PTA, dado que este programa trabaja en contexto e implementa metodologías y didácticas novedosas, pero también evidencian debilidades en los docentes a nivel conceptual, metodológico y en la autoformación.

Esta investigación se centró en valorar la eficacia de la intervención del PTA, tanto en 2014 como en 2018. El concepto “valorar” se comprende como la acción de reconocer el impacto que dicho Programa tiene en la optimización de la calidad de la educación, vista desde las variables relacionadas con los componentes pedagógicos y la gestión educativa. La eficacia está relacionada con el impacto que logra: primero, en la actualización y pertinencia del plan de estudios o currículo visto a través de una secuencia didáctica, a partir de su planificación, ejecución, control y evaluación de los resultados como lo señalan [Bernal, Martínez y Parra \(2015\)](#). Segundo, en el conocimiento didáctico del contenido ([Shulman, 2005](#)) evidenciado por maestra y tutora, incluidas las concepciones sobre

los procesos de escritura, a tono mínimamente con las que orienta el MEN al magisterio. Tercero, en los avances auténticos de las competencias del estudiantado -currículo aprendido en la escritura de una narración-.

Según [Bruner \(1996\)](#), el texto narrativo se constituye en uno de los medios a través de los cuales se construye el conocimiento, pues es una de las dos modalidades fundamentales del funcionamiento cognitivo, que se ocupa de las intenciones y acciones humanas, debido a que en un relato se construyen de manera simultánea dos panoramas esenciales y distintos: el de la acción -compuesta por los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento-; y el de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir: los que intervienen en la acción.

Para evaluar las producciones narrativas escritas se tuvieron presentes los trabajos de [Avilés \(2015\)](#), [Sotomayor, Ávila y Jéldrez \(2015\)](#), la [UNESCO y la OREALC \(2016\)](#) sobre rúbricas, adecuando una rejilla que identifica las competencias de los estudiantes, mediante indicadores de escritura que valoran el texto en su conjunto ([MEN, 1998](#)). Esto posibilitó el análisis de las unidades locales en relación con el todo, revisar la organización, el orden y la conformación del texto, y si se ajustaba o no a la estructura de una narración ternaria o quíntana, esta última considerada por [Cortés y Bautista \(1999\)](#) con mayor posibilidad para generar historias más complejas.

Respecto a la revisión del currículo, [Ávila \(2017\)](#), [Goñi y Díaz \(2012\)](#) señalan que este resulta importante para

mejorar la calidad de la educación puesto que materializa el Proyecto Educativo Institucional (PEI), concreta las prácticas pedagógicas y formativas, así como también el currículo aprendido: competencias, conocimientos, habilidades, procedimientos y valores.

A partir de lo planeado entre maestra y tutora del PTA, en 2014, se valoró el currículo planeado y ejecutado soportado en las concepciones de [Dolz y Schneuwly \(2011\)](#) para quienes, dentro de las prácticas de escritura, el desafío de las secuencias didácticas consiste en forjar con el primer texto borrador un medio y un puntal para cristalizar el pensamiento, acrisolar la imaginación y desplegar la claridad de la expresión.

Es en este contexto donde se enmarca esta indagación, dada la necesidad de aportar al sector educativo la incidencia que tiene el PTA en relación con su efectividad en las mismas aulas de clase, puesto que es ahí donde ocurren las verdaderas transformaciones ([MEN, 2011](#)).

Este artículo se estructuró en seis apartados. El primero comprende el marco teórico, tomando de modo especial los postulados del [MEN \(1998\)](#), de la [UNESCO y de la OREALC \(2016\)](#). El segundo presenta la metodología, en donde se da a conocer el diseño de la investigación, los procedimientos empleados para el logro de los objetivos y el análisis de datos. El tercero muestra los resultados de las dos intervenciones (2014 y 2018). En el cuarto se proporciona la discusión de los resultados y se comparan los grupos de estudiantes evaluados. En el quinto se presentan las conclusiones sobre las valoraciones realizadas, integrando las arrojadas por un cuestionario sociodemográfico.

2. Marco teórico

Los países de América Latina han delineado políticas educativas y estrategias de acción sugeridas desde la UNESCO y la OEI que pretenden satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. A pesar de los avances de los últimos años, en comparación con países desarrollados, los alumnos latinoamericanos obtienen bajos resultados en evaluaciones nacionales e internacionales ([Vaillant y Rodríguez, 2018](#)). La [Contraloría General de la República \(2014\)](#), [Díaz y Tobar \(2014\)](#) explican el bajo desempeño escolar desde las diferencias entre los colegios privados y públicos, debido a los bajos recursos escolares, socioeconómicos y culturales de estos últimos.

Calidad educativa

Mejorar la calidad de la educación demanda la formación inicial y continua de los docentes a fin de optimizar la enseñanza ([BID, 2012](#); [Vaillant y Rodríguez, 2018](#)). Según

el [MEN \(2014\)](#), los resultados de la evaluación interna y externa dan cuenta de la calidad ofrecida. Estos no solamente miden los conocimientos; también identifican los sujetos intervenidos, los procesos de planeación, las condiciones en que se desarrollan las acciones educativas y los aprendizajes.

El plan de estudios, la metodología, la didáctica y la evaluación están presentes en todo el proceso educativo. Estos facilitan llevar a cabo la gestión pedagógica, reflexionar respecto a los vacíos y las fortalezas a fin de ajustar o replantear cómo optimizar la calidad de la educación. Sin embargo, esta expresión es un concepto complejo, difícil de delimitar debido a la multiplicidad de significados y de usos; es totalizante, dado que puede emplearse desde lo que acontece en el aula a nivel micro hasta los tratados comparativos de los sistemas educativos entre los países (Bello, 1999, citado por [Vaillant y Rodríguez, 2018](#)). Según la [UNESCO y OREALC \(2016\)](#), la calidad de la educación, ese agregado de condiciones para la enseñanza-aprendizaje, va más allá de asegurar el ingreso y la permanencia de los alumnos en el aula. Valorarla resulta complejo en condiciones de desigualdad económica y social -incluida la vivencia del conflicto-; estas no garantizan una evaluación equitativa ([Ávila, 2017](#)).

Plan de estudios

Otro elemento sustancial para alcanzar la calidad es la pertinencia del currículo, el cual nace de las necesidades e intereses de las comunidades, de los desarrollos económicos, políticos, sociales y culturales ([Ávila, 2017](#)). Un currículo es de calidad si permite a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, maximizar su potencial, desarrollar conocimientos y valores vinculados a habilidades y competencias de la vida productiva ([UNESCO y OREALC, 2016](#)). El plan de estudios debe articularse con los lineamientos (nacionales, regionales y locales), y construir objetivos y estrategias para dar solución a los retos de una realidad cambiante ([MEN, 1998](#)). Lo ideal es que entre lo planeado y lo que ocurre en el aula no haya gran distancia ([Goñi y Díaz, 2012](#)).

Así, para el análisis de la práctica educativa es importante examinar los acontecimientos entre sus participantes, y valorar las acciones que se realizan en el aula antes, durante y después de la situación didáctica ([Zabala, 2014](#)). El análisis incluye reflexionar acerca de los diversos aspectos que el docente pone a disposición en esos tres momentos, especialmente en lo que ocurre en la interacción maestro-estudiantes y contenidos ([MEN, 2014](#)).

El [MEN \(1998\)](#) concibe al maestro como un mediador en las prácticas de socialización, un recontextualizador de la cultura, de los saberes mediante la selección de discursos

para ser debatidos junto con otros docentes y los estudiantes. Es en esa medida que el PTA, mediante comunidades de aprendizaje, pretende mejorar las competencias de los docentes como profesionales, fundamentar su pedagogía, propiciar la evaluación formativa, usar materiales didácticos y promocionar proyectos de aula o secuencias didácticas de aprendizaje.

Maestro, secuencia didáctica y escritura

La secuencia didáctica es una de las formas del currículo planificado y enseñado. Las experiencias sobre producción de textos muestran que esta reside en un primer borrador, seguido de talleres para trabajar las dificultades de escritura hasta lograr una versión final. Este modo de enseñanza permite alcanzar los propósitos del currículo, a la vez que optimiza el aprendizaje del estudiante para quien el acto de escritura tiene sentido (Dolz y Schneuwly, 2011).

La escritura se concibe como un asunto de progreso paulatino con cuantiosas reescrituras, constantes interrogaciones acerca del orden o pertinencia de cada palabra, frase o párrafo, con el ánimo de ir sopesándolos, reorganizándolos según el propósito del texto con la finalidad de hacerlos cada vez más precisos para el destinatario (Dolz y Schneuwly, 2011).

Respecto a la escritura, el MEN (2014) la destaca como sustento de la calidad educativa, base de los demás aprendizajes y garantía para que los sujetos puedan desenvolverse con éxito en las comunidades. En ese entendido, el MEN (1998) exhorta a los maestros a revisar las propiedades del lenguaje escrito, y a adoptar estrategias para organizar y estructurar la información de manera coherente, ordenada y jerárquica para, en esa misma medida, favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (MEN, 2014). Incluso señala que si las competencias escritoras se fortalecen de manera intencional en las diferentes áreas del conocimiento, se asignará una función más pertinente a la toma de apuntes, a la manera como se argumenta, se describe o se narra (MEN, 1998).

La intención es que el maestro permita a los escolares descubrir las regularidades y las convenciones en la escritura para que las utilicen en sus propios textos con el fin de fomentar esta habilidad de manera autónoma. Enseñar de este modo demanda ofrecer consignas claras, proporcionar fundamentos, intervenciones planificadas y herramientas útiles. Se trata de despertar expectativas, descubrir la novedad y permitirles asumir riesgos (Dolz y Schneuwly, 2011).

Se aprende a escribir escribiendo; sin embargo, Terry y Amado (2012) manifiestan la presencia de dificultades: por parte del profesor, poca claridad en los objetivos, escasa presencia de criterios e imprecisión de sus demandas, y en los estudiantes falta de ideas. Por el contrario, se deben forjar contextos que permitan al escolar asumirse como escritor verdadero a través de proyectos prolongados en el tiempo, con situaciones articuladas y propósitos compartidos. Aseguran que, si el docente coordina la escritura de un texto con los aportes del grupo, comparte las dificultades y las decisiones que se van manifestando a medida que avanzan, los estudiantes se irán apropiando de las responsabilidades y derechos que implica participar de una cultura letrada.

Texto narrativo y evaluación

El MEN (1998) entiende el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Considera tres tipos de procesos para el análisis de la escritura de textos: intratextual, intertextual y extratextual. Para evaluar las producciones narrativas de los estudiantes, diferencia cuatro niveles: coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal, y pragmática -nivel no tenido en cuenta en esta investigación-.

Instaurar una cultura de producción textual con intención literaria es uno de los propósitos del MEN (2006); por ese motivo, esta investigación consideró ofrecer a los estudiantes, durante la evaluación, la oportunidad de expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo a través de una narración, validándolos como sujetos activos con una amplia actividad metacognitiva.

Particularmente, un texto narrativo será aquel en el que un agente relata una historia, unos acontecimientos sucedidos a unos personajes; a su vez, la historia es una fábula narrada o presentada de cierta manera frente a un narratario. Esta definición incluye las nociones de espacio y un tiempo que transcurre animado por unos actores que sufren cambios (Bal, 1985 citada por Contursi y Ferro, 2000). Los relatos son modelos para volver a describir el mundo; por esta razón, están implicados en la manera como las personas los viven (Ricoeur, 2004).

El MEN (1998) propone desarrollar las competencias: gramatical, sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética. Estas se constituyen en referentes para desarrollar propuestas curriculares y los modos diversos de evaluar dichas competencias, ya sea mediante una narración, un debate argumentativo, una descripción u otros.

Para optimizar la evaluación, el [MEN \(2009\)](#) plantea al docente buscar información con el fin de establecer cómo están aprendiendo los estudiantes, qué necesitan, qué conceptos y procesos se deben consolidar. Propone que la evaluación sea transparente, continua, procesual, motivadora, pero nunca sancionatoria; sugiere utilizar diferentes técnicas; que convoque a todas las partes en un sentido democrático y fomente la autoevaluación. Furman (2012) invita a cambiar la tarea dispendiosa de calificar en solitario las producciones de los estudiantes, por la discusión abierta y colectiva de los textos. Recomienda hacer de la evaluación una oportunidad de aprendizaje, construir rúbricas u otros instrumentos con criterios claros que ayuden a tomar conciencia del trayecto de aprendizaje y evalúen los logros esperados.

Relacionado con la evaluación, el fracaso escolar y el sistema educativo, [Berstein \(1996\)](#), al estudiar los modos de expresión de individuos de distintas clases sociales y al analizar sus diferencias, formuló la teoría de los códigos lingüísticos, que da cuenta de las transformaciones sociales y de su impacto en los sistemas de significación. Estableció las diferencias entre el código restringido y el elaborado. Los códigos restringidos son más dependientes de la situación de enunciación, son más implícitos y con construcciones sintácticas más simples, mientras que los códigos elaborados son más autónomos respecto del contexto, más explícitos y con una sintaxis más compleja. En las instituciones educativas, los estudiantes poseedores de los códigos elaborados superan académicamente a los provenientes de la clase trabajadora, quienes suelen fracasar con más frecuencia. Según [Arcila, Calderón y Delgado \(2016\)](#), en la enseñanza es necesario apostarle a formas comunicativas más cercanas a las del código elaborado.

3. Metodología

Para valorar la calidad de la educación, se combinaron dos de las condiciones que señalan la [UNESCO y la OREALC \(2016\)](#): la revisión de los ambientes para la enseñanza-aprendizaje y los logros académicos de los alumnos.

La indagación se realizó bajo un diseño experimental de enfoque cuantitativo desde dos intervenciones: 2014 y 2018. En el año 2014 se seleccionó a La Paz, institución focalizada por el PTA desde 2013, ubicada en la zona rural de Cali, a los catorce estudiantes de cuarto grado, a su maestra y a la tutora. Esta institución está inserta en el modelo pedagógico “Escuela Nueva” de promoción flexible, centrado en el estudiante activo, de metodología cooperativa. En los resultados de la prueba Saber los estudiantes se ubicaban entre el nivel *mínimo* (Supera las preguntas de menor complejidad de la prueba) y el *satisfactorio* (Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para

el área y grado). Maestra y tutora aceptaron participar de la presente investigación brindando el espacio para ser observadas, indicando que durante el segundo periodo trabajarían la escritura del texto narrativo mediante una secuencia didáctica.

El proceso describió, analizó y evaluó la intervención educativa del PTA, abarcando varias fuentes, técnicas de recopilación de información e instrumentos. Con un primer instrumento, “Encuesta con escala Likert”, propuesto por el [MEN \(2013\)](#) ([Tabla 1](#)), se revisó una fracción de lo que constituye el plan de estudios en el área de lenguaje, tomando en cuenta la información suministrada por los directivos, la docente y la tutora. A través de esta, se valoró la actualización y la pertinencia del currículo en cinco componentes que permiten ver la interactividad enseñanza-aprendizaje: a) el PEI, b) los planes de área y de aula, c) los objetivos, competencias, tareas y actividades de la secuencia didáctica, d) la evaluación y e) las acciones ejecutadas por la docente; todos estos principios ordenadores de una institución educativa. Además, se describió críticamente lo observado durante la planeación y la aplicación de la secuencia didáctica.

Las competencias narrativas de los catorce estudiantes se valoraron mediante un enfoque cuantitativo. Dado que el enfoque viene dado por un diseño A x B de medidas repetidas *prueba inicial-prueba final*, se evaluó antes de la intervención, en las producciones narrativas, los componentes: semánticos, sintácticos, gramaticales, puntuación y adecuación a la consigna; luego, una vez se llevó a cabo la secuencia didáctica con la intervención del PTA, se midió nuevamente el nivel de dichos componentes en una nueva narración, utilizando la misma rúbrica para determinar si se evidenciaba o no progreso en dichas competencias; todo ello para tener una aproximación a los interrogantes: ¿se optimiza el currículo gracias a la intervención del PTA?, ¿mejoran los estudiantes sus competencias en la escritura de una narración? El contraste de los resultados permite decidir si el PTA optimiza la calidad de la educación en dicha institución.

Las dos pruebas consistieron en narrar el final a dos cuentos: “Pinocho el astuto” y “El tamborilero mágico”, ambos de [Rodari \(2012\)](#). En 2014, los relatos fueron evaluados mediante una rúbrica con indicadores organizados en cuatro bloques. El primero valoró las competencias en los recursos formales: elaborar una lluvia de ideas, un texto borrador y uno limpio tipo narrativo; y evaluó aspectos morfosintácticos. El segundo evaluó aspectos relacionados con la narración: recreación de las acciones y descripciones de los personajes, funciones y tono del narrador, intenciones, obstáculos, consecuencias que enfrentan

Tabla 1.

Instrumento para la valoración del currículo institucional

ÍNDICE	VALOR ESCALA				
	Ausente	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
1. El PEI está actualizado. Existen en físico y digital los planes de área y de aula					
2. El PEI presenta un modelo organizacional flexible, centrado en el estudiante.					
3. Las estrategias metodológicas del Plan de aula son coherentes con las orientaciones de los Estándares básicos de competencias.					
4. Las estrategias metodológicas del Plan de aula son coherentes con las orientaciones de los Lineamientos Curriculares de lenguaje.					
5. El Plan de aula es flexible a cambios y permite tomar medidas de corrección con relación a posibles desajustes en la programación.					
6. El plan de aula presenta un tratamiento globalizado, no en profundidad. Utiliza núcleos temáticos atractivos con los cuales se organizan objetivos y tareas de aprendizaje.					
7. El Plan de Aula presenta un tratamiento interdisciplinar y relacionado con la vida.					
8. El plan de aula presenta niveles según los grados de aprendizaje.					
9. En plan de aula prioriza el aprendizaje.					
10. El Plan de aula conoce e interpreta la realidad de sus estudiantes.					
11. El Plan de aula plantea principios pedagógicos claramente establecidos.					
12. El Plan de aula presenta un enfoque curricular.					
13. El Plan de aula describe el diseño curricular.					
14. El Plan de aula fórmula y/o prioriza núcleos temáticos transversales.					
15. El Plan de aula orienta la diversificación curricular: enriquece, modifica y se adecua las capacidades y actitudes de los escolares.					
16. Los objetivos de la Secuencia Didáctica (SD) y la evaluación son sometidos a acuerdos, bajo criterios previamente establecidos, reconocidos por los estudiantes.					
17. Los objetivos estratégicos de la SD responden a las conclusiones del diagnóstico.					
18. Los objetivos son evaluables mediante conductas observadas, bajo criterios de evaluación acordadas por las partes, con objetivos didácticos traducidos en propuestas de tareas, de enseñanza valoradas subjetiva y contextualmente.					

ÍNDICE	VALOR ESCALA				
	Ausente	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
19. Los objetivos son claros y precisos.					
20. Los objetivos determinan el propósito a lograr en el mediano o largo plazo.					
21. Las competencias a desarrollar en la SD están acordes a los lineamientos curriculares, tienen en cuenta la aplicación a la vida real y guardan relación con otras áreas.					
22. Las competencias a desarrollar en la SD están acordes con los objetivos y estándares del área, mediados por Unidades Didácticas (UDs) programadas por capítulos y ordenadas por núcleos temáticos en niveles de aprendizaje.					
23. Las competencias a desarrollar en la SD están definidas en unos tiempos parciales y totales.					
24. Las tareas/actividades en la SD son de diversos tipos, están interconectadas y relacionadas con otras áreas.					
25. En la SD los estudiantes relacionan los aprendizajes propuestos con las tareas y consignas planteadas.					
26. ¿En la SD, las consignas de las tareas son precisas y cumplen con su propósito?					
27. ¿En la SD, la docente plantea tareas y actividades de calidad, ajustadas a los niveles de los estudiantes: a. Normalizadas, b. De objetivos básicos y c. Para avanzados.					
28. La evaluación es formativa, regula el proceso de enseñanza/aprendizaje, da información al estudiante sobre sus aciertos y errores para que tome decisiones y redirija a fin de promover o consolidar el aprendizaje.					
29. En la SD la docente genera acciones de seguimiento y nivelación a estudiantes con necesidades específicas e incluye proceso de recuperación y evaluación continua.					
30. La docente toma en cuenta las características de los estudiantes para el desarrollo y aplicación de las actividades.					
31. La docente plantea alternativas que responden a las necesidades de los escolares.					
32. La docente presenta estrategias metodológicas orientadas al aprendizaje.					
33. La docente promueve un estilo de gestión democrático y participativo.					
34. Promueve el trabajo en equipo.					
	Ausente	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente

Totales

Fuente: MEN (2013)

Nota: La valoración del currículo institucional está basada en el modelo de intervención propuesto por el MEN (2013).

los personajes, episodio añadido y tipo de estructura del cuento. El tercero midió: la resolución -positiva o negativa- ofrecida a las acciones de los personajes, si son descritos -física y psicológicamente-, y las marcas de tiempo y espacio usadas para el relato. Y en el cuarto se evaluaron: la macroestructura, la verosimilitud, la intertextualidad y si el estudiante se adecuaba a la consigna.

Población y muestra

Para 2018, los criterios de inclusión tenidos en cuenta para la selección de la muestra fueron que: a) las instituciones públicas o privadas pertenecieran al municipio de Cali, b) las públicas focalizadas estuvieran ubicadas en la zona urbana o rural, de estratos 1, 2, 3 y 4, c) las públicas no focalizadas y colegios privados fueran de estratos 4, 5 y 6, con resultados en el nivel avanzado en la prueba Saber y d) los estudiantes debían ser de cuarto de primaria.

A partir del universo, 73 instituciones públicas focalizadas y 18 no focalizadas, se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado (Klinger, 2006), que determinó el tamaño de la muestra: 18 instituciones focalizadas (252 estudiantes: 126 rurales y 126 urbanos) y 4 no focalizadas (56 estudiantes: 28 de públicos y 28 de privados). El primer grupo se definió *experimental* y las no focalizadas se tomaron como *grupo control* para poder hacer un ejercicio comparativo entre los resultados de estos sectores educativos. El nivel de precisión y confiabilidad fue del 0,96 y la frecuencia de ocurrencia fue del 50%.

Instrumentos de investigación

El diseño de la investigación abarcó dos instrumentos. El primero, un test sociodemográfico (Tabla 2) que sirvió para describir las características de los participantes en relación

Tabla 2.
Test sociodemográfico para la descripción de los participantes.

N		TEST SOCIODEMOGRÁFICO			
1	Carácter de la Institución: Rural <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Focalizada <input type="checkbox"/> No focalizada <input type="checkbox"/> Oficial <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>				
2	Nombre: _____ Género: Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>				
3	¿Cuántos años tienes? 7 años o menos <input type="checkbox"/> 8 años <input type="checkbox"/> 9 años <input type="checkbox"/> 10 años <input type="checkbox"/> 11 o más <input type="checkbox"/>				
4	De las siguientes cosas, marca las que usas en tu casa o apartamento. Computador SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Internet SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				
5	Aproximadamente ¿Cuántos libros tuyos tienes en casa, sin contar los de textos? Ninguno <input type="checkbox"/> Entre 1 y 10 <input type="checkbox"/> Entre 11 y 20 <input type="checkbox"/> Entre 21 y 50 <input type="checkbox"/> Entre 51 y 100 <input type="checkbox"/> Más de 100 <input type="checkbox"/>				
6	Indica si haces las siguientes actividades. Marca una opción.	Mucho	A medias	Poco	Nunca
	Hago resúmenes de cuentos leídos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trascribo del libro al cuaderno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mis profesores o profesoras me enseñan a redactar cuentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mis padres me enseñan a componer escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escribo cuentos parecidos a los leídos en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escribo textos en compañía de compañero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Uso estrategias para organizar las ideas y elaborar un texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Me exigen escribir y reescribir para mejorar mi escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escucho los consejos de mis compañeros y corrijo mis escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Participo en concursos de cuentos, poemas u otro texto original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Recibo ayuda de alguien en mi casa para redactar las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Voy a títeres o al teatro con alguien de mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Acudo a la biblioteca con alguien de mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Asisto a cursos o talleres de música, danza, pintura, teatro, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	¿Me han publicado lo que he escrito? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				
8	¿Hasta qué grado de escolaridad ha alcanzado el familiar con quien más permaneces? – Marca una X.				
	Primaria <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Posgrado <input type="checkbox"/>				
	Secundaria <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/>				
9	Nivel del estrato 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>				

Fuente: Intervención propia.

Nota: Test sociodemográfico para caracterizar a los estudiantes.

con el desarrollo de la competencia escritora, y el segundo, una rúbrica útil para evaluar las producciones narrativas de *los grupos experimental y control*.

Se consideró relevante evaluar las mismas competencias de la primera intervención, en 2014, organizadas esta vez en cinco bloques, dado que se añadió uno que valora si el estudiante produce un texto original, no una copia, no un resumen. De esta manera, la rúbrica, compuesta por 31 componentes, se subdivide a su vez en diferentes indicadores: el primero destaca la mayor competencia alcanzada; en el centro, indicadores que evidencian la competencia medianamente lograda; y el último indicador (negativo) señala su ausencia. Su validez está favorecida gracias a que fue ensayada por el [MEN \(1998\)](#) ([Ver anexo I](#)).

En relación con el análisis y la interpretación de los datos, se tuvieron en cuenta las afirmaciones de [Coll e Inrúbia \(1996\)](#), quienes proponen que el estudio de lo que acontece a nivel escolar debe realizarse desde unidades completas de enseñanza y aprendizaje, desde la planificación de las secuencias didácticas, pasando por su aplicación en clase, hasta la evaluación final. Asumir este análisis, explican, se justifica porque cada uno de los momentos que lo componen tiene sus variaciones de acuerdo a las características de la interacción y significación de cada proceso, y porque cada uno de ellos tiene sentido tanto por el anterior como por el que le sigue; son momentos interdependientes para la comprensión de lo que se observa.

Para valorar el plan de estudios o currículo de la institución La Paz, se tuvieron en cuenta los cinco componentes de la encuesta ([Tabla 1](#)) y lo interpretado a partir de la observación de la secuencia didáctica: doce clases con los estudiantes y seis reuniones con la docente y la tutora. Se trataba de apreciar si ellas tenían presentes las orientaciones del Estado o marcos teóricos superiores sobre cómo se enseñan los textos narrativos escritos; si existía un currículo planificado: objetivos, secuenciación de actividades, reconocimiento de los presaberes, seguimiento de los contenidos, uso de recursos técnicos y materiales -entre ellos los literarios-, promoción de estilo democrático; si son pertinentes los currículos: enseñado, aprendido y evaluado -mecanismos de retroacción y cooperación, acciones de seguimiento y nivelación a estudiantes con necesidades específicas-. A partir de estas interpretaciones se valoró si el currículo era de calidad, esto es, pertinente y actualizado, y si, de manera justa e inclusiva, permite a los estudiantes desarrollar competencias en producción de textos narrativos escritos.

El análisis de los instrumentos aplicados en 2014 y 2018 se hizo mediante un ejercicio de consolidación de los 308 estudiantes; los resultados fueron procesados en el paquete

estadístico SPSS y la información de las salidas se organizó en el programa Microsoft Excel Office 2010. Asimismo, se realizaron cruces bi-variados de cada una de las variables de acuerdo a los indicadores y los tipos, prueba inicial-prueba final y de grupos experimental-control, utilizando estadísticas descriptivas de frecuencias absolutas y relativas que fueron expuestas en gráficas de barras. Los resultados permitieron comparar la calidad de las producciones en cada uno de los indicadores de las rúbricas.

Para hacer las comparaciones de los grupos, se aplicaron pruebas de hipótesis que validan la normalidad de la variable de interés (valoración del relato); luego, se aplicó la prueba no paramétrica Mann-Whitney para comprobar la homogeneidad de las dos muestras ordinales (*grupo experimental y control*). Los resultados arrojados determinan las diferencias y las similitudes que mostraron los estudiantes en sus producciones escritas, entre los de la zona rural y los de la urbana, entre los focalizados y los no focalizados, entre el sector público y el privado, entre 2014 y 2018, y, principalmente, comparó los resultados entre la *prueba inicial* y la *prueba final*, así como entre el *grupo experimental* y el *grupo control*.

En cuanto a las técnicas estadísticas, se utilizó un análisis descriptivo de frecuencia de los porcentajes y un análisis descriptivo a partir de los indicadores de tendencia central: media, mediana, mínimo y máximo, y a través de los resultados del diagrama de cajas con el Rango intercuartílico RIC, el cual determinó el grado de homogeneidad entre los grupos.

Conforme a los criterios del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se asumió los rangos de la prueba Saber con una escala de 0,0 a 5,0, con asignaciones entre insuficiente y avanzado, tal como lo muestra la [Tabla 3](#).

Los resultados del test sociodemográfico se utilizaron para confrontarlos con los porcentajes obtenidos en la prueba narrativa que evidencian las competencias por los cuatro tipos de instituciones, en especial por los *grupos experimental y control*.

4. Resultados

Dentro de los resultados significativos en la primera intervención, se destacan: la organización del currículo a través de la planeación de una secuencia didáctica acordada durante los encuentros de la docente y la tutora, y los resultados de las producciones narrativas de los catorce estudiantes de La Paz.

Tabla 3.
Descripción general de los niveles de desempeño.

Nivel	Descripción del desempeño del estudiante promedio en cada nivel	Valoración
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados.	Entre 3.77 y 5.00 (75.4% y 100%)
Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, debería alcanzar.	Entre 3.01 y 3.76 (60.2% y 75.2%)
Mínimo	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y grado evaluados.	Entre 2.39 y 3.00 (47.8% y 60%)
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.	Entre 0.00 y 2.38 (0.0% y 47.6%)

Fuente: Icfes, 2016^a.

Nota: Escala para valorar el desempeño de los estudiantes.

Planeación y aplicación de una secuencia didáctica

A partir de la *prueba inicial*, maestra y tutora analizaron con los estudiantes las producciones narrativas para que ellos mismos identificaran sus errores. Este ejercicio les permitió hacer correcciones: cambiar conectores o palabras repetidas por un sinónimo que tuviese más impacto; ampliar las ideas; separar o unir palabras de manera adecuada; reflexionar sobre los problemas de hiposegmentación e hipersegmentación vinculados a las habilidades de la conciencia fonológica y las etapas evolutivas del aprendizaje de la escritura ([Gutiérrez y Díez, 2018](#); [Alegria y Díaz, 2017](#)).

Retomando las características del género cuento, revisaron si los relatos proyectados en el video beam cumplían con ese propósito; separaron la voz del narrador de las voces de los personajes leyendo en voz alta, haciendo las entonaciones, las pausas, la diferencia de matiz y de tiempo verbal; reconocieron algunas funciones del narrador. Los estudiantes señalaban qué información irrelevante suprimir, hasta dónde iba la idea de una frase, qué signo emplear y cómo mejorar la verosimilitud -figura literaria mediante la cual se le atribuye a una persona, idea, concepto, declaración o evento la apariencia de verdadera, correcta o precisa en el mundo de la ficción ([Garrido, 1996](#))-.

También dedujeron cuándo usar mayúsculas y cuándo pronombres, cómo se conjugan los verbos “hacer” y “haber”; identificaron las sílabas tónicas y átonas; y advirtieron que a los personajes se les distingue porque para ellos se usa otro renglón con una marca, una “rayita”.

A partir del análisis de dos cuentos, los estudiantes diferenciaron el narrador intradiegetico del extradiegetico ([Gennete, 1972](#)), y comprendieron que en la *prueba inicial* debían seguir el estilo con un narrador omnisciente. A medida que hacían las reflexiones, iban corrigiendo sus propios textos, descubriendo: uso de las comillas

para diferenciar los pensamientos de los personajes, las onomatopeyas para representar sonidos, las bondades de los adjetivos para describir, la retrospección (analepsis) y la anticipación (prolepsis). Jugaron a seleccionar marcas para ofrecer al lector pistas de los espacios y del transcurrir de tiempo; se detuvieron en los propósitos de la trama y las intenciones de los personajes; lanzaron variados ejemplos para luego usarlos en sus escritos, contagiándose de la noble labor del escritor que debe corregir varios borradores hasta que el escrito parezca un texto formal, con buen contenido, con estética y aceptable ortografía.

A la par, durante los encuentros, tutora y docentes planearon cómo introducir la secuencia didáctica y propusieron los objetivos a trabajar: a) aprender a controlar las emociones expresando sentimientos de manera asertiva, b) desarrollar la capacidad interpretativa reconociendo la estructura micro y macro del texto seleccionado, c) desarrollar la capacidad de análisis de textos que involucran la violencia en las relaciones interpersonales, d) ampliar la capacidad de producción de textos escribiendo otro semejante al original y e) utilizar las TIC'S para comunicar ideas.

La tutora propuso relacionar los objetivos con los estándares básicos y apostarle a las competencias: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, previstas en los lineamientos curriculares. La secuencia fue titulada “Vacuna protectora de amor y convivencia”: los docentes pretendían reducir el maltrato entre los escolares mediante el diálogo, la concienciación sobre las emociones y el aterrizaje de sus pensamientos -tristezas, rencores y esperanzas- a través de la escritura de cuentos inéditos. La metodología propuesta fue el trabajo cooperativo y la concepción de la evaluación fue el mejoramiento continuo de los textos. Bajo las orientaciones del Plan Nacional de Lectura y Escritura, construyeron el “Rincón de lectura”, aprobaron el préstamo de libros, y articularon los temas del área de lenguaje con ética y sistemas.

Seleccionaron el texto “La peor señora del mundo” de Francisco de Hinojosa que discurre sobre violencia interpersonal. Trazaron actividades antes, durante y después de la lectura. Antes, revisaron los esquemas mentales de los estudiantes mediante la dinámica “El matomuseo”, la cual consistió en describir y descubrir personajes villanos de la televisión y el cine. Seguido de ello, construyeron una rúbrica donde explicitaban los aprendizajes, cognitivos, sociales y personales, los cuales servirían para evaluar las competencias durante todo el proceso. Por último, acordaron leer el cuento por sesiones suspendiéndolo en puntos críticos con preguntas que indagaban sobre experiencias previas de los estudiantes, de causa y efecto sobre los hechos ocurridos, de comparaciones y de discriminación de detalles.

Durante el análisis del cuento de Hinojosa, los estudiantes advirtieron la secuencia de los hechos y la idea principal. Descubrieron la macroestructura y la microestructura, todo ello para garantizar la actividad metacognitiva y el éxito en la escritura de una narración similar a la original. Después de la lectura, a partir de la línea de tiempo, elaboraron la matriz generativa del cuento. Escribieron textos descriptivos de “La peor señora del mundo” e interpretaron un texto informativo sobre Rigoberta Menchú para comparar ambos personajes.

Orientados bajo una consigna, los estudiantes escribieron cuentos de manera individual con el tema violencia interpersonal. Posteriormente, se les propuso volver sobre ellos para que, en parejas, hicieran correcciones y ampliaciones; tanto la docente como la tutora los visitaban e interrogaban, ofrecían explicaciones o proposiciones para pasar en limpio sus escritos. Mientras las parejas leían sus cuentos, la tutora iba elaborando una sinopsis de los mismos en el tablero y mediante un ejercicio de votación seleccionaron el relato que más les llamaba la atención por su belleza, trama o transformación de los personajes con la finalidad de mejorarlo. De esta manera, se construyeron variadas superestructuras que generaron cinco matrices; una de ellas fue seleccionada para proceder a narrar un cuento en colectivo; la producción tomó semana y media.

Cada vez que iniciaba la clase, los estudiantes leían en voz alta para retomar lo narrado y hacer ajustes cuando sentían que el cuento perdía ritmo. Para consolidar lo aprendido, hicieron una narración más a partir de una de las cuatro matrices restantes. La docente y la tutora compilaron los errores más comunes para esclarecerlos bajo los métodos deductivo o inductivo, y respondieron a asuntos como: ¿se puede saber a quién o a qué hace referencia X?, ¿cómo evitar repetir los nombres de los personajes?, ¿qué relación hay entre lo real y las metáforas?, ¿qué información o intención adicional se puede añadir con la ilustración? Con

el propósito de que los estudiantes elaboraran escritos de calidad, se les exigió dos borradores antes de pasar los cuentos en limpio e ilustrarlos.

Valoración del currículo

La encuesta diligenciada por directivos, docentes y tutora de la institución La Paz evidenció un currículo con un 12% de deficiencia, dado que presentaba un PEI desactualizado -diez años- y un modelo pedagógico incipiente -en el área de lenguaje-, sin la presencia de las orientaciones de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias ni de las orientaciones sobre evaluación; tampoco existía un plan de área que recogiera los propósitos de los planes de aula.

Estimaron que un 47% de los componentes del currículo era regular puesto que tanto el desempeño de la docente de cuarto grado como el plan de aula fueron valorados como limitados, con deficiencias en su diseño curricular pues no permitía la presencia de los intereses de los estudiantes, ni era flexible en cuanto a los tiempos y a los ritmos de desarrollo.

Valoraron un 26% de los componentes como buenos, debido a que: a) los objetivos construidos para la secuencia didáctica interpretaban la realidad de los estudiantes, b) la tutora y la docente generaron acciones de seguimiento y de nivelación con estrategias metodológicas orientadas al aprendizaje, y c) la evaluación fue formativa, permitió la reflexión sobre los aciertos y los errores de lo aprendido.

Estimaron que el 15% de sus componentes eran excelentes, en virtud de los objetivos planteados a mediano y largo plazo, considerados claros, precisos, transparentes, estratégicos y didácticos, traducidos en propuestas de tareas y aprendizaje de competencias, y relacionados con otras áreas.

Se vislumbraron como potenciales fortalezas del proceso educativo de la Institución La Paz los componentes que recibieron la asesoría del PTA durante la planeación de la secuencia didáctica (objetivos y evaluación) estimados como buenos o excelentes, indicando cierta apropiación del PEI por parte de la docente. Concluyeron que, si se cualifica a los docentes, serán ellos mismos quienes construyan las secuencias didácticas, los planes de aula y de área para asegurar avances significativos en el diseño curricular.

Valoración de las pruebas narrativas

El análisis comparativo de las pruebas mostró que los estudiantes pasaron de los niveles *insuficiente* o mínimo a satisfactorio o avanzado. Los textos de la *prueba final* fueron mucho más coherentes, claros y legibles, pues varias

de las imprecisiones de puntuación mejoraron y hubo progresos en el mantenimiento de la concordancia sujeto/verbo, género/número. Avanzaron en la hiposegmentación, mejoraron en la delimitación de las proposiciones mediante recursos morfosintácticos, signos de puntuación o conectores para unir ideas, aumentó el número de estudiantes que recurrieron a la voz de un narrador y de los personajes, al uso de la “rayita” y de las onomatopeyas.

El 100% de los escritos de la *prueba final* sostuvo el tono del cuento iniciado por Rodari, en donde algunos emprendieron la aventura de dispensar a los personajes nuevos conflictos, expresando con ello gran creatividad. Involucrar las categorías de situación inicial, desequilibrio y búsqueda de nuevo equilibrio fue uno de los aprendizajes evidentes. Usaron mayor número de marcadores de tiempo

y espacio que favorecieron la coherencia y la cohesión de los enunciados a nivel micro y de los textos a nivel macro. Reflejaron pocas mejoras en los indicadores relacionados con el buen grado de verosimilitud e intertextualidad. Aun así, todos los escritos alcanzaron algún grado de verosimilitud. En general, mientras en la *prueba inicial* los porcentajes más altos se ubicaron en los indicadores negativos, en la *final* aumentaron en los indicadores positivos.

En 2018 se destacaron varios resultados significativos respecto de las pruebas narrativas. El primero de ellos concluye -a partir de la interpretación del RIC (Rango Intercuartílico)- que los *grupos experimental* (instituciones focalizadas por el PTA) y *grupo control* (instituciones no focalizadas) presentaron casi la misma homogeneidad, tal como lo muestra la [Tabla 4](#).

Tabla 4.

Resultados estadísticos. Descriptivas entre el grupo experimental y el grupo control.

Descriptivos	Grupo experimental (Focalizadas)		Grupo control (No Focalizadas)	
	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
Media	3,34964	,057080	3,93205	,081701
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,23723	3,76832	
	Límite superior	3,46206	4,09579	
Media recortada al 5%	3,41724		3,96972	
Mediana	3,53000		4,11250	
Varianza	,821		,374	
Desviación	,906120		,611391	
Mínimo	,000		1,250	
Máximo	4,750		4,800	
Rango	4,750		3,550	
Rango intercuartil	,923		,809	
Asimetría	-1,339	,153	-1,639	,319
Curtosis	1,831	,306	5,217	,628

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados arrojados por el SPSS, 2018.

Nota: resultados estadísticos.

El segundo resultado muestra, a partir de indicadores de tendencia central, apoyado en el diagrama de cajas (Figura 1), que el *grupo experimental* presentó resultados menores que el *grupo control*. En el *experimental*, la mayoría de los estudiantes obtuvo entre 3 y 4 como puntaje, pero también una gran cantidad de resultados debajo de 2 puntos, ubicados como puntos atípicos. Al contrario, en el *grupo control* solamente un estudiante se ubicó con bajo resultado (1,25 puntos) y obtuvo el mayor puntaje (4,8 puntos) versus 4,7 puntos el *experimental*.

El tercero, es que los resultados muestran un margen diferencial entre los dos grupos, sostenido en los cinco bloques, demostrando la superioridad de la calidad narrativa de los colegios privados. Así, en el bloque uno (produce un texto original) se revelan competencias en los cuatro grupos intervenidos. La Tabla 5 muestra que los estudiantes de la zona rural cuentan con menores competencias para producir un texto narrativo escrito.

En el bloque dos (competencias en los recursos formales, en los componentes gramatical y puntuación) los resultados en general estuvieron bajos, lo que significa que las competencias en cada uno de sus indicadores apenas se están desarrollando en los estudiantes. El puntaje más alto en el indicador: *Elabora una lluvia de ideas* y hace *autocorrecciones* lo alcanzó una institución pública no focalizada en la cual estos dos aspectos son objetivos de su práctica de aula. El 17,6% del *grupo experimental* se tomó el tiempo para realizar autocorrecciones gramaticales, léxicas y semánticas significativas en su propia producción. Este grupo mostró deficiencias en la delimitación de proposiciones, el uso de onomatopeyas, la concordancia

sujeto/verbo y género/número, en la escritura adecuada de palabras y el uso de algunos signos de puntuación. Se destacó en el *Uso apropiado del punto seguido y de la coma*, aunque no por una diferencia cómoda frente al *grupo control*. Los colegios privados alcanzaron el porcentaje más alto en el indicador *Usa la coma apropiadamente en algunas ocasiones*, demostrando que muchos de sus estudiantes están en vía de su apropiación. La Figura 2 muestra el rendimiento general.

En el bloque tres, que midió si los estudiantes recrean acciones de los personajes que develen, justifiquen y den cuenta de los sucesos de la historia, nuevamente la diferencia a favor la marcó el *grupo control* con un 67,8%, mientras que el resultado alcanzado por el *grupo experimental* fue de 51,6% (52,4% para la rural y 50,8% para la urbana). No obstante, el porcentaje de aquellos que no logran recrear acciones de los personajes es más alto en la zona rural (9,5%) que en la urbana (5,6%). Además, los resultados en el indicador negativo *No aplica*, es decir que la producción no es un relato, fue seis veces más alto en la zona urbana que en la rural. Ambos indicadores reflejaron debilidad en la competencia narrativa del *grupo experimental*.

Del componente que valora el uso de las voces de los personajes y del narrador para contar la historia, se advirtió que el porcentaje logrado por los colegios privados es alto (92,9%) en comparación con las instituciones públicas, siendo las de la zona rural quienes alcanzaron menor porcentaje (59,5%). Casi una tercera parte de los estudiantes de las instituciones públicas (focalizadas y no focalizadas) recurrió solo a la voz del narrador para contar la historia. Solamente participantes del *grupo experimental*

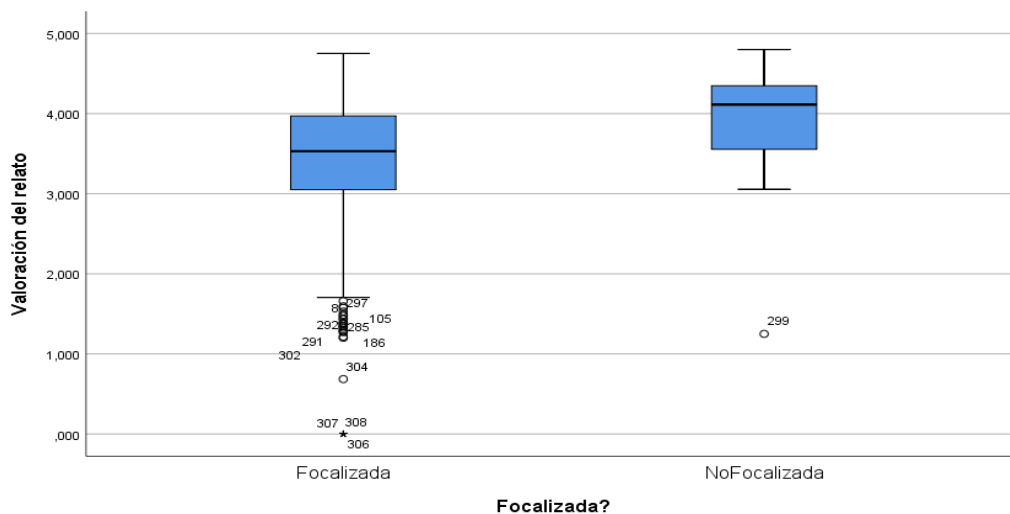


Figura 1. Diagrama de cajas, comparación entre el grupo control y grupo experimental.
 Fuente: Elaboración propia a partir de las calificaciones de las pruebas aplicadas a los grupos control y experimental, 2018.
 Nota: Comportamiento de los resultados de las pruebas narrativas escritas.

Tabla 5.

Matriz de resultados de las competencias para producir un texto original.

Bloque 1	Grupos institucionales								Total
	Focalizada				No Focalizada				
	Pública Rural		Pública Urbano		Pública Urbano		Privado		
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	
Produce un texto.	113	89,7%	116	92,1%	27	96,4%	28	100%	284
Transcribe parte del cuento de Rodari.	4	3,2%	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	6
Escribe un resumen del texto original.	5	4,0%	3	2,4%	1	3,6%	0	0,0%	9
Escribe un texto distinto	2	1,6%	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	4
Transcribe la producción de un compañero.	1	0,8%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	2
Entrega la hoja en blanco.	1	0,8%	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	3
Total	126	100,0%	126	100,0%	28	100,0%	28	100%	308

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones narrativas del grupo experimental y control.

Nota: Estadística de los resultados del bloque uno.

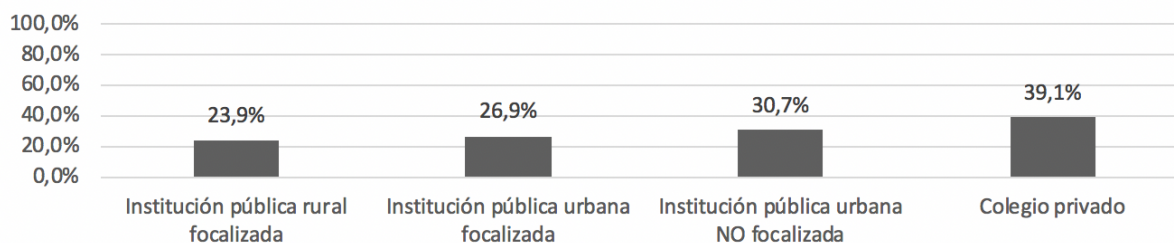


Figura 2. Rendimiento en las competencias: recursos formales, componentes gramaticales y puntuación.

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones de los grupos experimental y control, 2018.

Nota: Bloque dos

transcribieron fragmentos del cuento de Rodari (2,4% rurales, 0,8% urbanos). Se registró un pequeño porcentaje de estudiantes (1,6% rurales y 3,8% de públicos no focalizados) que inició contando la historia en tercera persona, con un narrador extradiegético, tal como aparece en la primera parte del cuento de Rodari, pero luego pasó a ser un protagonista interno -narrador intradiegético-; al parecer el escritor pierde el lugar del narrador omnisciente al identificarse con el tamborilero.

Respecto al componente que indaga sobre si sostiene el tono del texto, los porcentajes son similares para los tres tipos de instituciones públicas (41,3% para la rural, 38,1% para las urbanas focalizadas y 39,3% para las no focalizadas).

Los privados sostuvieron la ventaja, no solo porque mantuvieron el tono en un porcentaje mayor, 57,1%, sino porque lograron un 0,0% de estudiantes en el indicador negativo *No sostienen el tono del texto*, mientras el 12,7% en las rurales y 13,5% en las urbanas focalizadas no lo sostuvieron. Los estudiantes que no sostienen el tono del texto evidencian que tienen dificultades en la lectura de la consigna o que no entienden las características del texto narrativo.

En el componente que indaga si el episodio que se añade al final del cuento resulta muy, medianamente, poco o nada interesante, se confirmó la superioridad de los colegios privados. El relato No. 316 fue valorado muy interesantes

gracias, no solo a la longitud del texto, sino a varios detalles. Uno, por la oración precedente, “pareciera ser un hechicero”, que instaura la entrada de un siniestro personaje; la conjetura invita al lector a que deduzca, a medida que lee, la intencionalidad del mismo. Dos, las pistas e intenciones reveladas mediante los diálogos, las propuestas y acciones de los personajes que ofrecen verosimilitud a la historia. Tres, la descripción de las bases militares con los procedimientos que se realizan allí sirve para situar a los personajes en los espacios y el tiempo de la narración. Cuatro, el ejercicio de retrospección mediante recuerdos de hechos cuando joven, que aclara el delicado presente del tamborilero, y finalmente, debido al despliegue de sentimientos y pasiones humanas que logran darle ese toque interesante al cuento.

Los estudiantes del *grupo control* alcanzaron el mayor porcentaje en el uso de la estructura ternaria (75,0% públicas no focalizadas 71,4% privadas), las instituciones rurales obtuvieron un 55,6% y con menor porcentaje las urbanas focalizadas con 41,3%. Este mismo orden se sostuvo en cuanto al manejo de la estructura quinario. Las instituciones públicas no focalizadas fueron quienes obtuvieron el menor porcentaje (10,7%) en el indicador negativo *Crea otro episodio donde los personajes no enfrentan obstáculos que desequilibren el estado inicial*, narraciones que fueron valoradas poco interesantes. El grupo experimental obtuvo el mayor porcentaje en este indicador negativo (31,3%), mostrando una menor competencia en la escritura de textos narrativos.

En los resultados del bloque cuatro (competencias en el manejo de los personajes), se observó que el *grupo control* ofreció una resolución positiva o negativa a los personajes en un 96,4%, mientras que el *experimental* logró un 85,7%. En el indicador negativo *Ofrece una resolución tomada del cuento original*, se advirtió que solamente estudiantes del grupo *experimental* replicaron la resolución del cuento de Rodari, mostrando poca creatividad.

En cuanto al componente *Hace descripciones físicas y/o psicológicas de los personajes*, los colegios privados puntuaron con un 82,1%. Por su parte, tanto las instituciones urbanas focalizadas como las públicas no focalizadas alcanzaron un porcentaje muy parejo (53,2% y 53,6%), mientras que las narraciones de la zona rural obtuvieron el menor porcentaje, un 30,2%. En el indicador negativo *No describe los personajes*, se apreció debilidad en el *grupo experimental*, el cual consiguió un mayor porcentaje (14,3% urbanas, 11,9% rurales) que el *grupo control* (3,6% públicas no focalizadas, 0,0% privados).

Referente al indicador *Da cuenta del transcurso temporal de los hechos, recurriendo a algunos marcadores de tiempo*, se apreció similitud entre los resultados de las instituciones

que conforman el *grupo experimental* (38,1% rurales, 36,5% urbanas). Los colegios privados los superaron (89,3%). La utilización de expresiones como: una semana después, hoy, por la tarde, a las 6:30 p.m., después de mucho de tiempo, a la mañana siguiente y el empleo de conectores (al fin, de pronto, después) revelan competencias narrativas, dado que tienen presente el factor del tiempo.

Con respecto a los componentes que valoran la aparición de marcas de espacio, se descubrió que todas las instituciones lograron porcentajes altos (83,7% *grupo experimental* y 94,6% *grupo control*). Sin embargo, describirlos fue un asunto mucho más complejo, puesto que requiere de práctica, y, en efecto, pocos textos se destacaron en esta competencia.

En el bloque cinco, el indicador que busca reconocer si el estudiante distingue de manera práctica la coherencia global del texto, se observó que un buen porcentaje de ellos logró constituir un nivel macroestructural: 83,7% el *grupo experimental* y 96,1% el *grupo control*, lo que supone que estos estudiantes toman en cuenta la temática iniciada en el cuento de Rodari, encadenan un nuevo episodio con la posibilidad de orientarlo a otros temas, con otros personajes, y cierran el cuento de manera coherente.

En el indicador que aborda si *La historia tiene un buen grado de verosimilitud*, se encontró que las instituciones públicas no superaron el 40,0%, mientras que el porcentaje logrado por los colegios privados fue del 67,9%. Una muestra de cuento con buen grado de verosimilitud es el No. 35, gracias a que escribe una secuencia lógica y ordenada de eventos que guardan relación entre sí: “estaba anocheciendo” se conecta por tema con “estaba muy oscuro”; este ambiente es la causa para la consecuencia “se cayó en un charco de lodo muy hondo en el bosque”. Igualmente, en él se asocian de manera coherente tres ideas: una, que el tamborilero busque solucionar su problema usando su música; dos, que provoque la algarabía de todos los animales al bailar; y tres, que esto llame la atención de alguien que pueda socorrerlo. Además, resulta razonable que la viejecita sienta curiosidad y vaya a ver qué es lo que sucede y, por ende, ayude al tamborilero; por su parte, disminuye la verosimilitud cuando no se da a entender la intención del personaje al tomar una tortuga y llevársela a casa. Asimismo, los resultados revelaron que solo el *grupo experimental* escribió textos que no tenían verosimilitud (0,8% urbana, 2,4% rural).

La revisión de los temas abordados en los cuentos de los estudiantes dejó apreciar la intertextualidad o existencia de relaciones con otros textos de manera implícita al esgrimir arquetipos utilizados en narraciones diversas: brujas, reyes, hadas, lobos feroces (8,7% urbanas; 4,0% rurales). Se descubrió que el 19,6% focalizados y el 28,6% no focalizados

sostuvieron el personaje del tamborilero con características semejantes al del inicio del cuento de Rodari. El análisis mostró que los escolares con mejor desempeño utilizaron el tambor mágico como medio de protección. El soldado, al encontrarse con enemigos que lo atacan -bandidos, brujas, serpientes-, los obliga a bailar para evitar la arremetida. El 27,4% focalizados y el 39,2% no focalizados no tuvieron en cuenta el poder de la magia del tambor. Se esperaba que el estudiante considerara el inestimable valor del instrumento con todas sus posibilidades para aventurarse en el mundo ficcional; sin embargo, las decisiones que adopta el estudiante como escritor son un asunto bastante subjetivo. En su lugar, prefirieron escribir cuentos de personajes frágiles que huyen sin enfrentar a los enemigos, historias románticas o utilizaron el tambor con otros motivos: por necesidad de calmar el hambre, para comprar cosas, como herramienta de trabajo, para brindar placer, para castigar o para enseñar valores.

Del último componente, *Adecuación a la consigna*, el grupo *control* alcanzó el mayor porcentaje (60,7% colegios privados, 39,3% públicos no focalizados), mientras que el *experimental* logró: 29,4% rurales y 19,0% urbanas. La adecuación a la consigna se hizo evidente cuando apareció en el cuento alguna marca que indicaba que este era la continuación de otro ya iniciado, además porque siguió las cinco instrucciones estipuladas en la prueba: utilizar una lluvia de ideas, elaborar un texto en borrador y limpio, hacer autocorrecciones, ajustarse a la estructura narrativa y escribir al menos media página. En este aspecto, se observó que solamente estudiantes del grupo *experimental* escribieron textos sin remitirse al cuento original (3,2% rurales, 4,0% urbanos).

De acuerdo con la [Tabla 6](#), en relación con la media, nueve instituciones focalizadas por el PTA están por encima de los resultados de una institución pública no focalizada, José María Carbonell, destacada por sus desempeños superiores en la prueba SABER. Las restantes instituciones del grupo *control* alcanzaron los tres mejores puntajes, ubicándose en el nivel avanzado, con altos promedios. Los dos primeros lugares los ocuparon los colegios privados, y el tercero, la otra institución pública no focalizada.

La información del test sociodemográfico identificó que en las instituciones públicas los mayores porcentajes se concentraron en las respuestas: *Tiene en casa entre 1 y 20 libros*, mientras los colegios privados respondieron tener *entre 11 y 50 libros*. En las instituciones públicas, los mayores porcentajes a la pregunta *¿Hasta qué grado de escolaridad ha alcanzado el familiar con quien más permaneces?*, se concentraron en acompañantes que han alcanzado la secundaria, mientras que en los colegios

privados estuvo en los niveles de postgrado. Los estudiantes del grupo experimental están en desventaja respecto de los apoyos académicos, las competencias lingüísticas u otros aspectos de la cultura del modelo de su acompañante susceptibles de heredar.

Por otra parte, sobre las actividades que favorecen el desarrollo de la competencia escritora, se encontró que la distribución de los porcentajes es similar en los grupos *experimental* y *control* en las preguntas: *¿Voy a la biblioteca con alguien de mi familia?*, *¿Escribo cuentos parecidos a los leídos en clase?*, *¿Uso estrategias para organizar las ideas y elaborar un texto?* Estas respuestas mostraron el interés de algunas familias de escasos y altos recursos económicos en dispensar a sus hijos experiencias inspiradoras relacionadas con el fortalecimiento de una cultura letrada por fuera de la escuela.

Ante la pregunta *¿Escribo textos en compañía de compañeros?*, se contempló una distribución similar de los porcentajes para las instituciones públicas (focalizadas y no focalizadas), mas los resultados dieron a entender que en las instituciones públicas existe una mayor predisposición al trabajo cooperativo que en los colegios privados. En cuanto al interrogante *¿Participa en concursos de cuentos, poemas u otros textos originales?*, hubo similitud en las respuestas de instituciones rurales focalizadas y colegios privados: el 50,0% señaló que ha participado mucho o a medias en tales concursos. De igual modo, quienes más publicaciones dijeron tener fueron los estudiantes focalizados de la zona rural.

5. Discusión de los resultados

Del primer objetivo, se reconoció, igual que lo hicieron la [UNESCO](#) y la [OREALC \(2016\)](#) en países latinoamericanos, deficiencias en el currículo de la Institución La Paz, e igualmente se advirtieron pequeños pero significativos avances en su organización y estructuración. La reflexión en conjunto tutora-docentes durante la planeación y aplicación de una secuencia didáctica, a tono con las concepciones que orienta el MEN al magisterio, son avances que se constituyen en experiencias y en referentes para continuar la organización de los planes de aula y de área por parte de los docentes.

La propuesta de introducir el tema mediante la dinámica “El matomuseo” resultó acertada puesto que permitió a los participantes reconocer el núcleo temático. Fueron apropiados el modo y el sentido de la evaluación dados: la revisión de los presaberes, la organización de una rúbrica para valorar textos narrativos, el mejoramiento continuo de los textos -borradores y final-, la participación proactiva

Tabla 6.
Resultados obtenidos por las instituciones, ordenados en forma ascendente.

Valoración del relato			
Institución educativa	Media	Nivel	Desviación estándar
Eustaquio Palacios	2,13071	Insuficiente	1,269391
Montebello	2,52071	Mínimo	1,263519
Navarro	2,99821	Mínimo	,759280
Felidia	3,09036	Satisfactorio	,877852
Siete de Agosto	3,09429	Satisfactorio	1,042539
Los Andes	3,10607	Satisfactorio	,674369
Gabriel G. Márquez	3,19571	Satisfactorio	,698787
Gral. Alfredo Vásquez	3,32143	Satisfactorio	,874294
Boyacá	3,34214	Satisfactorio	,514358
José M. Carbonell	3,35679	Satisfactorio	,748048
La Leonera	3,42821	Satisfactorio	,702708
Vivas Balcázar	3,48393	Satisfactorio	,980567
Pance	3,50607	Satisfactorio	,738648
Carlos Lloreda	3,71393	Satisfactorio	,483641
La Paz	3,72393	Satisfactorio	,804940
Villa del sur	3,82143	Avanzado	,368549
Pichindé	3,86679	Avanzado	,486947
José M. Saavedra	3,95464	Avanzado	,607772
La Buitrera	3,99500	Avanzado	,437110
Antonio J. Camacho	4,04321	Avanzado	,439465
Col. Lacordaire	4,08286	Avanzado	,471600
Col. La Arboleda	4,24536	Avanzado	,326264
Promedio	3,45554		,888187

Fuente: Elaboración propia elaborada a partir de los de los resultados SPSS.

Nota: Instituciones participantes con los resultados obtenidos en la prueba de escritura narrativa.

de los estudiantes y la atención a sus argumentaciones para clarificar las ideas. Todo ello evidenció que la tutora posee conocimiento didáctico del contenido y que la docente aprende de ese saber.

También se encontró que durante la secuencia didáctica resultaron eficaces: el uso de recursos, el manejo constante de lluvia de ideas para tomar decisiones en la narración colectiva, la construcción de superestructuras, la creación del marco del universo ficcional, la exploración de acciones a desencadenar, la creación de los personajes con sus características y funciones, el sondeo de tácticas para evidenciar las intenciones, el manejo del tiempo y la descripción de los espacios.

Las propuestas de la tutora, que lograron acentuar el emprendimiento de los estudiantes como autores, se relacionan con la de Wiggins y McTighe (2006), citados por Furman (2012), quienes señalan que para mantener la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa se debe abandonar la secuencia objetivos-actividades-evaluación por: objetivos-evaluación-diseño de actividades, lo que sugiere que, antes de pensar en cómo enseñar, se piense primero en las evidencias de aprendizaje.

El PTA logra incidir en la calidad educativa debido a que la tutora de la Institución La Paz tuvo presentes en la planificación curricular cuatro de los niveles que Goñi y Díaz (2012) proponen: los documentos normativos emanados

por el Estado, los de carácter planificador a nivel del centro educativo, los documentos para la práctica de aula y, lo más relevante, el currículo aprendido. Este modo de intervención hace deducir que la institución requería redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales se avanza en el desarrollo de competencias.

Hubo diferencias entre los modos de proceder frente al currículo. Para la docente, la propuesta curricular es de tipo predeterminado organizado por contenidos; para la tutora, la planificación es conjunta y flexible; su objetivo es desarrollar procesos complejos, con formas evaluativas que permitan la reflexión metalingüística en un proceso de cooperación, como lo concibe [Tormo \(2017\)](#). Por eso resulta valioso el cambio de concepción, por parte de la docente, sobre el manejo del tiempo para el desarrollo del currículo, dado que la secuencia didáctica demandó varias sesiones conforme a: objetivos, naturaleza del problema, cantidad de textos trabajados, conexiones con otras áreas y, ante todo, para forjar las competencias básicas planteadas por el [MEN \(2006\)](#).

Este modo de trabajo tuvo presente el desarrollo de competencias para la comprensión y el aprendizaje del lenguaje escrito, cercano a la práctica textual promovida por [Correa \(2006\)](#). Así, en conformidad con las orientaciones ofrecidas por la tutora a los docentes, se pudo asegurar que ella manejó los mínimos que debe tener un maestro según [Shulman \(2005\)](#): conocimiento didáctico: general, del contenido, del currículo, de los escolares, de los contextos educativos y de los objetivos. Por lo cual, el ejercicio de profesionalizar a los maestros mediante el acompañamiento del PTA sugiere el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo necesario para subsanar, en parte, la dificultad que señala [Cámara \(2010\)](#) respecto a los modelos formativos del profesorado.

En cuanto al segundo objetivo en 2018, a partir de los resultados estadísticos de la [Tabla 4](#), se evidenció que el 83,3% de los estudiantes del *grupo experimental* mostró un desempeño en los niveles *satisfactorio* y *avanzado* para cuarto grado, aunque pocas narraciones fueron de excelente calidad. En muchas de ellas se percibió una progresión temática poco fluida y pequeños saltos o lagunas que el lector debía cubrir. Se colige que el *grupo experimental* ha tenido escasa experiencia en la corrección de la sintaxis de las oraciones y en el mejoramiento de la coherencia y la cohesión del texto para que, como explican la [UNESCO y la OREALC \(2016\)](#), los estudiantes encuentren el sentido de la estructuración de los textos. Aun así, esas producciones representan pequeñas y válidas conquistas en la escritura de los novatos.

De manera similar a los resultados de las investigaciones de [Ferreiro y Siro \(2008\)](#), algunas de las dificultades que resolvieron los escolares estaban relacionadas con el mantenimiento de la voz, con la descripción de las acciones de los protagonistas y con la verosimilitud de los relatos; pero igual que en aquellas, algunos estudiantes usaron recursos propios de escritores profesionales, muchos procuraron resoluciones inteligentes, aunque no siempre lo lograron de modo enteramente satisfactorio. Se deduce, como señala [Ricoeur \(2004\)](#), que las acciones e intenciones de los personajes del cuento hacen parte de las emociones intrínsecas del estudiante: vivencias, amores, odios, valores, etc. Se comprende que narrar es posible siempre y cuando se ofrezcan herramientas para organizar y dar claridad a los escritos.

En muchas de las producciones del *grupo experimental*, especialmente en la *prueba inicial*, se encontró narraciones escuetas o planas, que representan limitaciones comunicativas propias de lo que [Berstein \(1996\)](#) llama códigos restringidos, construcciones más simples que las creadas en los colegios privados. Por ello se precisa que docentes y estudiantes tomen conciencia de que la escritura no es como la oralidad. Así, a mayor uso consciente del lenguaje escrito, mayor comprensión y precisión en la expresión.

En general, en las respuestas al test sociodemográfico se apreciaron situaciones favorables para los grupos de las instituciones públicas, gracias a que se develó un interés de padres y maestros en proporcionar a los estudiantes experiencias, curriculares y extracurriculares, alrededor de la escritura. El test mostró que, a mayores oportunidades socioeconómicas y culturales, mejores competencias narrativas para el *grupo control* y a menores oportunidades, inferiores competencias para el *experimental*, ratificando las diferencias en los códigos de comunicación entre los escolares, relacionados con los códigos lingüísticos ([Berstein, 1996](#)).

La experiencia de lo valorado en la Institución La Paz en 2014, más los resultados de las producciones en 2018, permiten concluir que la intervención del PTA logra acercar a los estudiantes del *grupo experimental* al manejo de un código más elaborado.

Para finalizar, se considera, igual que [Montes \(2017\)](#), que el MEN a través del PTA viene mejorando la calidad de la educación. Al igual que [Díaz et al. \(2015\)](#), se confirma que el Programa resulta pertinente para responder a las necesidades institucionales, para transformar la calidad educativa y para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se declara, como [Díaz \(2016\)](#), que el PTA tiene un efecto positivo sobre las prácticas de aula.

6. Conclusiones

En consideración a los resultados del 2014, se concluyó que la propuesta del PTA optimiza la calidad de la educación, puesto que resultaron acertados y pedagógicamente pertinentes:

- Primero, la planeación consciente entre tutora y docentes que aumentó la probabilidad de que los maestros optimicen sus prácticas educativas y los estudiantes sus competencias.
- Segundo, la organización de un fragmento del currículo en el área de lenguaje, que derivó actualizado y pertinente, es decir, estratégico, participativo, flexible y con objetivos claros.
- Tercero, las propuestas de lectura, de análisis de textos, la utilización de borradores y de reescrituras para sacar un cuento de buena calidad. Por las sucesivas retroalimentaciones durante las clases que favorecieron las reflexiones metacognitivas apoyadas por los indicadores de la rejilla para la evaluación.
- Cuarto, dadas las diferencias entre las *pruebas inicial y final*. En casi la totalidad de los indicadores de la rúbrica de la *prueba final* se observaron progresos en las competencias del estudiantado.

Respecto a los resultados arrojados por las pruebas narrativas en 2018, se reconoce la optimización de la calidad de la educación debido a la intervención del PTA por:

- Primero, el rendimiento general del *grupo experimental* fue del 83,3%, ubicado en los niveles satisfactorio y avanzado.
- Segundo, el contraste de las competencias de producción de textos narrativos de la Institución La Paz, entre 2014 y 2018, mostró tres datos interesantes: a) es la institución focalizada que más lluvia de ideas elaboró, b) es la segunda que hizo el ejercicio de leer su producción y realizar autocorrecciones, y c) es aquella que más pasó el texto en limpio. Bajo esas consideraciones, se concluye que allí se ha ido instalando la cultura de la reescritura.
- Tercero, se deduce que las instituciones públicas y privadas le apuestan, medianamente, a la pedagogía de la escritura como proceso. No obstante, dado que el número de estudiantes que revisaron y reescribieron su texto durante la prueba fue bajo, se concluye que esta estrategia no está arraigada en las conductas de los estudiantes y es probable que se haya implementado en la escuela, mas no como una práctica cotidiana.
- Cuarto, los resultados desiguales entre los *grupos experimental y control* sugieren a las comunidades educativas prestar especial atención a aquellos

estudiantes cuyo progreso no es el esperado, emprender procesos de mejoramiento que fomenten en la escuela la formación de escritores competentes que puedan enfrentar y resolver situaciones de escritura con más y mejores estrategias para responder a las demandas de los diferentes entornos.

- Quinto, se recomienda continuar la formación de los maestros, dada la obligación de la escuela para que los estudiantes superen el vínculo con los códigos restringidos explicados por Berstein (1996) con el fin de garantizarles el acceso a una cultura que haga un tránsito amable hacia los códigos elaborados que les permitan recurrir a toda la gama de medios formales dispuestos por la gramática de la lengua española, y, de paso, reducir las desigualdades en la estructura social.
- Sexto, dados los resultados desiguales entre los *grupos experimental y control*, se sugiere a las comunidades educativas prestar especial atención a aquellos estudiantes que ya han avanzado, y fomentar la inclusión y el desarrollo de niveles más altos en quienes obtienen bajos resultados, especialmente en el uso de los signos de puntuación, la coherencia y la cohesión del texto.
- Séptimo, a pesar de las dificultades de algunas instituciones y familias de estratos bajos, que no son las mejores para que los estudiantes puedan aprender con todo su potencial, la escuela debe garantizarles los derechos desde currículos pertinentes que integren los documentos emanados del MEN u otros referentes de calidad que se reflejen en prácticas de aula de mayor impacto.

Algunas de las limitaciones que tuvo el estudio giraron alrededor del desconocimiento sobre la manera como el plan de estudios se ha ido modificando durante los años de intervención del PTA, dado que esta investigación se restringió a valorar solo el currículo en La Paz; una segunda limitación, se relacionó con la valoración de las producciones narrativas, puesto que no es posible generalizar los resultados emanados a otros municipios del país debido a las características particulares de cada una las Secretarías de Educación y de las Comunidades Educativas; dichos resultados solo pueden extrapolarse a las instituciones focalizadas en el municipio de Santiago de Cali.

Una primera línea de investigación futura, que puede resultar de interés para las instituciones focalizadas, para el PTA y para la Secretaría de Educación del municipio de Santiago de Cali, es reconocer con mayor certeza si se están alcanzando las metas de calidad esperadas en el plan de estudios. La segunda se relaciona con la asesoría del PTA para rediseñar los PEI -Planes de área y de aula- que incluye el fomento de una cultura letrada basada en competencias para trabajar diversidad de textos que

permitan a los estudiantes escribir para aprender como lo señala [Zayas \(2011\)](#). La tercera concierne a la estrategia de modelamiento metacognitivo por parte del maestro, táctica sugerida por la [UNESCO y la OREALC \(2016\)](#); se requiere consolidar la formación de los maestros para que sean más eficientes como mediadores proactivos en los procesos cognitivos asociados a la supervisión de los procedimientos de la escritura, tal como lo plantea [Cassany \(2015\)](#). ☰

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA, Marta; DÍAZ, Celia. ¿Se escribe junto o separado? Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. En: Revista Signos: Estudios de lingüística. Abril, 2017. Vol. 50, no 93, p. 3-25. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000100001>
- ARCILA, Gloria Amparo; CALDERÓN, María Teresa; DELGADO Yanire. Tesis maestría Implicación de los códigos sociolingüísticos en la convivencia escolar del colegio nuevo Chile, IED. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación, 2016. 127 p. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/9601/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ÁVILA, Blanca. Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. Tesis doctoral Facultad de ciencias de la educación. Bogotá D.C.: Universidad de la Salle. Vicerrectoría de investigación, 2017. P. 264 p. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=doct_educacion_sociedad
- AVILÉS, Samuel. La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí". Maestría en docencia y administración de la educación superior. México: Colegio de estudios de posgrado, 2015. 104 p. <https://entremaestros.files.wordpress.com/2012/12/la-produccion3b3n-de-textos-en-la-escuela.pdf>
- BERNAL, Durley; MARTINEZ, Mary; PARRA, Angélica. Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas. Magister en Educación. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Gral. de universidad abierta y a distancia, 2015. p. 107-124
- BERSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1996. 239 p. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236201>
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Educación para la transformación, BID. Editores Marcelo Cabrol y Miguel Székely, 2012. 241 p. (Catalogación en la fuente proporcionada por la Biblioteca Felipe Herrera). ISBN 978-1-59782-165-0
- BRUNER, Jerome. Educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor. 1996. 153 p.
- CÁMARA, África. Teorías del aprendizaje y bases metodológicas en la formación. Barcelona: Universidad Internacional Iberoamericana. FUNIBER, 2010. 150 p.
- CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Barcelona: Graó, 2015. 22 p. <https://es.slideshare.net/liliagtorres/reparar-la-escritura-de-daniel-cassany>
- CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Grao, 2006. 22 p. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-didactica-de-la-correccion-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>
- COLL, Cesar; INRUBIA, Javier. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educativo. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, 1996. 151 p. ISBN: 84-921753-1-1.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional, MEN. Bases del Plan Nacional de Desarrollo. 2014-2018. Bogotá: MEN, 2014. 793 p. <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>
- CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPUBLICA. Política educativa y calidad de la básica y media en Colombia. Bogotá: Contraloría delegada para el sector social, 2014. 69 p.
- CONTURSI, María Eugenia y FERRO, Fabiola. La narración. Usos y teorías. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación. Barcelona, Buenos Aires, Caracas, Lima, México, Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000. 111 p.
- CORREA, Miralba. Contexto, interacción y conocimiento en el aula. En: Pensamiento Psicológico. Julio-diciembre, 2006. vol. 2, no. 007, p. 133-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80120709>
- CORTÉS, James; BAUTISTA, Álvaro. La estructura quinaria. Cali: Univalle, 1999. 2 p. https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/51058/mod_resource/content/0/TEXTOS_NARRATIVOS/La_estructura_quinaria.pdf
- DÍAZ, Alex. Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido Córdoba. En: Panorama, 2016. vol. 10, no. 19. p. 46-59. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/929/668>
- DÍAZ, Marcela; TOBAR, Jairo. Causas de las diferencias en desempeño escolar entre colegios públicos y privados: Colombia en pruebas Saber. Tesis maestría en educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de ciencias económicas y administrativas, 2014. 5 p.
- DÍAZ, Sandra; BARREIRA, Carlos; PINHEIRO, María. Evaluación del programa Todos a Aprender: Resultados de la evaluación de contexto. En: Estudios e investigación en psicología y educación, 2015. vol extr. No. 10, p. 55-59. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.360>
- DOLZ, Joaquín; SCHNEUWLY, Bernard. Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas. Ginebra: Leer es para la expresión escrita, 2011. 6 p. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresrecribir_dolz_schneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c
- FERREIRO, Emilia; SIRO, Ana. Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario. México: Fondo de cultura económica, 2008. 245 p.
- FURMAN, Melina. Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Bogotá: Programa Educación Rural, Ministerio de educación nacional, 2012. 104 p. <https://iesantahelena.files.wordpress.com/2013/07/orientaciones-tc3a9cnicas-para-la-produccion3b3n-de-secuencias-didc3a1cticas.pdf>
- GARRIDO, D. Antonio. El texto narrativo. Madrid: Síntesis, 1996. 303 p.
- GENNETE, Gerard. El modelo triádico de Gerard, 1972. En: <https://cortazarygenette.files.wordpress.com/2010/06/discurso-del-relato.pdf>
- GOÑI, Jesús; DÍAZ, Ma Ángeles. Diseño Curricular y programación. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana, FUNIBER, 2012. 32 p.

27. GUTIÉRREZ, Raúl; DÍEZ, Antonio. Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. En: Educación XXI, 2018. vol 21, no. 1, p. 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20212>
28. KLINGER, Rafael. Estadística. Conceptos y Aplicaciones de los métodos de muestreo. Cali: Univalle, Serie monografías, 2006. 131 p.
29. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Documento guía. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Bogotá: MEN, 2014. 63 p. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf
30. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá: MEN, 2006. 184 p.
31. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290/ 2009. Documento No.11. Bogotá: MEN, 2009. 108 p. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
32. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional. Bogotá: MEN, 2013. 55 p.
33. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Programa para la transformación de la calidad educativa. Guía para actores involucrados en el Programa. Bogotá: MEN, 2011. 34 p.
34. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Serie Lineamientos Curriculares: Lenguaje. Bogotá: MEN, 1998. 102 p.
35. MONTES, Alexander. Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015)- Caso Montería (Departamento de Córdoba). Tesis doctoral. Cartagena: Universidad de Cartagena. Facultad Ciencias de la educación, 2017. 271 p. <http://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/5914/POL%C3%8DTICAS%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20B%C3%81SICA%20PRIMARIA%20EN%20COLOMBIA%20%281994-2015%29-%20%20%20CASO%20MONTER%C3%8DA%20%28DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
36. RAIGOZA, Mónica. Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente. Tesis maestría. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias, 2017. 61 p. <http://bdigital.unal.edu.co/57834/1/42938879.2017.pdf>
37. RICOEUR, Paul. Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato mínimo. Traducción Agustín Neira. 5. ed. México: Siglo XXI, 2004. 364 p. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracion3b3n-i.pdf>
38. RODARI, Gianni. Cuentos para jugar (3ª ed.). Bogotá: Alfaguara, 2012. 76 p.
39. RODRÍGUEZ, Blanca. Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años. X Congreso nacional de investigación educativa, 2009, 9 p. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1276-F.pdf
40. SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En: Currículum y formación del profesorado, 2005. vol. 9, no. 2, p. 1-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
41. SOTOMAYOR, Carmen; ÁVILA, Natalia; JÉLDREZ, Elvira. Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A, 2015. p. 18-41. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otras-herramientas.pdf?sequence=1>
42. TERRY, Marcela; AMADO Nancy. La lectura y la escritura en la escuela. Aportes para la enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 201. 40 p. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005378.pdf>
43. TORMO, Elisa. Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de didáctica del lenguaje, la literatura y las ciencias sociales, 2017. 201 p. <https://ddd.uab.cat/record/188077>
44. UNESCO y OREALC. Tercer estudio regional comparativo y explicativo, Terce. Análisis curricular. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina, 2016. 319 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
45. VAILLANT, Denise; RODRÍGUEZ, Eduardo. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En: UAM. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Uruguay: Universidad ORT, 2018. P. 136-154. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
46. ZABALA, Antoni. Métodos para la enseñanza de las competencias. Madrid: Grao Grao Educación, 2014. 208 p.}
47. ZAYAS, Felipe. Leer para escribir, escribir para leer. Palabras para hablar de los sentimientos. España: Ministerio de educación, 2011. 13 p. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_leerparaescribir_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c

Anexo I

Criterios para valorar las producciones escritas en 2018.

COMPONENTES E INDICADORES	Calificación
Nombre de la institución educativa:	
Género (m/f)	
Localización (rural/urbana)	
Carácter (pública 1 /privada 2)	
Focalizada (si/no)	
Bloque Uno	
Produce un texto	
Produce un texto.	1
Transcribe el cuento de Rodari total o parcial.	1
Escribe un resumen del cuento original.	1
Escribe un cuento distinto.	1
Transcribe la producción de un(a) compañero(a).	0
Entrega la hoja en blanco.	0
Bloque Dos	
Lluvia de ideas	
Elabora una lluvia de ideas para continuar el cuento.	0,05
No elabora una lluvia de ideas para continuar el cuento.	0
Texto Narrativo	
Su producción corresponde a un texto narrativo.	0,05
Inicia como texto explicativo y se va convirtiendo en narrativo.	0,02
Lo que escribe no corresponde a un texto narrativo.	0
Produce dos versiones: un texto borrador y una versión mejorada y autocorrigie	
Lee su producción, realiza autocorrecciones gramaticales, léxicas y semánticas significativas y amplía ideas sobre el texto borrador y sobre el texto limpio.	0,1
Lee su producción, realiza algunas autocorrecciones gramaticales, léxicas y semánticas poco significativas o amplía ideas sobre el texto borrador o sobre el texto limpio.	0,05
No produce dos versiones de su texto para mejorarlo o no realiza autocorrecciones al texto limpio.	0
Uso de la rayita para las voces de los personajes	
Usa de la rayita de manera adecuada o utiliza comillas.	0,04
Algunas veces usa la rayita de manera adecuada.	0,02
Omite la rayita o no la utiliza adecuadamente.	0,01
No aplica o no cede la palabra.	0
Uso de la coma	
Usa apropiadamente la coma.	0,1
Usa la coma apropiadamente en algunas ocasiones.	0,05
No requiere.	0,02
Omite o usa la coma de manera inadecuada.	0

COMPONENTES E INDICADORES	Calificación
No aplica	0
Uso del punto seguido	
Utiliza apropiadamente el punto seguido.	0,05
Utiliza el punto seguido apropiadamente en algunas ocasiones.	0,025
No requiere.	0,02
Omite o no utiliza el punto seguido de manera adecuada.	0
No aplica.	0
Uso del punto aparte	
Emplea apropiadamente punto aparte.	0,05
Emplea el punto aparte apropiadamente en algunas ocasiones.	0,025
No requiere.	0,02
Omite o no emplea el punto aparte de manera adecuada.	0
No aplica.	0
Uso de los dos puntos	
Marca apropiadamente los dos puntos.	0,05
Marca los dos puntos apropiadamente en algunas ocasiones.	0,025
Utiliza otras formas de ceder la palabra.	0,05
Omite o usa los dos puntos de manera inadecuada.	0,02
No los requiere o no cede la palabra.	0
No aplica.	0
Uso de los puntos suspensivos	
Usa apropiadamente los puntos suspensivos.	0,05
Usa los puntos suspensivos apropiadamente en algunas ocasiones.	0,025
No requiere.	0,02
Omite o usa los puntos suspensivos de manera inadecuada.	0
No aplica.	0
Uso del punto final	
Marca el punto final.	0,05
No marca el punto final.	0
No aplica.	0
Delimitación de proposiciones	
En su mayor parte, delimita las proposiciones mediante recursos gramaticales y conectores.	0,1
Delimita las proposiciones, usando algunas veces recursos gramaticales y conectores.	0,05
Delimita las proposiciones sin usar los recursos gramaticales. Usa algunos conectores.	0,04
Delimita las proposiciones a través del uso sucesivo de recursos como y, y, y u otro conector	0,03
No aplica.	0
Uso de los signos de interrogación	
Utiliza apropiadamente los signos de interrogación	0,06

COMPONENTES E INDICADORES	Calificación
Utiliza los signos de interrogación apropiadamente en algunas ocasiones.	0,04
Omite o utiliza los signos de interrogación de manera inadecuada.	0,025
No requiere porque ni los personajes ni el narrador plantean preguntas.	0
No aplica.	0
Uso de los signos de admiración o exclamación	
Usa apropiadamente los signos de admiración o exclamación.	0,05
Usa los signos de admiración o exclamación apropiadamente en algunas ocasiones.	0,03
Omite o usa los signos de admiración o exclamación de manera inadecuada en las frases utilizadas.	0,02
No requiere porque no plantea frases exclamativas.	0
No aplica.	0
Concordancia: sujeto/verbo, género/número.	
Mantiene la concordancia: sujeto/verbo, género/número.	0,05
Mantiene la concordancia: sujeto/verbo, género/número excepto en algunas ocasiones.	0,025
No aplica.	0
Onomatopeyas	
Recurre al uso de onomatopeyas.	0,05
No recurre al uso de onomatopeyas.	0
No aplica.	0
Separación de palabras	
Escribe las palabras adecuadamente	0,05
Algunas veces une palabras inadecuadamente.	0,025
Algunas veces divide palabras arbitrariamente.	0,025
Algunas veces divide y une palabras arbitrariamente.	0,02
No aplica.	0
Omisiones de palabras	
No hace omisión de palabras.	0,05
Algunas veces omite palabras o letras.	0,025
No aplica.	0
Bloque Tres	
Recrea acciones de los personajes	
Recrea acciones de los personajes que develan sus intenciones, justifican su comportamiento y dan cuenta de los sucesos de la historia.	0,2
Recrea pocas acciones de los personajes limitando develar sus intenciones.	0,1
No recrea acciones de los personajes que develen sus intenciones, justifiquen su comportamiento y den cuenta de los sucesos de la historia.	()
No aplica.	0
Voz del narrador y voces de los personajes	
Recurre a la voz del narrador para contar la historia y da paso a las voces de los personajes.	0,2
Recurre solo a la voz del narrador para contar la historia.	0,1

COMPONENTES E INDICADORES	Calificación
Pasa de narrador extradiegético (externo en tercera persona) a narrador intradiegético (en primera persona, protagonista interno).	0,05
Utiliza las mismas voces, del narrador y de los personajes, que aparecen en el cuento de Rodari.	0
No recurre a las voces ni del narrador ni de los personajes.	0
No aplica o solo escribe las primeras líneas del cuento.	0
Sostiene el tono del texto	
Sostiene el tono o actitud de la voz del narrador del cuento de G. Rodari: fantástico, mágico. Toma en cuenta la situación inicial planteada en el cuento de Rodari para encadenar un nuevo episodio, conservando algunos de los personajes u objetos con sus características.	0,2
Sostiene medianamente el tono o actitud de la voz del narrador del cuento de G. Rodari: tiene en cuenta algunos elementos de la narrativa y del cuento de Rodari.	0,1
No sostiene el tono de la voz del narrador del cuento de G. Rodari.	0
Añade un episodio interesante al cuento	
Añade un episodio al cuento que resulta muy interesante.	0,2
El episodio que añade resulta medianamente interesante (Cuento o lluvia de ideas).	0,1
El episodio que añade resulta poco interesante.	0,05
El texto que añade no está relacionado con el inicio del cuento de Rodari.	0
El texto que añade es explicativo.	0
El episodio que añade es tomado del cuento original.	0
No añade episodio alguno.	0
Tipo de estructura del texto	
Crea otro episodio mediante una estructura semántica quinario (estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante, fuerza de reacción y estado final), evidenciando las intenciones, los obstáculos que enfrentan los personajes y sus posteriores consecuencias.	0,2
Crea otro episodio mediante una estructura semántica terciaria (compuesta por categorías como: situación inicial, desequilibrios y búsqueda de nuevos equilibrios), evidenciando las intenciones, los obstáculos que enfrentan los personajes y sus posteriores consecuencias.	0,2
Crea otro episodio donde la estructura semántica evidencia una situación inicial pero los personajes no enfrentan obstáculos que desequilibren ese estado y las posteriores intenciones y consecuencias no se evidencian.	0,1
Crea otro episodio de manera semejante al planteado por Rodari o realiza un resumen.	0,05
No crea otro episodio u ofrece explicaciones de cómo podría terminar.	0
Bloque Cuatro	
Resolución al relato	
Ofrece una resolución positiva o negativa a los personajes, en el cuento o en la lluvia de ideas.	0,2
No ofrece una resolución positiva o negativa a los personajes.	0
Ofrece una resolución tomada del cuento original.	0
Describe a los personajes	
Hace descripciones físicas y/o psicológicas de los personajes	0,2
No describe a los personajes, pero mediante los diálogos u otros recursos se pueden inferir sus características.	0,1
No describe a los personajes	0
Marcas de tiempo	
Da cuenta del transcurso temporal de los hechos, recurriendo a algunos marcadores de tiempo.	0,2

COMPONENTES E INDICADORES	Calificación
No aparecen marcadores de tiempo, pero sí mantiene una linealidad temporal de los sucesos.	0,1
No usa marcas de tiempo.	0
No aplica	0
Marcas de espacio	
Utiliza marcas de espacio	0,2
No utiliza marcas de espacio	0
No aplica	0
Descripción de los espacios	
Describe los espacios en que transcurren los hechos	0,2
No describe los espacios en que transcurren los hechos, pero los nombra.	0,1
No hay alusión explícita de los espacios en que transcurren los hechos	0
No aplica	0
Bloque Cinco	
Macroestructura	
Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.	0,3
No logra construir un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.	0
Verosimilitud	
La historia tiene un buen grado de verosimilitud	0,4
La historia tiene un aceptable grado de verosimilitud	0,2
La historia tiene un pasable grado de verosimilitud	0,1
No tiene verosimilitud porque inicia, pero no termina el cuento.	0
No aplica o no narra un cuento.	0
Intertextualidad	
Establece relaciones explícitas con otros textos (intertextualidad). Citas literales, fuentes.	0,1
Utiliza arquetipos utilizados en narraciones diversas (ollas con oro, hadas, lobo feroz, brujas, reyes malvados, guerra, con barba negra navegando en el universo)	0,08
No establece relaciones explícitas con otros textos.	0,05
No aplica.	0
Se adecua a las instrucciones de la consigna	
Sigue la mayoría de las instrucciones de la consigna. Ofrece una marca que indica que su texto hace parte de otro ya iniciado. El comienzo de su escrito se enlaza de manera coherente con la última frase del cuento original	0,3
Sigue algunas de las instrucciones de la consigna. El acoplamiento entre el cuento de Rodari y la continuación del texto resulta un poco forzado. Puede desconocer el título original.	0,2
A pesar de que se remite al cuento original no sigue las instrucciones de la consigna.	0,1
No se remite al cuento original.	0
Valoración del relato	

Nota. Criterios generales para valorar las producciones narrativas en la segunda intervención, año 2018. Fuente propia a partir del Modelo Basado en Evidencias (MBE) tomado de los Lineamientos Curriculares de lenguaje y rediseñado conforme a las necesidades que requiere valorar un texto narrativo.