



EL MICRORRELATO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA
(UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA).

María Alejandra Liévano Becerra

Asesor: Freddy Alexander Ayala Herrera

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Licenciada en Lingüística y
Literatura

Universidad La Gran Colombia

Facultad Ciencias de la Educación

Programa de Licenciatura En Lingüística y Literatura

Bogotá

2018

EL MICRORRELATO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA
(UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA).

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Licenciada en Lingüística y
Literatura

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Asesor: Freddy Alexander Ayala Herrera

Magister en Literatura Pontificia Universidad Javeriana.

BOGOTÁ D.C

2018-II

Agradecimientos.

Por estos días –difíciles-, quiero dar gracias a mi familia, que son un templo sagrado donde albergan los sentimientos y los sueños más significativos de mí vida. A todos aquellos que le dieron luz a este trabajo, a pesar de los inconvenientes. A quienes creen y se aferran inagotablemente a sus ideales.

A Leonardo, por apoyarme sin premeditarlo, por acogerme con mis defectos y construir en mí, su morada.

A Jéssica Mejía, por ser de esas docentes que le ponen el alma a su quehacer, quien creyó en mí y siempre aterriza mis ideas. A Julián quien cree en mi trabajo y mi inquietud por aprender.

Al Programa de Educación Continuada de Cafam Salitre, por abrirme las puertas y acoger con interés mi trabajo y permitirme explorar y vivir la experiencia que dio inicio a este proyecto.

A los días y noches que me albergaron en medio de las largas jornadas de reconstrucción de las ideas.

Dedicatoria.

Este trabajo, hecho con mucho afecto quiero dedicarlo a mi hija, Valeria, que un día comprenderá los largos días y noches invertidos en él. Quisiera dedicar estas palabras a mi esposo Leo, quien apoya mis sueños sin dudarlos, quien me motiva a resistir a pesar de la adversidad, por enseñarme a continuar en marcha sin importar el cansancio.

A mis padres –Inés y Jairo- por sentir inmenso orgullo por cada uno de mis logros, por darme alientos, por brindarme un abrazo en momentos difíciles.

A Julián (cómplice y artífice de mis gustos literarios), Erick por guardar esperanza en mí, por confiar y cultivar fe en mí, Mateo mi compañero de infancia por darme razones para luchar y Laura por estar.

He reafirmado con los años que no hay algo que tenga más valor en la vida del ser humano, que el hecho inefable de estar y ser gracias a su familia. Me siento llena, completa, gracias a ellos. Porque son lo que siempre soñé.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es una propuesta orientada a resolver las necesidades en cuanto a escritura se refiere, de los estudiantes del Programa de Educación Continuada de Cafam de la etapa complementaria (7.1 y 7.2) ciclo 3, donde el propósito central es realizar un acercamiento al ejercicio de escritura creativa de los estudiantes, por medio del microrrelato como estrategia didáctica. Así, la construcción de microrrelatos por parte de los estudiantes permitió reforzar procesos escriturales, interactuar en conjunto con los textos y el conocimiento de otras perspectivas acerca de la vida. El microrrelato como estrategia para suscitar lo experiencial, posibilitando una escritura desde la subjetividad, que permita la interacción con los otros, reivindicando el discurso de la cotidianidad mediante la expresión escrita como estrategia y como herramienta para retroalimentar el aprendizaje significativo.

Palabras Clave:

Escritura creativa, microrrelato, estrategia didáctica, fenomenología, expresión.

ABSTRACT

This research work is a proposal aimed at strengthening the needs in terms of writing, of the students of the Cafam Continuing Education Program in the complementary stage (7.1 and 7.2) cycle 3, where the main purpose is to make an approach to the exercise of creative writing of the students, through the micro-story as a didactic strategy. Thus, the construction of micro-stories by the students allowed to reinforce scriptural processes, interact in conjunction with the texts and the knowledge of other perspectives about life. The micro story is used as a strategy to elicit the experiential, enabling a writing from subjectivity, allowing interaction with others, vindicating the discourse of everyday life through written expression as a strategy and as a tool to provide feedback to meaningful learning.

Keywords:

Creative writing, micro-narrative, phenomenology, expression.

Y qué se puede decir de los días enmarcados en este claroscuro, en este invierno imperdurable de tiempo y espacio incognitos. De este cambiante tiempo, donde no sé si ser o mejor me oculto.

María Alejandra Liévano Becerra, 2018.

Pesarme mucho. Lo cargo, lo recontra cargo, pero no lo aguanto. Yo tan baja, tan lánguida, tan, tan y todos me lo preguntan, por qué lo sigo cargando. Algún día dejare de hacerlo y ese día inefable moriré.

María Alejandra Liévano Becerra, 2018.

Microrrelatos de tiempo.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
1.2. JUSTIFICACIÓN	8
1.3. OBJETIVO GENERAL	11
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
2. MARCO TEÓRICO. LA PRIMERA SIEMBRA.	12
2.1. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.....	13
2.2. LA ESCRITURA.....	17
2.3. LA ESCRITURA CREATIVA	21
2.4. EL MICRORRELATO	25
2.5. LO FENOMENOLÓGICO	29
3. MARCO METODOLÓGICO. CRECIMIENTO DE LA SIEMBRA.	31
3.1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	32
3.2. CATEGORÍAS.....	36
3.3. DIAGNÓSTICO	37
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS. LOS FRUTOS.	47
4.1 RÚBRICA DE CATEGORÍAS	51
4.2 RÚBRICA FENOMENOLÓGICA.....	56
5. CONCLUSIONES	59
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	64

Lista de Tablas

Tabla 1. Rúbrica de categorías del microrrelato	36
Tabla 2. Secuencia didáctica I.....	38
Tabla 3. Secuencia didáctica II (Modelo)	39
Tabla 4. Rúbrica aplicada a texto inicial del estudiante 1	52
Tabla 5. Rúbrica aplicada a texto final del estudiante 1	53
Tabla 6. Rúbrica aplicada a texto inicial del estudiante 2	53
Tabla 7. Rúbrica aplicada a texto final del estudiante 2	54
Tabla 8. Rúbrica fenomenológica de dos escritos.....	57

Lista de Gráficas.

Gráfica 1. Metáfora del crecimiento y germinación de una planta.....	61
--	----

INTRODUCCIÓN

El creador solo lo percibimos en su creación, no fuera de ella

Mijaíl Bajtín.

Como un mínimo manjar envenenado, cuya degustación retorna y nos vuelve rumiantes de la palabra, el microrrelato se expone, tarascón gozosamente emponzoñado, mientras rebota en las paredes de nuestro cerebro en busca de un significado que nunca termina de cerrarse.

Laura Pollastri.

El presente proyecto investigativo hace parte de un trabajo realizado en el aula, con estudiantes del Programa de Educación Continuada de Cafam. La principal intención fue establecer un acercamiento al género del microrrelato y diseñar, a su vez, una estrategia pedagógica a partir del mismo, con el fin de fortalecer los procesos escriturales y estimular la escritura creativa, desde la perspectiva de la experiencia individual de la población participante.

Así, pues, en esta propuesta es posible encontrar la descripción de cada momento (comienzo, desarrollo y cierre del proceso), su trascendencia y el papel que jugó dentro del proceso significativo de acercar a los estudiantes a la escritura creativa.

Resulta de suma importancia reconocer que es fundamental la enseñanza de la escritura formal en concordancia con las competencias que aparecen en los lineamientos curriculares y los estándares en el área de humanidades y lengua castellana del MEN, sin embargo, puede ser de gran relevancia el apoyo de esta visión formal con procesos escriturales guiados por la creación, dado que estos tienen la particularidad de poder involucrar las propias experiencias y emociones de los estudiantes, y abre un espacio para que el docente pueda innovar con respecto a las estrategias pedagógicas en el aula frente a un tema que presenta tantas dificultades para los estudiantes.

En este sentido, el propósito del proyecto es plantear una estrategia que les permita al docente y al estudiante dialogar con el proceso de escritura, de manera que el estudiante pueda interpretar el mundo y proponer una perspectiva propia, favoreciendo que sus sentimientos, recuerdos, emociones y experiencias puedan llegar a convertirse en cierto tipo de conocimiento.

En esta investigación, la escritura creativa se asume como una posibilidad que desmarca al estudiante de procedimientos de escritura “automatizados”, en tanto que constituye un ejercicio que activa mecanismos de introspección, de cuestionamiento de la realidad como una, de reflexión sobre la alteridad y de juegos con el lenguaje que van más allá de su uso académico, en los planteles educativos, o en los espacios académicos en general, no existen unos lineamientos claros y precisados, para la implementación de procesos de escritura creativa.

Así, esta investigación propone que la estrategia didáctica para desarrollar con los estudiantes la escritura creativa sea el microrrelato, debido a que exige un uso e implementación de los mecanismos literarios, su elaboración permite la concreción, y favorece el uso de elementos de la oralidad (haciendo énfasis en el origen del microrrelato que es de la tradición oral) facilitan la narración para los jóvenes.

De esta manera, se eligió aplicar la propuesta a un grupo de estudiantes de ciclo 3, entre los 18 y los 60 años, del Programa de Educación Continuada de Cafam. Se consideró que esta población brindaba la posibilidad de aplicar la propuesta por dos factores: ser una población de adultos y por lo que el contexto educativo genera, -mecanización de los procesos de aprendizaje- en los estudiantes del Programa de Educación Continuada. Por un lado, en la enseñanza a adultos es muy relevante darle valor a sus experiencias para poder lograr que el aprendizaje sea significativo, lo que es favorecido por los procesos creativos, y por otro lado, el formato concreto del microrrelato permite que el proceso escritural llame la atención sobre la síntesis, lo que puede llegar a fortalecer la expresión de ideas en otras materias.

En esta investigación, la escritura no se considera un proceso mecánico, sino un ejercicio que permite la socialización y donde los estudiantes pueden retroalimentar diferentes dinámicas académicas, experiencias de vida, profesiones u oficios, lo cual es ideal para el refuerzo de la relación enseñanza-aprendizaje en los adultos.

En el primer capítulo, se hablará del desarrollo de los marcos teórico, conceptual y de desarrollo entre lo teórico y lo conceptual, hace posible adaptar el microrrelato, -en cuanto a género literario y como mecanismo aplicable en el aula- por su naturaleza sencilla y recursiva con el lenguaje. En otras palabras, describir el paso a paso de cómo se desarrolló la propuesta a partir de la idea de crear desde la práctica en el aula, una posibilidad de fortalecer la competencia escritora sin dejar de lado la lectura y la oralidad.

En el segundo capítulo será posible ahondar en el desarrollo metodológico de la propuesta, orientado a desligar el cómo se generó el proceso de escritura creativa (entendida como aquella donde hay un desarrollo de la creatividad y la imaginación) en el contexto específico del programa de educación continuada de Cafam con dos estudiantes que desde el

comienzo del curso mostraron interés particular en las actividades correspondientes a la secuencia didáctica (que más adelante se explicara) y a la experiencia escritural.

Posteriormente, se hablará de lo fenomenológico no solo como herramienta para el análisis de los resultados, sino como un estudio que permite ampliar la óptica del estudio investigado aquí, que es el fortalecimiento de la escritura creativa bajo la luz de la estructura del microrrelato. De ahí que, el Ministerio de Cultura de Colombia, crea esta iniciativa como proyecto que pretende impulsar la creación literaria, -a través de los talleres Relata inscrito en el Plan Nacional de Artes 2006-2010- en la cual se logra dar voz y reivindicar el discurso de personas de las diferentes regiones del país, que desean aprender el ejercicio de la escritura; con los cuales ha sido posible fomentar y resignificar la escritura desde los espacios académicos.

Y finalmente, en el tercer capítulo, se realizará una muestra de los resultados obtenidos y las conclusiones del proceso llevado a cabo con el Programa de Educación Continuada de Cafam (estudiantes de ciclo 3), a la luz de los marcos referenciales y la experiencia misma en el aula, donde se mezclaron: experiencia, sensibilidad y creatividad.

Vale la pena aclarar, que a pesar de no haber impactado en su totalidad a la población que es objeto de estudio del presente proyecto, los resultados obtenidos permitieron la creación de dos secuencias didácticas que despertaran el interés no solo de los estudiantes con los cuales se realiza el trabajo, sino de los docentes del Programa de Educación Continuada de Cafam; los cuales siempre se mostraron dispuestos a cooperar, al punto de tener en cuenta la propuesta en el Primer Encuentro de Experiencias Pedagógicas el pasado 10 de Noviembre de 2017.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Las palabras me han salvado siempre de la tristeza”.
Truman Capote.

El tema central de la propuesta es el microrrelato como herramienta para posibilitar acercamientos a la escritura creativa. A partir de lo anterior, vale la pena exponer el momento y las razones por las cuales se decidió desarrollar una estrategia que no estaba contemplada en el programa de la institución educativa en la que se trabajó, y que pocas veces se tiene en cuenta por los convencionalismos del ámbito escolar en la educación para adultos. De esto último da cuenta el reducido número de investigaciones al respecto (las investigaciones en andragogía focalizan su atención en los procesos de alfabetización y las investigación acerca del microrrelato se encuentran desarrolladas a partir del origen y repercusiones históricas del mismo), tanto en el país como en Latinoamérica.

La creación y diseño de esta propuesta surge, en principio, de la necesidad de elaborar las planeaciones de clase de la práctica docente realizada en el año 2017, en los periodos I y II, en el Programa de Educación Continuada del Colegio Cafam, ubicado en el Salitre.

A partir de un ejercicio diagnóstico inicial en esta institución, fue posible encontrar en Cafam aspectos como: bajos niveles de dialogo entre los compañeros de aula, aparente renuncia al proceso de aprendizaje y tendencia a desarrollar, de forma “automática”, las cartillas que son la herramienta de trabajo básica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Programa de Educación Continuada; procesos evaluativos que no eran adecuados para reconocer las facultades de los estudiantes; y un afán por la medición cuantitativa de lo aprendido a partir de las cartillas de implementación, (sin mancillar o tildar de negativa la medición cuantitativa, que a propósito es la única tenida en cuenta). En el área de lengua, específicamente, se identificaron

dos dificultades principales: la carencia de material didáctico base para el desarrollo de las sesiones con los estudiantes (población entre 18 a 68 años); y el poco énfasis en el proceso lector-escritor de los estudiantes dentro del programa.

Una cuestión fundamental en este proceso es la escritura, pero, ¿por qué la escritura creativa?, porque la escritura suele ser enseñada en ámbitos académicos de una forma académica, ceñida a formatos o estándares, que en algunos casos pueden generar limitaciones en el uso del lenguaje, en la libertad estructural del discurso y la comodidad relacionada con la exteriorización de eso que percibimos. El propósito de la afirmación anteriormente realizada, no es polarizar, ni tampoco es una posición sesgada de lo que significa escribir y lo que representa escribir bajo la sencilla idea de explorar desde el interior de quién lo hace.

Con el propósito de dar respuesta a ambas problemáticas, se vio la oportunidad de relacionar las temáticas vistas en las cartillas con una propuesta de fortalecimiento de la escritura, desde el ejercicio de la escritura creativa. Esto dado que la literatura permite tomar conciencia de las múltiples posibilidades de la lengua y se puede relacionar con cualquier tema humano, de manera que realizar un acercamiento a la escritura creativa devela el hecho de que “Creamos realidades advirtiéndolo, estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a crear “realidades” en el mundo que coincidan con ellas” (Bruner, 1996, p. 74).

En ese sentido, el uso didáctico de la literatura permite, además

Cubrir las necesidades y características de cierto tipo de grupos meta olvidados por las versiones más radicales del enfoque comunicativo que restringían la lengua a su faceta instrumental, marginando los aspectos ideológicos, humanísticos e incluso sentimentales que toda lengua entraña. (Sanz Pastor, 2006, p. 22)

Ahora bien, en la búsqueda de los distintos tipos de textos literarios para trabajar con esta población se encontró que el microrrelato podría ser una forma adecuada de responder a las necesidades académicas y de motivar a los estudiantes. Por una parte, la población con la cual se planteó trabajar era variada no solo en edades, sino en condiciones socio-económicas y culturales, lo cual presentaba el reto de que se pudiera confluir en un ejercicio escrito que fuera sencillo, para que todos pudiesen responder, pero a la vez, lo suficientemente complejo e interesante para permitir el trabajo y el fortalecimiento de la escritura y el uso de mecanismos lingüísticos y literarios (uso de figuras retóricas, sinonimia y antonimia, el uso de adjetivos y su diferencia con los sustantivos, etc.).

Por otro lado, el alcance del aspecto creativo logra que toda la dimensión subjetiva pueda llegar a ser una fuente de conocimientos, tanto para quien escribe como para quien lee o escucha el texto literario. A esto apunta Cassany Comas (2005) al afirmar que: “La didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno” (p. 932).

Sumado a esto, trabajar el microrrelato era ideal dado que los tiempos para la implementación de los talleres, las planeaciones de clase y el desarrollo de otras actividades eran bastante limitados, (de 10 a 20 minutos por sesión).

1.1. Pregunta de Investigación

¿Cómo puede el microrrelato, como estrategia didáctica, fortalecer los procesos de escritura creativa en estudiantes adultos del Programa de Educación Continuada del Colegio Cafam Salitre?

1.2. Justificación

La implementación de procesos de escritura creativa en el aula, para población adulta, ha sido poco documentada y aún menos estudiada. Así, la revisión de la literatura sobre la materia arrojó tan sólo una investigación relacionada, la cual fue realizada en el país. Ahora bien, aunque este estudio de López (2015) formula una unidad didáctica basada en el microrrelato para trabajar con estudiantes adultos, esta se limita a ser una propuesta teórica. En ese sentido, el presente estudio sería un aporte que sumaría a un campo tan primario y fundamental, pero necesario para ahondar como alternativa para fortalecer los procesos de escritura en la escuela.

Por otra parte, si bien se han realizado algunas investigaciones sobre el uso del microrrelato como estrategia didáctica para adultos, estas se han centrado en la enseñanza del español como segunda lengua (Mendoza, 2004; Bamidele, 2009; Fernández Cienfuegos, 2014; Kotwica, 2014; Rodríguez y García-Perera, 2016; Sánchez, 2016), por lo que algunos aspectos pueden ser útiles para este estudio, pero se reconoce que la población adulta del presente estudio está en un nivel de aprendizaje de su lengua materna.

Estas iniciativas de uso del microrrelato como estrategia didáctica para el aprendizaje de otra lengua, definitivamente, muestran que este género tiene un potencial que no se le está reconociendo en cuanto a su uso para el aprendizaje del español. En esa vía, hay que tener en cuenta que, para Kotwica (2014), el uso del microrrelato permite trabajar con las cuatro destrezas del estudiante (comprensión y expresión escritas y verbales), pues

Fomentan la lectura por medio de textos con carácter lúdico, humorístico y, sobre todo, accesible al alumnado gracias a su brevedad. Permiten ejercitar la expresión y comprensión oral, puesto que el planteamiento de las actividades prevé interacción en el aula y la comunicación entre los alumnos. (p. 138)

Así, se observa que el microrrelato es, entonces, un posibilitador de la aprehensión de la escritura y, en este sentido, una herramienta didáctica que es necesario investigar.

Otra de las características del microrrelato –o minificción- está relacionada con su cercanía a mecanismos de la lengua oral como “acumulaciones paradigmáticas, idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas, introducción de oraciones incisivas” (Georgíeva, 2008, p. 215). Esto ha sido recalcado por teóricos como Lauro Zavala (2007) y Fernando Valls (2008), entre otros. Irene Andrés-Suárez (2010) explica que

El microcuento como género literario se ensambla entre la brevedad del cuento y la rotundidad del aforismo. Lo que lo diferencia de sus hermanos mayores (el cuento y el relato) es que toca un único hecho narrativo muy visual, que va más allá de la anécdota. No explica un suceso, sino que sintetiza y sugiere un acontecimiento a partir de éste. (p. 24)

Esto significa que la construcción del microrrelato permite la aproximación de los estudiantes a estructuras complejas pero que son más fáciles de manejar que textos literarios más largos o que requieran de un mayor vocabulario para su elaboración. Esto es importante tenerlo en cuenta dado que la población que hace parte de este proceso investigativo fueron adultos mayores, -en su mayoría y algunos jóvenes-, estudiantes del Programa de Educación Continuada de Cafam Salitre, en la etapa complementaria (7.1 y 7.2, ciclo 3- séptimo grado). Dichos estudiantes son personas que buscan alcanzar su título como bachiller y culminar sus estudios, muchos para iniciar su carrera profesional y otros como requisito para continuar laborando en sus empleos. En ese sentido, esta población presenta intereses muy variados según sus necesidades, su edad, e incluso su círculo social.

Una cuestión fundamental en este proceso es la escritura, pero, ¿por qué la escritura creativa?, porque la escritura suele ser enseñada en ámbitos académicos de una forma académica, ceñida a formatos o estándares, que en algunos casos pueden generar limitaciones en el uso del

lenguaje, en la libertad estructural del discurso y la comodidad relacionada con la exteriorización de eso que percibimos.

Finalmente, es indispensable establecer conexiones y poner en discusión -como ejercicio interdisciplinario- las propias experiencias, los conocimientos previos y los que el estudiante está adquiriendo en su proceso de aprendizaje para la elaboración del escrito final, en ese sentido el uso del microrrelato es una estrategia que responde a la población, a los tiempos asignados, a la necesidad de profundización en el proceso de escritura, y al requerimiento de poner en diálogo las diferentes creaciones de los estudiantes, puesto que esto último es determinante en la escritura creativa, el poder ser autor-lector de su texto.

1.3. Objetivo General

- Fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, en estudiantes del Programa de Educación Continuada Cafam, a partir de la creación de microrrelatos como estrategia didáctica.

1.4. Objetivos Específicos

- Diseñar dos secuencias didácticas que posibiliten el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes adultos, usando como estrategia didáctica la creación de microrrelato.
- Aplicar las secuencias didácticas y analizar los resultados, teniendo en cuenta las categorías a evaluar a partir de las rúbricas sobre escritura.

2. MARCO TEÓRICO. La Primera Siembra.

Este capítulo titulado *La Primera Siembra*, se encuentra desarrollado en torno a describir y problematizar las categorías que permiten que este proyecto sea una propuesta innovadora de enseñanza y fortalecimiento de la escritura en la educación de adultos en Colombia. En este sentido, se da la inclusión del género del microrrelato como herramienta que proporciona técnicas para la aplicabilidad de secuencias didácticas, desde una perspectiva de lo fenomenológico.

Así, se expone en primer lugar lo que la didáctica de la literatura asume sobre la escritura creativa, para luego explicar los conceptos de escritura y de escritura creativa que son necesarios para poder concebir su uso en el aula para reforzar los procesos escriturales. Finalmente, se define la herramienta clave de esta investigación, el microrrelato, para terminar en el punto de vista fenomenológico.

2.1. Didáctica de la Literatura

Una de las principales preocupaciones a la hora de poner en marcha una herramienta metodológica en el ámbito educativo, es conocer el contexto al cual va dirigida y las necesidades de los estudiantes para determinar la forma en que se integrará a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una población.

Es la didáctica de la literatura la llamada, (porque es el mecanismo por el cual se generan procesos innovadores) a organizar y analizar el lugar del texto literario en las aulas de clases para la enseñanza de los procesos lectoescritores y de otros aspectos de la lengua. En este orden, los textos literarios no han sido frecuentemente utilizados para la enseñanza de los procesos básicos de la lengua puesto que se ha considerado que “es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua” (Mendoza, 2004).

No obstante, aunque esa ha sido la tendencia, actualmente

la enseñanza de la literatura está viendo nuevos planteamientos, ya que mientras los métodos tradicionales se enfocaban en la acumulación de contenidos, principalmente históricos sobre autores, obras, movimientos literarios, estilos y tendencias estéticas; los nuevos enfoques pretenden desarrollar las estrategias y habilidades necesarias para aproximar al alumnado a los textos literarios; ha dejado de interesar el estudio del texto en sí mismo para centrar la atención en las estrategias didácticas más adecuadas para adquirir el hábito lector y la competencia lectora. (Perdomo, 2005, p. 149)

Para Moreno y Carvajal (2010) en este cambio de perspectiva

La inferencia ocupa un lugar primordial, pues propone superar la idea de la lectura como alfabetización o decodificación; en especial, por la participación del sujeto en la construcción del sentido del texto mediante la apropiación discursiva de la palabra escrita. La producción de sentido del texto se convierte en un mapa que el lector debe recorrer con la ayuda de algunas estrategias de lectura que lo lleven a tal producción. (p.100)

Desde esta visión, el estudiante tiene un mayor nivel de participación en los procesos que se construyen alrededor del texto literario, es decir, aumenta la interacción entre el texto y el lector. Esto significa que al estudiante se le permite superar muchas de las dificultades relacionadas con la escritura y la lectura pues se entiende que el trabajo con el texto es una aventura cognitiva, (asociación, recreación y visualización de lo que sucede en el texto) es decir,

Un proceso abductivo. Desde esta perspectiva, la lectura abductiva incluye las reacciones afectivas y sensitivas de quien hace la abducción. En este proceso el lector debe estar en condiciones de describir las deducciones, las inferencias y las abducciones que le permitieron bucear en el texto. (Moreno y Carvajal, 2010, p.101)

En Colombia la didáctica de la literatura ya integra esta visión pues “presenta diferentes desarrollos que se hacen evidentes en los modos, las formas, los énfasis y los enfoques presentados por los maestros de literatura y los investigadores en este campo” (Moreno y Carvajal, 2010, p.100). Así, el estudio realizado por Pérez, Barrios, Bermúdez, Bernal, Blandón y Zuluaga (2010)

Indica que

Los docentes han iniciado un recorrido de transformación de sus prácticas de enseñanza del lenguaje. Algunos de los resultados de este estudio muestran que las prácticas identificadas como destacadas coinciden en proponer el lenguaje no solo como un fin, sino también como un medio para los aprendizajes en las otras áreas, de modo que reconocen la transversalidad del mismo. (p. 36)

Ahora bien, Baquero (2015) señala que para los procesos de enseñanza que implican a la literatura además “se requiere un régimen de verdad que legitime la relación entre un objeto: la literatura y una “necesidad”: la de enseñarla, correspondiente a la pedagogía” (p.30). Es decir

que provocar una experiencia de creación literaria de textos, en el aula, supone cierta dificultad dado que

en materia de literatura [...] (la) mimetización del contenido por la forma, esta limitación epistémica (que también es política y estética) ha hecho que, incluso entre los profesores universitarios que forman a otros profesores, la enseñanza de la literatura se conciba sustancialmente como un problema metodológico-didáctico que sumado a una conducta burocrática, ajena desde cualquier punto de vista a la sensibilidad artística propia de cualquier acercamiento al arte, se resuelva eligiendo una u otra tendencia de los modelos establecidos, o debidamente canonizados tanto por la tradición pedagógica como por los denominados estudios literarios. (Baquero, 2015, p.30)

En consecuencia, no es común propiciar procesos de creación literaria relacionándolos con los procesos de construcción escritural puesto que se concibe que son dos orientaciones diferentes. Sin embargo, en el uso del texto literario para la enseñanza de los procesos de lectoescritura se observa que

la lectura abductiva no consiste en un conjunto de habilidades, tampoco un ejercicio para la decodificación de signos. Se constituye en una actividad de abducción; un ejercicio conjetural que le permite al lector lanzar hipótesis relacionadas con el sentido posible del texto, un proceso de permanente semiosis, una apuesta a las posibilidades de sentido. (Moreno y Carvajal, 2010, p. 102)

Jurado y Bustamante, en *Los Procesos de la Escritura* (1996), recogen diferentes experiencias entorno a la enseñanza de la escritura en diversos ambientes académicos, los cuales, describen problemáticas que siguen siendo recurrentes en el aula por estos días y que, desde luego, buscan la construcción de estrategias innovadoras para mejorar dichos aspectos.

En las últimas décadas, muchos autores se han aproximado al estudio específico de la escritura, desde los puntos de vista filosófico (Derrida, Foucault), semiótico (Barthes, Eco, Genette, Van Dijk), de la psicología genética (Ferreiro, Braslavsky, Leal) y de la psicolingüística (Smith, Haug y Rammer). Los puntos de vista filosófico y semiótico

coinciden en correlacionar el problema de la escritura con el problema del lenguaje en su exteriorización, en cómo el lenguaje puesto en acto, discursivizado, parece estar siempre en una cuerda floja, pues nunca logra dar cuenta, de manera completa, de las esencias de sentido que buscan emerger en esa representación escénica que constituye a todo discurso (Jurado, Bustamante, 1996, p. 56).

Lo que Jurado y Bustamante (1996) dicen, es que tanto la exteriorización de la escritura como la del lenguaje en general se complementan, pero que así mismo no logran capturar el sentido totalizador del discurso. Jurado y Bustamante afirman al respecto que: *“Es sobre todo en la experiencia de la escritura, y fundamentalmente de la escritura en su aspiración hacia los procesos intelectuales superiores –los procesos de abstracción en el acceso a los saberes-, donde más se acentúa esta tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido”* (p. 56).

Con todo y lo anterior, cabe pensar que el sujeto en el proceso de escritura se encuentra constante y permanentemente obligado a reconstruir y deconstruir, poner en diálogo y discusión sus pensamientos, conocimientos e ideas. Claro está, que la escritura representa un sector íntimo y natural de quien escribe, es el lenguaje personal el que pone en evidencia al escritor.

En conclusión, en la didáctica de la literatura se encuentran tendencias en las cuales el interés es fortalecer una conexión entre lectura y escritura como dos procesos que se complementan, no separados, y que garantizan no sólo al estudiante sino al docente un verdadero ejercicio de aprehensión del conocimiento y de creación, pues

La lectura en su relación dialógica con la escritura convierte al lector en copartícipe del pacto enunciativo: un explorador interesado en la expansión del significado y el sentido del texto; en suma, lo motiva a producir un nuevo texto a partir de lo “ajeno”. Este proceso al estar motivado por la relación entre semiosis y hermenéutica le permite al lector aprender a mirar lo que los demás dan por visto. (Moreno y Carvajal, 2010, p.102)

2.2. La Escritura como proceso.

La escritura es una de las habilidades comunicativas que ha aportado al desarrollo social, cultural e ideológico del hombre y, por ende, ha sido uno de los principales objetivos de la educación: enseñar a escribir. En torno a este objetivo, la educación se ha planteado principalmente dos preguntas ¿cómo se debe enseñar la escritura? y ¿qué recursos son pertinentes para la enseñanza de la escritura?

El Ministerio de Educación Nacional, en el año 2011, publica el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*, en el que se plantea la necesidad de que escribir, además de otros fines, permita también expresar la subjetividad, es decir, favorecer procesos en que los estudiantes puedan comunicar y crear. Se entiende aquí que escribir es un ejercicio para generar conocimiento y construirse como autores, relacionado con todas las áreas académicas donde se problematiza y desarrollan competencias investigativas, de allí que se conciba la escritura como una actividad necesaria para ejercer la ciudadanía: relacionada con el ejercicio de hacer valer sus derechos y responder a sus deberes.

Sin embargo, el mismo *Plan* reconoce que existen falencias en la implementación de esta visión pues se encontró que es un bajo porcentaje el de docentes que proponen “actividades en las que los estudiantes relacionen información, aprendan estrategias para consultar diversas fuentes y estén en condiciones de clasificar los hallazgos de su búsqueda” (MEN, 2011, p. 5). En relación con los estudiantes los resultados indican que

Al escribir construyen correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una consistencia global del texto, sino que ésta la alcanza sólo a nivel de las oraciones; sin embargo, estructuran clara y adecuadamente sus escritos. Así mismo, dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales,

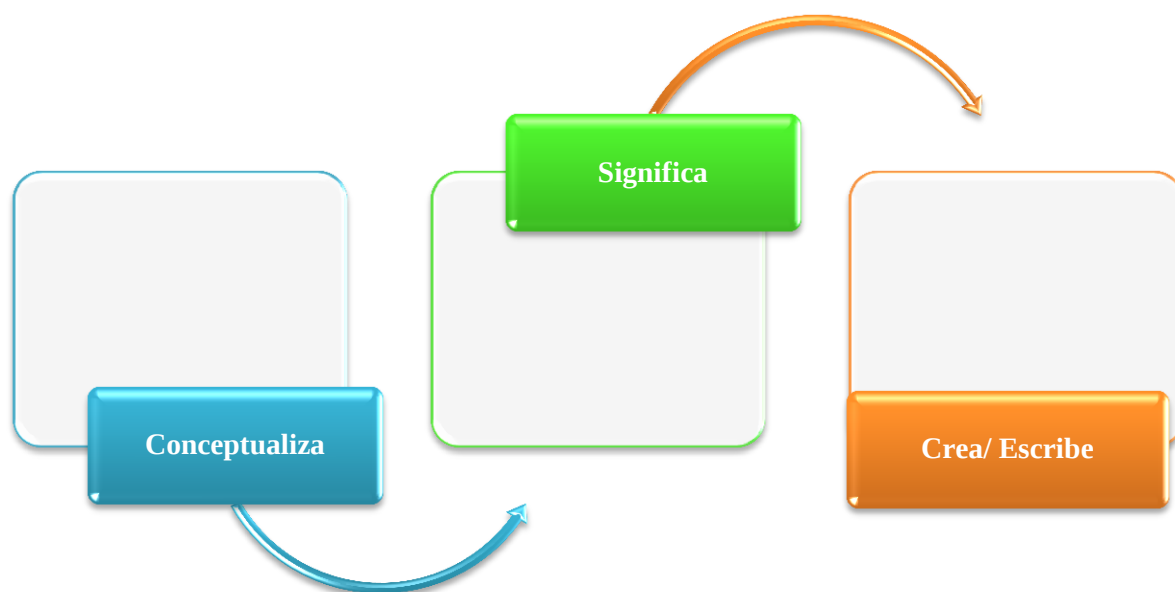
elementos que delegan a los computadores y tienen dificultades para producir un texto manteniendo en mente quienes serán los lectores. (MEN, 2011, p. 6)

Al tener en cuenta esto, es necesario reforzar procesos escriturales que impliquen mayores niveles de complejidad, y considerar que entrar realmente a una cultura escrita, es decir ser letrado

Se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Entonces, ser letrado implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otros (Kalman, 2008, p. 108).

Por consiguiente, el ejercicio de escribir, radica en un ejercicio de planeación previo a la realización del escrito mismo, como lo explica Rohman G. (1969)- donde describe que el proceso de escritura tiene tres momentos: pre-escritura, escritura y reescritura. El sujeto (estudiante), escribe con un propósito claro, hay una intención y este, es movido o motivado a explorar y crear a partir de dicha intención, donde coexisten (voluntaria o involuntariamente) los elementos que se conocen en la formalidad de un escrito.

Para explicar mejor lo anteriormente expuesto, se puede observar en la gráfica 1 cómo se da el proceso de escritura, particularmente del microrrelato en estudiantes del Programa de Educación Continuada de Cafam, en la etapa complementaria, ciclo 3.



Gráfica 1: Representación del proceso de escritura en estudiantes del Programa de Educación Continuada Ciclo 3. Dónde: 1. conceptualiza (reconoce las categorías clave del microrrelato, a través de conceptos) 2. Significa (el estudiante es capaz de aplicar lo aprendido y da un significado a ello) y 3. Crea (por medio de la creación de microrrelatos el estudiante proyecta y responde al momento 1).

Como se puede observar en la gráfica 1, el desarrollo de la escritura en el aula, consiste en hacer un ejercicio de ejemplificación, en el cual el estudiante analiza a partir del ejemplo, es dado un tiempo para la construcción de significados a partir de la lectura del mismo y posteriormente el estudiante es quien propone, desde su experiencia personal la creación de esa situación o momento.

Por consiguiente, para la implementación de la secuencia didáctica y el análisis respectivo al proceso realizado con los estudiantes, se toman como referentes los escritos de dos de los cuatro estudiantes del Programa. Lo anterior, debido a que es común encontrar en el Programa de Educación Continuada de Cafam, (por su metodología y las características de su proceso evaluativo) que los grupos que constituyen un ciclo, etapa o nivel de estudio, se

construyan y deconstruyan con frecuencia, porque el proceso de aprendizaje es individualizado y autónomo y de cada estudiante depende su avance.

La totalidad de las secuencias didácticas (dos), se implementaron con dos estudiantes, debido a diferentes dificultades que se presentan la interior del programa y de los diferentes intereses manifestados por los estudiantes.

Los dos estudiantes con los cuales se trabaja, mayores de edad ambos, son conscientes de la publicación y desarrollo del presente proyecto que tiene como intención proporcionar herramientas no solo teóricas sino prácticas de cómo fortalecer y potenciar los procesos de escritura en el aula a partir de la creación de microrrelatos.

2.3. La Escritura Creativa. Una alternativa para enseñar a escribir y describir.

Para el término *escritura creativa* es importante señalar que hay diferentes perspectivas. Se puede considerar que toda escritura es creativa en cuanto a que la producción de cualquier texto implica algún nivel de aporte personal, de creación, en ese sentido se hablaría de escritura de ficción o literaria, para establecer la diferencia entre la producción de textos y la creación literaria. Por otro lado, desde otro enfoque se entiende que no todo proceso de escritura implica creación.

Así, se hace relevante aclarar qué condiciones involucra un proceso de escritura creativa. Para Álvarez (2009) un proceso de este tipo cumple con quince características:

1. Propicia una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje.
2. Libera el impulso inconsciente vinculado con el proceso creador, desbloquea el imaginario y propone el ejercicio consciente de habilidades creadoras.
3. Activa operaciones mentales propias del pensamiento divergente, es decir, aquel que pone en juego procesos irracionales, asociativos y generadores de diversas posibilidades alternativas.
4. Parte de un estado de sensibilización frente al lenguaje y promueve la imaginación entendida como la capacidad de captar imágenes y establecer tejidos y relaciones entre ellas para producir otras nuevas.
5. Está sustentada en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura.
6. Desecha todo uso instrumental del lenguaje dando lugar al juego de lo privado, de lo autónomo.
7. Invita a observar la realidad cotidiana desde nuevas perspectivas, a descubrir su belleza poética.
8. Da lugar a otras lecturas: las de lo no verbal, las previas o las letras, las lecturas del mundo y sus criaturas, la lectura de las formas y de los sonidos.
9. Habilita y enfatiza el valor de la oralidad, da lugar a las gradaciones en el, es decir, a la mejora de la dicción y al disfrute de la sonoridad de la palabra, ingredientes que colaboran a la hora de producir textos.
10. Por lo general se ubica en el terreno de la escritura de ficción.

11. Trabaja con consignas que son la clave para activar la imaginación y el proceso creador.
12. Le da gran valor a la lectura, entendiéndola como proceso inherente a la producción escrita.
13. Implica un trabajo grupal, un proceso de construcción orientado por un coordinador o guía, en el cual las opiniones de las partes son fundamentales.
14. Genera procesos escriturales que incluyen la revisión y reescritura de los textos.
15. Constituye una alternativa frente a la rigidez del uso del lenguaje imperante en la escuela y frente a la falta de sentido y de placer que acompaña una buena parte de sus prácticas de escritura. (p. 84-85)

Esta extensa lista permite entender que, según Álvarez, los mecanismos planteados por la escritura creativa permiten resignificar y retroalimentar el proceso –y la enseñanza- de la escritura, posibilitando el aporte libre del autor, pero también abriendo el proceso a lo grupal, y de cierta manera le da a la escritura un valor disruptivo, de experimentación pero, a la vez, de revisión y reescritura “Si bien la escritura es una práctica que se realiza con propósitos variados en la vida real, la escuela tiende a despojar la enseñanza de la escritura de su carácter comunicativo y la convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido” (SED, 2010, p, 42).

Como lo expresa anteriormente la SED (Secretaría de Educación Distrital), la escuela limita y coarta la creación escrita, la simplifica a un simple ejercicio de repetición, donde el estudiante debe dejar de lado el sentido global de lo que significa expresar.

De acuerdo con los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el segundo ciclo, se ha instrumentalizado la escritura en el aula a tal punto que se olvida a menudo que se escribe con una intención, anticipando el futuro lector y el impacto que se pretende generar (Pedraza, Ebratt, 2018, p. 5).

Pedraza y Ebratt, (2018) en su tesis *Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo 2*, describen que es en la escuela, donde el estudiante reduce su creatividad y evita explorarla, debido a cómo se desarrolla la escritura en la misma.

Es claro que los aspectos formales como los ortográficos, sintácticos y morfosintácticos ayudan a que el texto se construya de forma adecuada y clara para el lector, pero en ocasiones las actividades en la clase de Lengua Castellana solo se centran en normas de cómo escribir correctamente dejando de lado el carácter comunicativo de la escritura (Pedraza, Ebratt, p.5).

En concordancia con Pedraza y Ebratt, el contexto social en que se ubican los modelos educativos actuales, es un contexto donde la forma supera al contenido. El estudiante participa en su proceso, pero ese proceso está inclinado a cumplir con unos estándares en competencias básicas, no con el propósito de explorar e incorporarse en los intereses del estudiante.

La escritura creativa, se manifiesta como la apertura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura como un ejercicio propio de la subjetividad, de la exaltación de las percepciones de la realidad y como una estrategia que indica ruptura con la formalidad con que es enseñada la escritura en la escuela.

Ahora bien, a pesar de todas estas ventajas que tiene la escritura creativa, su enseñanza siempre se ha visto envuelta en cierta polémica, puesto que al ser considerada dentro del campo de lo artístico se cuestiona hasta qué punto se puede enseñar o no en la academia. Sin embargo, esto fue cambiando en Colombia, desde 1962, pues se han abierto espacios para la profesionalización del escritor, aunque esta tendencia surgió en Estados Unidos ya en el siglo pasado, en 1897, cuando en la Universidad de Iowa

Se inauguró el taller de escritura de poesía. En 1922, Carl Seashore, el decano de maestrías de dicha universidad, permitió por primera vez que los estudiantes presentaran

trabajos de ficción como tesis de grado para maestrías, y en 1936 se creó formalmente el Taller de Escritura Creativa, bajo la dirección de Wilbur Schramm, con la participación de escritores visitantes y residentes. (Orrantia, 2012, p. 287)

Orrantia (2012) cita a Isaías Peña afirmando que “Fuimos los últimos [los escritores] en acceder a los procesos pedagógicos”, pues en los setenta era normal tener escuelas de arte, de danza, de música, de teatro, pero había una resistencia consolidada frente a escuelas de escritura, aunque existían antecedentes en Cali y Medellín, fue solo hasta los ochenta cuando finalmente estas lograron afianzarse en el ámbito académico. Es importante indicar que estos procesos han encontrado eco en el nivel de educación superior o no formal, mientras que en la enseñanza básica y media subsiste en su mayoría la reticencia de incluir este tipo de espacios de manera permanente.

En Colombia, el impulso a esta tendencia lo da RENATA (Red Nacional de Talleres), - con el plan decenal de 2006-2010- que sirve para promover la idea de la creatividad como derecho fundamental y pone en marcha una serie de acciones que le dan vida hasta hoy, y que sostienen nodos regionales y publicaciones (Orrantia, 2012). Actualmente, esta red se llama RELATA y se estructura como

Una de las estrategias de fomento con las que el Ministerio de Cultura, a través de la Dirección de Artes, ha buscado dar respuesta a las necesidades y demandas del sector de la creación artística y cultural nacional. Varias de ellas fueron planteadas en el marco del Foro Nacional de Cultura (2000) y sus conclusiones fueron acogidas por el Plan Decenal de Cultura 2001-2010 (PDC) y el Plan Nacional para las Artes 2006-2010 (PNA). (Ministerio de Cultura, 2010, p. 20)

Como se observa, la escritura creativa ya es reconocida de manera institucional y académica. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el uso de la escritura creativa –

específicamente del microrrelato- como herramienta para reforzar los procesos de lectoescritura ha tenido gran relevancia en la enseñanza de una segunda lengua (Mendoza, 2004; Bamidele, 2009; Fernández Cienfuegos, 2014; Kotwica, 2014; Rodríguez y García-Perera, 2016; Sánchez, 2016), lo cual abre toda una gama de posibilidades que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de la escritura. En ese sentido, para este enfoque es clara la conveniencia del microrrelato para practicar e introducir en el aula las cuatro destrezas: hablar, leer, escribir y comprender (Kotwica, 2014; Ventura, 2015).

2.4. El Microrrelato. Escrituras mínimas, en tiempos mínimos.

Respecto a este tema, es importante iniciar mencionando las múltiples denominaciones que se pueden encontrar de este género Zavala (2011): minificción, microcuento, cuento breve, cuento hiperbreve, minicuento y microrrelato. Este último término, fue la denominación dada por José Emilio Pacheco, en 1977, en su columna *Inventario* -del suplemento Diorama de la Cultura, del periódico Excélsior- al arte de contar algo con la máxima brevedad. Cutillas (2016) plantea que este es el término que más se ha utilizado y ha alcanzado mayor legitimidad para denominar a este género.

Así, respecto a su historia,

El microrrelato hunde sus raíces en la tradición oral, en forma de fábulas y apólogos, y va tomando cuerpo en la Edad Media a través de la literatura didáctica, que se sirve de leyendas, adivinanzas y parábolas. Algunos ven el microrrelato como la versión en prosa del haiku oriental y otros lo han hecho derivar de la literatura lapidaria. La tradición de esta nueva modalidad narrativa arranca con la evolución del poema en prosa a finales del Romanticismo, y empieza a desarrollarse en el Modernismo y en las vanguardias. (Fernández-Cuesta, 2012, p.7)

Cutillas (2016) establece como libro precursor del género a *Azul* (1888), de Rubén Darío. Asimismo, explica que se experimentó con el género en España (Ramón Gómez de la Serna, con *Caprichos* de 1925; *Los niños tontos* (1956) de Ana María Matute; *Crímenes ejemplares* (1957) de Max Aub), en Francia (Jules Renard; Auguste Villiers de L'Isle-Adam) y que autores como Oscar Wilde, el inglés I.A. Ireland. Franz Kafka y Lord Dunsany transitan por este género.

Según Fernández Pérez (2010), en Latinoamérica, las primeras experimentaciones con las posibilidades narrativas del microrrelato se dieron con las vanguardias, pero como modalidad genérica alcanzó reconocimiento un buen tiempo después, hasta los años 70. Así, este autor propone la siguiente cronología, que ilustra los diferentes desarrollos que se han dado en el género en este continente

- Etapa de los precursores / 1917-1949 (lo fragmentario como experimentación y/o recolección residual): Torri, Lugones, Fernández, Anderson Imbert.
- Etapa de los arquitectos / 1950-1960 (de la intuición minimalista al programa de escritura): Arreola, Borges, Monterroso.
- Etapa de la consolidación de una tradición / 1960-1970 (de las nuevas búsquedas expresivas y la intertextualidad programática): Cortázar, Denevi, Monterroso.
- Etapa de expansiones y rupturas / 1970-1985 (de los discursos en crisis y el microrrelato en complicidad con el testimonio): Alcalde, Peri Rossi, Barros, Valenzuela, Galeano, Muñoz Valenzuela, Jiménez Emán.
- Etapa de las nuevas voces / 1985-2006 (las hibridaciones genéricas y el desmarque de los padres): Shua, Britto García, Guedea. (p. 46-47)

Borges, en colaboración con Bioy Casares y Silvina Ocampo, realiza un compilado de narraciones de la tradición oral sobre la literatura fantástica -“*Antología de Cuentos Breves y extraordinarios*”- en los cuales es posible identificar algunas características del microrrelato:

textos brevísimos, apoyados en la simbología. Respecto a este texto Fernández Pérez (2010) manifiesta que

El libro, de 1953, bien puede considerarse como la primera compilación de microcuentos (al menos en el ámbito hispanoparlante), dada la brevísima extensión de los textos que la componen, la autonomía y valor artístico que a estos se les asigna, el rescate explícito de su narratividad y el curioso lente de recolección que sustenta el volumen, guiado por un hedonismo aparentemente caprichoso y la validación de las operaciones de recorte que organizan su caótica trama. (p. 47)

Aun así, vale la pena definir la minificción como un conjunto de escrituras breves, donde se encuentran: microrrelato, microcuento y microficción como lo expresa Rodríguez Gándara (2011, p.65).

La minificción como ese conjunto que contiene las formas anteriormente, citadas es una macro estructura de lo que conocemos de estos géneros emergentes y controversiales, por la forma en que son vistos desde el punto de vista del canon.

En efecto, el microrrelato da respuesta a la interrogante sobre la identidad latinoamericana y la modernidad tardía en todas las dimensiones de la sociedad latinoamericana, claro está, que la lectura de este pedazo de historia está conectado con la intensidad con que resuena el eco del pasado. El microrrelato y su brevedad conectan ese pasado con este hoy y parece tener una continuidad en el tiempo que da la sensación de narrador omnipotente, como si el futuro próximo y cercano fuese un pequeño punto en una pequeña página en blanco.

El microrrelato -como lo denominaremos en nuestro caso- es un género que se define por dos rasgos básicos, en los que están de acuerdo la mayoría de los autores (Neuman, 2001; Fernández-Cuesta, 2012; Lagmanovich, 2013): la brevedad (extensión corta) y la narratividad (se cuenta algo). Entre otros rasgos que se suman está el hecho del uso frecuente de mecanismos elípticos, que permiten “la originalidad y libertad narrativas, el diálogo transtextual, el empleo de

la paradoja, la aparición constante de un modo humorístico, irónico o satírico, y, por último, el recurso a los finales ingeniosos y sorprendentes” (Noguerol, 1992, p. 135).

Lauro Zavala (2007) considera al microrrelato uno de los tipos textuales de la minificción, pues posee sus características, las cuales son ser

serial, fractal, metaficcional, intertextual, elíptica, paradójica y proteica. La minificción posmoderna tiene un inicio que no inicia la historia (anafórico), narrador irónico, personajes metafóricos, tiempo fragmentario, espacio elíptico, lenguaje lúdico, género híbrido y un final que no termina la historia (catafórico). (p. 7)

Esto permite que el microrrelato posea una serie de atributos que de una u otra forma permiten al lector ubicarse en un plano propositivo-participativo que atrae y permite el diálogo desde diversos planos

La característica de los microrrelatos que les permite omitir elementos, con el fin de que el lector los intuya o imagine, ofrece la posibilidad de teorizar sobre la trama. Los aprendientes tendrán la posibilidad de debatir sobre el significado que el autor ha querido dar a la historia, o divagar sobre otras explicaciones posibles gracias a su final abierto. De esta manera, se fomenta el diálogo profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Debido a esta misma razón, sumada a la brevedad antes descrita, trabajar con microrrelatos supone una oportunidad provechosa para llevar a la práctica. (Rodríguez y García-Perera, 2016, p. 66)

Otro de los atributos que permiten el diálogo y el refuerzo de lo escritural es la intertextualidad que el microrrelato maneja pues,

los microrrelatos se relacionan con textos mayores y populares, pudiendo el lector realizar una conexión entre el texto breve y la obra previamente existente. Esta singular característica otorga al microrrelato la capacidad de ofrecer oportunidades de interconexión cultural al lector, si este conociera las obras a las que hace referencia. (Rodríguez y García-Perera, 2016, p. 66)

En este sentido, es posible comprender el dinamismo del microrrelato para su uso en el aula reforzando los procesos de escritura.

2.5. Lo Fenomenológico

Uno de los principios para la elaboración del análisis de los resultados, fue comprender el contenido y la propuesta en sí. Como se ha dicho anteriormente en los capítulos: *La primera siembra y el crecimiento de la siembra*, el proyecto se sale un poco de los convencionalismos de un canon establecido, siendo una apuesta a alternar lo literario, lo lingüístico y lo pedagógico.

En lo corrido de la investigación, se descubrió que el análisis no podía ser convencional, así que se debió buscar una alternativa que permita el análisis y que así mismo, posibilitara comprender los resultados desde lo fenomenológico y lo subjetivo.

Para dichos propósitos, se hizo una lectura de *La Poética del Espacio* de Gastón Bachelard, -filósofo, pensador y crítico literario francés- donde fue posible obtener elementos correspondientes a la imagen poética como un *fenómeno poético primitivo* capaz de captar la idea de subjetividad en la proyección de dichas imágenes, imágenes pertenecientes a una percepción de realidad y de universo.

El poeta, en este caso, es un soñador que, sumergido en la ensoñación de su morada natal, es capaz de comprender el universo y conectarse con él. Dice Bachelard: “la casa alberga el ensueño, la casa protege al soñador, la casa nos permite soñar en paz” (Bachelard, 1965, p.36).

En este sentido, lo fenomenológico toma un papel fundamental, ya que es a través de este, como se logra capturar la esencia de lo que se es, es decir, luego de salir del vientre materno, se es lanzado a la cuna de esa casa, la primera morada del sujeto, que luego se convierte en ese albergue habitado por los recuerdos y las sensaciones más entrañables, allí es donde se comienza a soñar y dice Bachelard que, es la casa la morada el soñador, del poeta, de la proyección de esos deseos

Las dialécticas de la inspiración y del talento se iluminan si se consideran sus dos polos: el alma y el espíritu. A nuestro juicio, alma y espíritu son indispensables para estudiar los fenómenos de la imagen poética en sus diversos matices, para seguir sobre todo la evolución de las imágenes poéticas desde el ensueño hasta la ejecución (Bachelard, 1967, p. 13).

Así, como en el caso del poema, el poder de evocación representa un símbolo más allá de la necesidad de expresar o manifestar, en el microrrelato pasa lo mismo, por su condición híbrida (géneros, tiempos, situaciones, espacios), sugiere la entremezcla de ficción y realidad, de complicidad y ensoñación que sugiere a su vez el poema, por ser de carácter subjetivo.

En este sentido, lo fenomenológico toma un papel fundamental, ya que logra capturar la esencia de la experiencia, es decir, luego de salir del vientre materno, se es lanzado a la cuna de esa casa, la primera morada del sujeto, que luego se convierte en ese albergue habitado por los recuerdos y las sensaciones más entrañables, allí es donde se comienza a soñar.

3. MARCO METODOLÓGICO.

Germinación.

Este capítulo está dedicado a la profundización del proceso iniciado con los estudiantes del Programa De Educación Continuada de Cafam y a la propuesta en sí misma. En el primer capítulo: *“La primera siembra”*, se ilustra cómo aparecen uno a uno los detalles que refuerzan la idea de fortalecer la escritura creativa por medio de la elaboración de microrrelatos desde un plano teórico articulado con el objetivo de la propuesta. Dichos argumentos teóricos dan paso a la idea inicial de consolidar la enseñanza de la escritura creativa, desde la experiencia y desde el conocimiento particular de cada estudiante; podría decirse que en el entramado de argumentos surgen también hipótesis de cómo desarrollar y poner en marcha la propuesta, que en un principio no muy clara dan origen a lo que configura la: *“Germinación”*, como segundo capítulo de este trabajo, que desarrolla las estrategias, la secuencia didáctica implementada y otra que se elaboró como modelo, para luego proseguir con el análisis de los resultados.

La germinación en biología, es un proceso que consiste en que un embrión en condiciones adecuadas y con ayuda de elementos como: temperatura, agua y sales minerales, propician la ruptura de la cubierta de la semilla, haciendo que esta crezca. En el caso particular de este trabajo, la germinación es el desarrollo y evolución del primer momento, caracterizado por la base teórica. Este segundo momento, se caracteriza por ilustrar al lector en el progreso de

la aplicación de la propuesta en esencia, lo que significa mostrar en detalle los pasos que se dieron para el progreso hacia los resultados.

En este capítulo será posible observar el desarrollo del proceso, mediante el marco metodológico, línea de investigación adoptada, pre categorías adoptadas para la realización de los microrrelatos y secuencia didáctica (actividades que se aplican en el aula).

La germinación, como se ha mencionado anteriormente, hace referencia a cómo paulatinamente avanza el proceso, los vínculos, las estrategias metodológicas, las aplicaciones y los resultados.

Entre las variaciones metodológicas de este trabajo se encuentran también, la forma particular en que fueron analizados los resultados del proyecto. A partir de la realización de dos rubricas (microrrelato y fenomenológica) en las cuales se realiza sistemáticamente el análisis de los microrrelatos de dos estudiantes del Programa de Educación Continuada de Cafam.

3.1. Línea de investigación

La línea de investigación en la cual se concatenó este proyecto de grado es: **Pensamiento socio crítico para la construcción significativa y solidaria del conocimiento**, *la cual desarrolla la construcción de conocimiento a partir de la reflexión y la investigación sobre problemáticas que se evidencian desde el marco teórico, conceptual y práctico que hacen parte de la Educación en Colombia y de las disciplinas de formación académica y su interrelación*

dialogica en la Facultad de Ciencias de la Educación y la UGC (Universidad La Gran Colombia).

A partir de la escogencia de dicha línea, se tuvieron en cuenta dos aspectos fundamentales: por un lado, la valoración de los resultados del trabajo realizado por los estudiantes, no podía ser cuantitativo debido a la naturaleza del ejercicio realizado y, por otro lado, la implementación de un análisis fenomenológico, que iluminó el interés por el contenido más allá de lo escrito, como “lo escrito detrás de lo escrito”.

La línea investigativa de la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad La Gran Colombia, se ajusta a las necesidades encontradas en la población que hizo parte de este proyecto -que son los estudiantes de ciclo 3 del Programa de Educación Continuada de Cafam- y a las demandas de la investigación que propone que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura sean significativos y abiertos a todo tipo de población y educación ya sea formal o informal.

La metodología de esta investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, que busca interpretar un contexto, en este caso educativo. Esta parte del análisis de situaciones particulares, en espacios educativos, para hacer descripciones de estas, con un objetivo claro, realizar un acercamiento de interpretación e intervención a esa realidad. No se trata de medir, (por eso no es de carácter cuantitativo) se vale del método inductivo propendiendo por los procesos de interpretación desde un fuerte acercamiento a una problemática reconocible como es la dificultad de los estudiantes en procesos escriturales complejos.

Esta propuesta parte de la realización de un ejercicio de diagnóstico a partir de la observación de la metodología de enseñanza del Programa de Educación Continuada de Cafam,

en lo que respecta los procesos de escritura que realizan los estudiantes del Programa y del interés por parte de la docente en formación de contribuir al favorecimiento de dicho proceso. Surge entonces, el planteamiento de una propuesta didáctica en relación con el proceso de escritura creativa como potenciadora del ejercicio escritural y de los elementos que constituyen un género literario como el microrrelato.

Desde esta mirada cualitativa, y con el interés de propender por el mejoramiento de una problemática específica, en este caso el desinterés por los procesos de escritura de los estudiantes se toma como referente la estructura del microrrelato, sus recursos y modos discursivos que permiten partir de las experiencias de los estudiantes, en una relación significativa; por lo cual se desarrollan una serie de actividades con objetivos claros y secuenciales, que permitan involucrar paulatinamente a los estudiantes en este proceso.

La secuencia didáctica, en este caso, es una propuesta ajustada a los objetivos de la investigación, la guía para orientar el proceso de construcción de los microrrelatos. Esta herramienta no solo permite un orden progresivo y continuo de las diferentes actividades y procesos, sino el favorecimiento de la observación y análisis por parte del docente.

La recolección de información fue posible a través del análisis y registro de los diarios de campo (5) y los cuatro escritos de los estudiantes que fueron analizados, como herramientas que posibilitaron dicha recolección. La observación del proceso de escritura de los estudiantes en lo corrido de las sesiones permitió que se pudiesen recoger los textos.

3.2. La Arquitectura del Microrrelato.

Las categorías: un principio para el análisis de la escritura de Microrrelatos.

Para explicar en qué consiste la implementación del Microrrelato como estrategia, se dará una breve descripción de su origen y características más relevantes:

Lauro Zavala es un teórico e investigador mexicano que ha venido trabajando las categorías del Microrrelato como género literario y tiene seis propuestas que representan así al género: 1. Brevedad que se subdivide de la siguiente manera y que tiene una fuerte cercanía con la oralidad: corto (1000 a 2000 palabras), muy corto (200 a 1000 palabras) y ultracorto (1 a 200 palabras), 2. Diversidad, que hace alusión a la hibridación (mezcla o entremezcla de distintos géneros como la poesía y el cuento), 3. Complicidad, que dirige la mirada a la relación directa con el lector, 4. Fractalidad por su carácter fragmentario, 5. Fugacidad, que hace un acercamiento a la estética como tal y 6. Virtualidad que hace referencia al cibertexto y a los textos actuales que no son impresos y que parecen ser momentáneos (no necesariamente, hace referencia a lo digital o tecnológico). Esta categorización de las características propias del microrrelato, sirven de sustento para elegir tres que se llevaran a cabo para la aplicación y creación de microrrelatos.

Asimismo, Andrés Neuman, retoma una selección de propuestas investigativas sobre el género mismo, como de sus exponentes más sobresalientes como Juan José Arreola, en su texto:

“*El Microrrelato y sus problemas*” y allí describe algunas de las categorías descritas por Zavala, -no todas y otras propuestas por el mismo Neuman-. A continuación, una breve descripción de cada una de ellas.

3.3. Categorías

Teniendo como base las características del microrrelato, se construyó una rúbrica que permitiera valorar su presencia en los ejercicios realizados por los estudiantes durante el transcurso de la investigación (Tabla 1). Aunque los rasgos básicos son dos, se optó por incorporar la mayor cantidad de particularidades de manera que pudiera responder a las contingencias creativas de cada sujeto que participara en los ejercicios.

Tabla 1. Rúbrica de categorías del microrrelato

Categorías	SI	NO
1. Brevedad: No excede el espacio convencional de una cuartilla o página impresa		
2. Elimina desarrollo y se apoya en el clímax para dar un giro inesperado		
3. Provoca sorpresa en el lector (es una categoría abstracta y subjetiva)		
4. Utiliza pocos personajes		
5. Elige un detalle para decirlo todo (desarrolla una sola temática)		
6. Lenguaje sencillo		
7. Periodo en el que se cuenta es pequeño		
8. Complicidad entre autor y lector para dar terminación a los hechos		

9. No necesariamente tiene terminación

Fuente: autora.

3.4. Diagnóstico

En primer momento, es posible observar que la necesidad inmediata de los participantes es completar los módulos del Programa de Educación Continuada en las diferentes etapas y grados, ya que es así como ellos pueden avanzar en las temáticas y acelerar un poco su proceso de aprendizaje. Luego entonces, para algunos de los participantes la propuesta produce cierto nivel de apatía o desinterés, pues implican espacios en los cuales se sale de la programación habitual de enfrentarse a las actividades de los módulos. Sin embargo, ya en lo corrido del proceso los participantes renuentes se muestran receptivos y atraídos por las actividades y la propuesta del docente en formación.

A partir de las estrategias empleadas para el enriquecimiento de los componentes, es frecuente encontrar en los estudiantes un fuerte temor a la hora de expresarse de manera escrita, incluso más que de manera oral. En este sentido, se observa una diferencia en el afrontamiento de las dos formas de comunicación, siendo más difícil la expresión escrita si se involucran componentes más personales dado que se observa que para la expresión escrita inscrita dentro de lo propuesto en los módulos no se expresa ese nivel de temor.

A continuación, se presentan las dos secuencias didácticas: en primer lugar, se detalla la aplicada (Tabla 2) y, en segundo lugar, se muestra el modelo.

Tabla 2. Secuencia didáctica I

SESIÓN	TIEMPO	ACTIVIDAD	R
Sesión1 (21/02/2017)	15 Minutos	Se da inicio a la actividad con la lectura en voz alta de “el árbol del orgullo” de Chesterton. Para el desarrollo de la actividad se dará un tiempo de 20 minutos, en el cual, el estudiante de manera escrita expresará cuál es la idea central del cuento según su percepción. Para finalizar, se hará una pequeña retroalimentación por parte del docente, quien explicará el propósito de la actividad y dará apertura a la aventura de escribir microrrelatos.	D
Sesión 2 (28 /02/2017)	10-15 Minutos.	¿Qué es el sustantivo? ¿Qué es el adjetivo? Y características. Los estudiantes elaboran un escrito de un párrafo narrando un acontecimiento reciente. Finaliza con la lectura general del escrito.	D
Sesión 3 (7/03/2017)	15 minutos	Lectura de tres microrrelatos, de diferente extensión, para la elaboración de un ejercicio grupal en el que los estudiantes deberán asignar un género a cada microrrelato desconociendo el género real de cada uno. Finaliza la actividad con la retroalimentación respectiva de las características propias de un microrrelato.	D
Sesión 4 (14/03/2017)	15 minutos	Lectura de “Nube” de Augusto Monterroso, se hablará de este microrrelato y los estudiantes deberán realizar en una hoja una pequeña interpretación del mismo. Se cierra la actividad con un ejercicio coevaluativo donde unos evalúan los escritos de los otros.	D
Sesión 5 (21/03/2013)	15 Minutos.	Los estudiantes elaborarán un listado de palabras de las diferentes categorías gramaticales con la intención de intercambiarlas para que los otros compañeros realicen un texto con el listado de palabras que les correspondió. Finalmente, los escritos serán leídos por todos, a manera de retroalimentación y cierre de la actividad.	D
Sesión 6 (28 /03/2017)	15-20 Minutos.	Se realizará la lectura de “Instrucciones para dar cuerda a un reloj” de Julio Cortázar, del cual los estudiantes en grupos deberán realizar una representación pictórica que capture la idea principal expuesta en el microrrelato. Los dibujos serán mostrados a los otros grupos y explicaran cada uno lo que representa el mismo	D
Sesión 7 (4/04/2017)	15-20 Minutos.	Sinonimia y antonimia. Por medio de la observación de una obra del pintor surrealista Dalí, titulada “La pesca de Atún”, los estudiantes elaborarán un texto teniendo en cuenta la explicación previa acerca del uso de sinonimia y antonimia y sus respectivas características.	D
Sesión 8 (25/04/2017)	15 minutos.	¿Qué quería ser cuando creciera? A partir de esta pregunta los estudiantes hablarán de su infancia y responderán al interrogante, luego se debatirá. Se hará una breve explicación de lo que significa comunicar y la trascendencia que tiene esta acción en la vida del hombre. Se hará una breve explicación de lo que significa contar historias. Es un ejercicio	D

retrospectivo que invita a no olvidar y transmitir a través de la oralidad esas historias que hacen parte de lo que se es.

Sesión 9 (2/05/2017)	15 minutos.	Qué es la palabra, la oración y el texto. En una bolsa los participantes encontrarán trozos de papel en los cuales están escritas varias palabras, (en total tomaran 10) y con esas palabras realizaran un texto contando una historia, la cual tendrán que inventar. Al finalizar los participantes compartirán sus historias y hablaremos de la importancia de escribir.	D
Sesión 10 (9/05/2017)	15-20 minutos	Qué es la metáfora, el símil y la polisemia. Los estudiantes por grupos de tres realizarán dos oraciones, pueden ser simples o compuestas, las cuales serán compartidas con los otros grupos para que ellos descubran a qué figura literaria corresponde cada una.	D

Fuente: Autora

Tabla 3. Secuencia didáctica II (Modelo)

Actividad 1	La secuencia inicia con la descripción de las características y estructura del microrrelato con ayuda de un mapa conceptual, que permite la organización visual de la información, además de presentar a los estudiantes información acerca del origen, característica y exponente del microrrelato. Se brinda un ejemplo de microrrelato y se solicita elaborar uno para analizar si quedaron claros los conceptos. El ejercicio de escritura debía cumplir con dos características principales del microrrelato: brevedad y sencillez en el lenguaje.
Actividad 2	La segunda actividad se relaciona con la producción escrita que parte de un ejercicio de lectura en voz alta de “Las Ciudades y Los Signos” de Italo Calvino y “Las Ciudades Invisibles”. El ejercicio de escritura de los estudiantes puede ser una continuación o una interpretación de cualquier ciudad o de la ciudad de Tamara, teniendo en cuenta las características del microrrelato y las imágenes o recursos lingüísticos presentes en el texto de Calvino.
Actividad 3	La tercera actividad corresponde a un ejercicio creativo solo con la limitación de que el microrrelato indique un proceso, ejemplo: la metamorfosis, el cambio de oruga a mariposa. Esta actividad estará acompañada de la lectura del microrrelato “El Dinosaurio” de Augusto Monterroso, con el fin de generar una discusión acerca de algunas características literarias como la sencillez del lenguaje, la brevedad y los recursos lingüísticos que se deben tener en cuenta para la producción de este tipo de textos.
Actividad 4	En la cuarta actividad se busca una relación entre lectura y experiencia de vida a partir del trabajo con un microrrelato de autor anónimo en la que la temática son los recuerdos, de allí, se realiza un microrrelato, desde sus recuerdos y desde las características del género. Se hace la lectura de uno de los microrrelatos elaborados por los estudiantes.

Actividad 5	La quinta actividad implica la lectura de varios microrrelatos, de diferentes autores para analizar las características explicadas hasta el momento. Hallar el intruso entre los textos leídos, cuatro son microrrelatos y uno es un poema. Autores de Referencia: Julio Cortázar (Argentina), Ana María Shua (Argentina) Luis Mateo Diez (España), Juan José Arreola (México) y César Vallejo (Perú). Luego de ello se leen algunos microrrelatos de los estudiantes en los que sus compañeros les brinden sugerencias de qué aspectos se deben mejorar para que dichos escritos cumplan con las características.
Actividad 6	Finalmente, se propone la realización de un microrrelato a partir de ciertos estímulos sensoriales como motivadores para la realización del escrito. El escrito se realiza con base en recortes de periódico o revistas y estarán acompañados de una representación visual que será un collage elaborado con las mismas herramientas.

Fuente: Autora.

3.5. Diarios De Campo.

PRÁCTICA II
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA GRANCOLOMBIANA
DIARIO DE CAMPO

Diario de Campo

Nº: 3 Fecha: 5 Septiembre 2017 Lugar: Colegio Cafam

Grado: Complementaria y Avanzadas. Propósito de la clase: No se realizó aplicación de la actividad. Categoría de análisis:

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
Tanto en la primera sesión como en la segunda se realizaron las actividades correspondientes con los módulos de español.	En esta sesión fue posible realizar un acompañamiento por parte de la docente en formación a los participantes de ambos grupos, - Complementaria y Avanzadas II-.
Es posible observar que los estudiantes tienen más confianza en solicitar la explicación del docente en formación, ya que se les ha demostrado con amabilidad el interés que se tiene por su proceso.	En esta oportunidad se dificultó la realización y desarrollo de las actividades planeadas, ya que los estudiantes se encontraban realizando los ejercicios propuestos en el módulo.
En esta tercera clase, los estudiantes se mostraron más afanados e interesados en llenar los módulos que en la realización de otras actividades.	En estas tres semanas de trabajo ha sido posible observar que en esta etapa los estudiantes a (diferencia de los correspondientes al semestre anterior de trabajo) tienen ciertos conocimientos previos que han adquirido en su proceso académico y que apoyan fuertemente el trabajo en lo planteado en la propuesta.
Por cuestiones de tiempo no fue posible implementar la actividad, sin embargo, es necesario exponer cómo con ayuda de la actividad pasada algunos de ellos libremente expusieron un interés por este tipo de ejercicios que permitan a ellos hacer una reflexión no sólo de sus procesos de escritura creativa sino de su aprendizaje en general.	“La educación para adultos debe estar contextualizada, debe proyectar el estudiante en su comunidad, debe estar en conexión con procesos de formación para el trabajo, la producción y la participación, debe ser un puente a la vida y un motor de cambio social”. (Portal Colombia Aprende). Desde luego, en el trayecto trazado con los participantes se han logrado aprendizajes que conectan no sólo lo netamente académico sino también las experiencias cotidianas de los mismos como significativas para el desarrollo integral de los componentes.

	NIVEL PROPOSITIVO: Desde el inicio de la primera práctica las actividades se han pensado con la finalidad de mejorar y producir en ellos un gusto por escribir, también ha sido posible analizar que su desinterés con la escritura viene o se origina por la baja estimulación del proceso lector en ellos, ya que sus actividades de lectura son breves, no hay espacios para la aplicación de un plan lector que posibilite ese interés o gusto por la lectura, sin importar el género o tema.
Observaciones: Siendo esta la segunda práctica, se conoce de antemano que los procesos de escritura, - y más específicamente de escritura libre- son nulos en el ambiente de aprendizaje de los participantes. No sólo en lo relacionado con lo gramatical, sino dificultades a la hora de elaborar oraciones claras con sentido, sin caer en errores de semántica y sintaxis.	
Firma del docente en formación María Alejandra Liévano Becerra	Firma del asesor.

PRÁCTICA II
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA GRANCOLOMBIANA
DIARIO DE CAMPO

Diario de Campo N°: 4 Fecha: 12 Septiembre 2017 Lugar: Colegio Cafam Grado: Complementaria y Avanzadas I. Propósito de la clase: No se realizó aplicación de la actividad. Categoría de análisis:	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
Tanto en la primera sesión como en la segunda se realizaron las actividades correspondientes a los módulos de español. La llegada de nuevos estudiantes al aula no permitió el desarrollo de las actividades planeadas. En esta ocasión no fue posible implementar ninguna de las actividades planeadas por la docente en formación, ya que hubo ciertos inconvenientes de tipo organizacional en el centro. Por consiguiente, fue posible realizar el apoyo a los estudiantes de ambas sesiones, teniendo en	En esta sesión fue posible realizar un acompañamiento por parte de la docente en formación a los estudiantes de ambos grupos, - Complementaria y Avanzadas I-. Las temáticas que se tocaron fueron todas las relacionadas con las figuras retóricas y las conjugaciones de los verbos. En esta oportunidad, fue posible identificar que los y las participantes se encuentran atentos, trabajan en grupo y dialogan sobre temas relacionados de sus avances académicos, se les nota la cooperación con los otros y dispuestos a

cuenta que la docente permaneció sola, realizando el acompañamiento. Fue posible observar nuevos participantes que ingresaron a la etapa y se les explicaron algunos conceptos que no tenían claros.

Por cuestiones de tiempo no fue posible implementar la actividad, sin embargo, es necesario exponer cómo con ayuda de la actividad pasada algunos de ellos libremente expusieron un interés por este tipo de ejercicios que permitan a ellos hacer una reflexión no sólo de sus procesos de escritura creativa sino de su aprendizaje en general. También pudimos observar que muchos de ellos se encuentran a la expectativa con las actividades, ya que ellos mismo consideran necesario salir un poco del módulo para poder permitirse acceder a otros conocimientos y otra información valiosa para su proceso de formación académica.

la explicación y a la retroalimentación.

En estas tres semanas de trabajo ha sido posible observar que en esta etapa los estudiantes a (diferencia de los correspondientes al semestre anterior de trabajo) tienen ciertos conocimientos previos que han adquirido en su proceso académico y que apoyan fuertemente el trabajo en lo planteado en la propuesta.

Se ha logrado en tan poco tiempo afianzar una relación que permite el dialogo, posibilita el debate y el mejora el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

Teniendo como principio, las necesidades del estudiante y su aprendizaje. En lo corrido de estas semanas, con los participantes se han logrado aprendizajes que conectan no sólo lo netamente académico sino también las experiencias cotidianas de los mismos como significativas para el desarrollo integral de los componentes.

NIVEL PROPOSITIVO:

Desde el inicio de la primera práctica las actividades se han pensado con la finalidad de mejorar y producir en ellos un gusto por escribir, también ha sido posible analizar que su desinterés con la escritura viene o se origina por la baja estimulación del proceso lector en ellos, ya que sus actividades de lectura son breves, no hay espacios para la aplicación de un plan lector que posibilite ese interés o gusto por la lectura, sin importar el género o tema.

PRÁCTICA II
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA GRANCOLOMBIANA
DIARIO DE CAMPO

Diario de Campo Nº: 5 Fecha: 19 Septiembre 2017 Lugar: Colegio Cafam Grado: Complementaria 7.1, 7.2, 8.1 y 8.2 y Avanzadas I. Propósito de la clase: Dar una explicación a los estudiantes acerca de lo que es el microrrelato, realización de un escrito luego de la explicación del concepto. Categoría de análisis: qué es el microrrelato.	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
En esta oportunidad fue posible desarrollar la actividad planeada en ambas sesiones, los estudiantes de complementaria, (sesión 1) y avanzadas I (sesión 2) participaron en la implementación donde fue posible explicar las características, origen y ejemplos del microrrelato como género y dar un ejemplo con el escrito representativo de Augusto Monterroso: “El Dinosaurio”. Luego de la explicación los estudiantes debían realizar un ejercicio similar teniendo en cuenta dos características del microrrelato: brevedad y sencillez en el lenguaje. En la etapa complementaria varios estudiantes lograron capturar en sus escritos la esencia de los dos ítems que se querían visualizar en el texto,	Fue posible a través del ejercicio encontrar que muchos de los estudiantes tienen problemas de atención, debido a múltiples factores, en ellos la edad. No es fácil ordenar la información proporcionada ya que el modelo del Programa no está hecho para que el docente les de la información acerca de las temáticas que están tratando, sino que es un orientador del proceso de aprendizaje. Por estos motivos, resulta dificultoso que los estudiantes se acostumbren a la explicación magistral y más aún por medio de mapas conceptuales. El resultado de los ejercicios fue positivo, por un lado la mayoría de los estudiantes hicieron la actividad, y por otro se tuvieron en cuenta sólo dos tópicos del microrrelato: brevedad y sencillez los cuales se evidencian en los escritos. Hubo algunos que tuvieron dificultades a la hora de entender las características del microrrelato y de la explicación acerca del mismo. Así pues fue posible no sólo hacer un acercamiento

tanto brevedad como sencillez en el lenguaje. Los estudiantes que hicieron parte del ejercicio y lograron capturar en sus textos a través de la precisión y el uso de imágenes poéticas, algunos aspectos característicos del microrrelato. Al finalizar el ejercicio muchos de los estudiantes lograron elaborar muy buenos escritos donde fue posible caracterizar el microrrelato y donde a su vez se permitió observar los procesos de escritura que llevan cada uno individualmente. El ejercicio realizado en esta oportunidad permitió que tanto estudiantes como docente en formación estructurara los procesos de los estudiantes dependiendo del grado de cercanía que tiene cada uno con el mismo. Así pues fue posible no sólo hacer un acercamiento al género, sino a cuál es el interés del estudiante por mejorar su proceso de escritura, esta actividad sirvió como ejercicio diagnóstico para determinar distintos aspectos importantes, como en qué grado se les dificulta la escritura o qué tan importante es la escritura para ellos.	al género, sino a cuál es el interés del estudiante por mejorar su proceso de escritura, esta actividad sirvió como ejercicio diagnóstico para determinar distintos aspectos importantes, como en qué grado se les dificulta la escritura o qué tan importante es la escritura para ellos.
Observaciones: Las actividades realizadas hasta el momento han sido de ayuda para diagnosticar y mejorar en este caso particular en la escritura y en hallar en ella gusto,	NIVEL PROPOSITIVO: La actividad estaba dirigida a dar explicación de la caracterización y ejemplificación del microrrelato como género y a su vez de observar en qué medida fue posible entender el concepto. El fin de la actividad fue poder observar el desarrollo de los

como una forma de acceder no sólo a los aprendizajes de los contenidos de los módulos, sino también como una forma de acercarse al mundo de manera escrita.	escritos de cada uno de los participantes, con la intención de hacer un análisis a profundidad de las temáticas de los escritos, el lenguaje empleado y las herramientas que se utilizan para la realización del mismo.
---	---

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Los frutos.

El sentido más amplio de la escritura se puede definir en el desarrollo de dicho proceso. En esta vía, además de la escritura con formas automatizadas, la escritura direccionada, se requiere el desarrollo de su otra cara, la de una escritura experiencial e imaginativa en la que la apertura busca más allá de un solo sentido para su propio ejercicio, porque quién escribe quiere contar, relatar, narrar lo que encuentra fundamental en su existencia propia y comprender la realidad por medio de su proceso de sensibilización.

A partir de la recolección y observación de los escritos, -fue posible realizar un análisis detallado del proceso desarrollado con los estudiantes y a su vez de una clara “evolución”- de sus escritos, desde el momento en que se comenzó con el proceso hasta el escrito de cierre de clase.

Cabe destacar, que el análisis se desarrolla a partir no sólo del camino trazado con los estudiantes, sino de un aprendizaje personal y auto reflexivo de la práctica, como una oportunidad para pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, (los diarios de campo e inclusive las planeaciones de clase, lograron comprobar que la practica sirvió no sólo a los estudiantes y al Programa de Educación Continuada, sino que fortaleció el quehacer del docente que confirma a través de la praxis el valor de intervenir en un contexto y en una población, para la adquisición y conquista de conocimientos en el área de conocimiento). La experiencia en sí misma es significativa, porque retroalimenta los conocimientos adquiridos en ambos sentidos: docente-estudiantes, estudiante-docente.

Transcripciones.

Microrrelato 1.

Título: Huellas hechas en situaciones necesarias

Son cuando al pasar los días recuerdas a tu persona favorita, llevándote al mercado de la mano mientras averigua los precios de su compra, es como cuando despiertas del sueño, para abrir tus ojos y volver a aprender, cada una de sus enseñanzas. Son como las huellas del tiempo que dedicó a su nieto para ser mejor. Fueron hechas cuando aún la piedra que hoy es, era barro.

A, E, I, O, U para ingresar a la universidad de la vida y tu preparándome para cuando ya no estés.

Microrrelato 2.

Título: Un Sueño

Hace mucho tiempo ronda un sueño en mi mente y con cada día que pasa se hace más fuerte en mi alma.

La música me lleva a un lugar hermoso. Ese lugar donde puedo montar mi bicicleta, admirar el bello paisaje cada textura me obliga a detenerme en esos aromas, colores, me imagino ese más allá. Cómo será la comida, a qué huele su campo, cómo es su gente, sus costumbres...

Sueño, espérame estoy en camino a lograrlo, muy pronto viajaré y nos podremos conocer.

Los microrrelatos anteriormente citados, son transcripciones de los originales, los cuales corresponden al ejercicio de cierre de clase, que consistió en proporcionar a los dos estudiantes

participantes, una serie de estímulos (oído, tacto, gusto, olfato), con los cuales fuera posible la creación de los microrrelatos, en donde esos fueron los resultados.

Ahora bien, a partir de los escritos fue posible realizar un análisis detallado del proceso desarrollado con los estudiantes y, a su vez, la comprobación del cambio que sufrieron a través de la construcción del primer texto hasta el escrito de cierre de clase. Cabe destacar, que el análisis se desarrolla a partir no sólo del camino trazado con los estudiantes, sino de los diarios de campo que permiten dar cuenta del aprendizaje personal y auto reflexivo de la práctica. Así, la experiencia en sí misma es significativa porque retroalimenta, es decir, restaura y moldea los conocimientos adquiridos en ambos sentidos: docente-estudiante, estudiante-docente.

Los estudiantes manifestaron que la metodología aplicada a las clases permitió el fortalecimiento de su competencia escritora y que, con ayuda de las actividades, recobraron confianza en sus conocimientos previos, que se ven enriquecidos en lo corrido de este camino de once sesiones de acompañamiento e intervención.

De esta manera, fue posible establecer un primer acercamiento al microrrelato y a algunas de sus características. Los ejercicios analizados se realizaron a partir de la lectura de un fragmento de *Las Ciudades y los signos, La ciudad de Tamara*, del libro *Las Ciudades Invisibles* de Italo Calvino. El ejercicio consistía en hacer un escrito a partir de la lectura e interpretación de lo que es “la ciudad” para cada uno de los estudiantes.

4.1 Rúbrica de categorías

A continuación, se presenta el análisis de dos textos a partir de la rúbrica de categorías elaborada según las características del microrrelato (Tablas 4, 5, 6 y 7). En relación con lo que se observa en la comparación de los textos iniciales con los finales, lo que primero que se hace evidente es que los estudiantes logran ser más breves, y ser más contundentes, se enfocan con más claridad en lo que desean contar. Por otra parte, logran incluir la alusión y proponer textos más interactivos con los lectores pues manejan los finales abiertos y cierto nivel de sorpresa. En síntesis, sus textos finales son escritos más complejos y están mejor redactados que los iniciales.

La implementación de actividades que implicaran el desarrollo del componente escrito y del potenciamiento de las facultades orales por medio del diálogo y el debate, permitió que los participantes pudieran sentirse conectados con el proceso que inició desde la primera sesión con la lectura de un microrrelato y de las diferentes lecturas y ejercicios que sirvieron de precursoras para la elaboración final de textos libres, mediante una única instrucción: escribir lo que ellos quisieran contar.

Tabla 4. Rúbrica aplicada a texto inicial del estudiante 1

Estudiante 1 (JJV)	Categorías	SI	NO
Microrrelato 1			
Sin título.	1. Brevedad: No excede el espacio convencional de una cuartilla o página impresa	x	
<i>Quiero descubrirte, descendiendo por tus empinadas y curvadas calles y avenidas. En el recorrido observo, esos lugares oscuros que te destacan, buscando entre tus caracteres, signos y figuras. Qué expresas al querer insinuarme algo, -a veces- no entiendo y un poco perdido, divago sobre los símbolos para descifrar la dirección de tu expresión, ¿a qué te refieres con circunvalar?</i>	2. Elimina desarrollo y se apoya en el clímax para dar un giro inesperado		x
<i>Además, te sienta muy bien el reflejo de la luna, te ves seductora y caprichosa, te aprovechas de tus direcciones para seducirme con tu figura y logras hacer que descubra tus entrañas y paso como morador sobre tu lecho, cobijado por tus muchos secretos.</i>	3. Provoca sorpresa en el lector		x
<i>Tienes renombre de llevar tu corazón sobre las nubes y ser la señora del aire, de teñir de rojo tu cabello, atraes a muchos con tus virtudes, dicen que en ti hay más pureza que riqueza.</i>	4. Utiliza pocos personajes	x	
<i>Virtuosa señora dorada, - esclava y libre- cuántas estructuras cuentan leyenda y cuántas de ellas lo deliciosa que eres. Me intriga el sendero que conecta con las montañas, desde allí se ve el reino. Cada cita que tengo en mi memoria me hace pensar las veces que solíamos hablar sobre recorrer el camino por las líneas ligeras y disfrutar el trayecto mientras se asoma la meta. Aprovechar tu expresión hará que logre llegar a la localización que quiero dominar.</i>	5. Elige un detalle para decirlo todo		x
	6. Lenguaje sencillo	x	
	7. Periodo en el que se cuenta es pequeño	x	
	8. Complicidad entre autor y lector para dar terminación a los hechos		x
	9. No necesariamente tiene terminación	x	

Tabla 5. Rúbrica aplicada a texto final del estudiante 1

Estudiante 1 (JJV) Microrrelato 2	Categorías	SI	NO
Huellas hechas en situaciones necesarias <i>Son cuando al pasar los días recuerdas a tu persona favorita, llevándote al mercado de la mano mientras averigua los precios de su compra, es como cuando despiertas del sueño, para abrir tus ojos y volver a aprender, cada una de sus enseñanzas. Son como las huellas del tiempo que dedicó a su nieto para ser mejor. Fueron hechas cuando aún la piedra que hoy es, era barro.</i> <i>A, E, I, O, U para ingresar a la universidad de la vida y tu preparándome para cuando ya no estés.</i>	1. Brevedad: No excede el espacio convencional de una cuartilla o página impresa	x	
	2. Elimina desarrollo y se apoya en el clímax para dar un giro inesperado	x	
	3. Provoca sorpresa en el lector	x	
	4. Utiliza pocos personajes	x	
	5. Elige un detalle para decirlo todo	x	
	6. Lenguaje sencillo	x	
	7. Periodo en el que se cuenta es pequeño	x	
	8. Complicidad entre autor y lector para dar terminación a los hechos	x	
	9. No necesariamente tiene terminación	x	

Tabla 6. Rúbrica aplicada a texto inicial del estudiante 2

Estudiante 2 (KU) Microrrelato 1	Categorías	SI	NO
Sin título	1. Brevedad: No excede el espacio convencional de una cuartilla o página impresa	x	
<i>El pensamiento siempre me lleva a mi adorada Tama. Cada vez que la veo fijamente, me pierdo en su figura</i>	2. Elimina desarrollo y se apoya en el clímax para dar un giro inesperado		x

<i>esbelta llena de sabiduría, que refleja cuando habla y aconseja.</i> <i>Cuando pienso en su hermosa sonrisa, el reflejo de sus dientes me lleva a la locura y la fiesta.</i> <i>Ella, siempre guardando la compostura al actuar, reflejo de estabilidad. Tama es mi medicina, mi planta favorita, esta resguardada. Te veo llena de fuerza y ternura, tu siempre valiente y brillando.</i>	3. Provoca sorpresa en el lector		x
	4. Utiliza pocos personajes	x	
	5. Elige un detalle para decirlo todo		X
	6. Lenguaje sencillo	x	
	7. Periodo en el que se cuenta es pequeño	x	
	8. Complicidad entre autor y lector para dar terminación a los hechos		x
	9. No necesariamente tiene terminación	x	

Tabla 7. Rúbrica aplicada a texto final del estudiante 2

Estudiante 2 (KU)	Categorías	SI	NO
Microrrelato 2			
Un Sueño. <i>Hace mucho tiempo ronda un sueño en mi mente y con cada día que pasa se hace más fuerte en mi alma.</i> <i>La música me lleva a un lugar hermoso. Ese lugar donde puedo montar mi bicicleta, admirar el bello paisaje cada textura me obliga a detenerme en esos aromas, colores, me imagino ese más allá. Cómo será la comida, a qué huele su campo, cómo es su gente,</i>	1. Brevedad: No excede el espacio convencional de una cuartilla o página impresa	x	
	2. Elimina desarrollo y se apoya en el clímax para dar un giro inesperado	x	
	3. Provoca sorpresa en el lector		x
	4. Utiliza pocos personajes	x	
	5. Elige un detalle para decirlo todo	x	

<i>sus costumbres...</i> <i>Sueño, espérame estoy en camino a lograrlo, muy pronto viajaré y nos podremos conocer.</i>	6. Lenguaje sencillo	x	
	7. Periodo en el que se cuenta es pequeño	x	
	8. Complicidad entre autor y lector para dar terminación a los hechos	x	
	9. No necesariamente tiene terminación	x	

4.2 Rúbrica Fenomenológica

Categoría: Nido.

Bachelard (1965) describe al nido como ese lugar en el universo que le pertenece al ser humano, como un todo del cual se adopta su forma y su figura. En ese sentido, desde Víctor Hugo

Para Quasimodo, dice, la catedral había sido sucesivamente “el huevo, el nido, la casa, la patria, el universo”. Casi podría decirse que había tomado su forma lo mismo que el caracol toma la forma de su concha”. Era su morada, su agujero, su envoltura (...) se adhería a ella en cierto modo, como la tortuga a su caparazón. La catedral rugosa era su caparazón. (Bachelard, 1965, p.124)

En este sentido, el propósito de vincular ese espacio primitivo con los microrrelatos realizados por los estudiantes, proviene de la necesidad de ingresar a la raíz de esos primeros recuerdos de la infancia, del pasado, de la casa, el nido y los sentimientos que ese espacio evoca.

Asimismo, Bachelard desarrolla la idea de la imagen como una proyección de ese universo primitivo, donde se deja de ser, porque es allí donde el poeta o creador tiene sus vínculos más esenciales, donde se es y se adopta la forma y figura de ese nido, porque es en este lugar, donde se genera la creación imaginativa.

En la siguiente rúbrica fenomenológica (Tabla 8) -como se ha llamado- es posible encontrar que solo se hizo el análisis de una categoría planteada por Bachelard, la del nido, debido a que es la que tiene relación con el acto de escribir y crear, por ser ese primer nicho donde surge el poeta, que, en palabras de Bachelard, es el nido.

Tabla 8. Rúbrica fenomenológica de dos escritos

Estudiante	Microrrelato	Categoría: Nido.
Estudiante 1	<i>Huellas hechas en situaciones necesarias.</i> <i>Son cuando al pasar los días recuerdas a tu persona favorita, llevándote al mercado de la mano mientras averigua los precios de su compra, es como cuando despiertas del sueño, para abrir tus ojos y volver a aprender, cada una de sus enseñanzas. Son como las huellas del tiempo que dedicó a su nieto para ser mejor. Fueron hechas cuando aún la piedra que hoy es, era barro.</i> <i>A, E, I, O, U para ingresar a la universidad de la vida y tu preparándome para cuando ya no estés.</i>	• <i>Son cuando al pasar los días recuerdas a tu persona favorita, llevándote al mercado de la mano mientras averigua los precios de su compra.</i> El vínculo inicial del nido es aquel donde hay un vehículo (persona) que transporta los afectos primitivos, como el caso del fragmento anterior, donde se nombra a una persona favorita, el lazo y la recordación. • <i>como cuando despiertas del sueño, para abrir tus ojos y volver a aprender, cada una de sus enseñanzas.</i> En este fragmento es posible evidenciar, la dicotomía entre realidad y sueño, - un aspecto trascendental para el análisis del nido, (casa, cuna) y de cómo esta realidad es vista como aprendizaje. • <i>A, E, I, O, U para ingresar a la universidad de la vida y tu preparándome para cuando ya no estés.</i> El nido aquí, se manifiesta en las vocales como siendo desde donde nace para el niño la lengua escrita, las primeras formas escritas que lo resguardan.

Estudiante 2	Un Sueño. <i>Hace mucho tiempo ronda un sueño en mi mente y con cada día que pasa se hace más fuerte en mi alma.</i> <i>La música me lleva a un lugar hermoso. Ese lugar donde puedo montar mi bicicleta, admirar el bello paisaje cada textura me obliga a detenerme en esos aromas, colores, me imagino ese más allá. Cómo será la comida, a qué huele su campo, cómo es su gente, sus costumbres...</i> <i>Sueño, espérame estoy en camino a lograrlo, muy pronto viajaré y nos podremos conocer.</i>	• <i>Hace mucho tiempo ronda un sueño en mi mente y con cada día que pasa se hace más fuerte en mi alma.</i> En este fragmento, el tiempo resulta fundamental para trasladar los deseos a un plano principal en la vida del escritor. El sueño y la deambulación de dicho sueño hacen que la imagen sea idealizada sin reconocer aún el detalle de cuál es el sueño particular. • <i>La música me lleva a un lugar hermoso. Ese lugar donde puedo montar mi bicicleta, admirar el bello paisaje cada textura me obliga a detenerme en esos aromas, colores, me imagino ese más allá.</i> La idealización de ese nido, (como casa idealizada a partir de la ensoñación según Bachelard), es estimulada por agentes externos como la música, la trasposición de las sensaciones a un plano que desencadena una exaltación en diferentes niveles, donde la escritora se siente identificada pero a la vez distanciada por factores que corresponden a la realidad. • <i>Cómo será la comida, a qué huele su campo, cómo es su gente, sus costumbres...</i> La evocación como principio fundamental para la exaltación de esas sensaciones sobre estimuladas de ese nido, donde tiempo y espacio se elevan a un plano de embellecimiento y abstracción para la escritora.
--------------	---	--

5. CONCLUSIONES

El proceso de implementación del microrrelato como estrategia didáctica en un aula, con el fin de reforzar el proceso de escritura de adultos que cursan su bachillerato tuvo en general buenos resultados (se logró repensar la práctica y el quehacer, como una posibilidad para superar las expectativas en lo que se refiere a la docencia y a lo que se enseña en el aula). En primer lugar, se introdujeron estrategias diferentes a los módulos, que permitieron que el proceso de escritura de microrrelatos generara espacios para la comprensión de mecanismos gramaticales, la reflexión y autorreflexión, -por parte de la docente- frente a lo hecho por cada estudiante pero también sobre las creaciones -y experiencias y visiones del mundo- de los otros. Por otra parte, estos procesos de construcción conjunta involucraron el refuerzo no solo de la escritura sino asimismo de la comprensión y expresión verbales.

Además, en este proceso se logró motivar a los estudiantes que en principio no manifestaban interés por mejorar su escritura y fomentar el interés de los estudiantes en todo lo relacionado con el uso del lenguaje escrito, y por otra parte fortalecer los conocimientos adquiridos por los estudiantes hasta este punto en Cafam.

Todo lo anterior ha dado pie para comprender la escritura como una competencia interdisciplinar que está presente en todas las áreas del conocimiento y que permite la comprensión de múltiples aspectos vinculados de manera directa e indirecta con la realidad del hombre.

Desde esta óptica, lo fenomenológico sugiere no solo al lector, sino al creador, la existencia de subjetividades que pueden dar origen a la relectura y la resignificación no sólo de la

escritura como tal, sino de la interpretación. Así, este ejercicio permitió la emergencia de lo subjetivo como componente esencial de lo escritural, pues en las sesiones se pusieron en evidencia aspectos de relevancia para el estudiante, su contexto, su entorno familiar, sus costumbres y su cosmovisión acerca de esa realidad que observa y lo permea. En este sentido, vale la pena destacar que la causa de la elaboración y aplicación de los ejercicios escriturales desde la perspectiva creativa, permitieron destacar la importancia del microrrelato como estrategia y como herramienta metodológica, apelando a la subjetividad como pilar para la creación libre e imaginativa y propendiendo a la apertura hacia otras realidades.

A continuación será posible observar una gráfica que representa el proceso de germinación y crecimiento de una planta, que se relaciona estrechamente con la praxis llevada a cabo en el Programa de Educación Continuada Cafam. El propósito de la gráfica es ilustrar al lector en lo que representa el proceso de escritura creativa en Cafam, pero también lo que simboliza para la docente el crecimiento experiencial en esta práctica específica.

An illustration depicting the stages of plant growth from a seed to a mature plant. A bright sun in a blue sky with clouds shines a beam of light onto the plants. The ground is brown soil. From left to right, there is a seed, a small sprout, a growing seedling, and a tall plant with many green leaves.

Metáfora de crecimiento de una planta.

En la presente gráfica se observa el proceso de germinación de una planta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rodríguez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13 (44), 83-87.
- Andrés-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto editores.
- Bachelard, G. (1965). *La Poética Del Espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bamidele, D. (2009). *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE*. (Tesis de Maestría). Universidad Nebrija, Madrid, España.
- Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. *Enseñanza de la Literatura: Perspectivas Contemporáneas*. (3), 29-48.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany Comas, D. (2005). La expresión escrita. En Lara Casado, V. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores* (p.p. 917-942), Madrid: SGEL.
- Cutillas, G. (2016). El microrrelato: una introducción al género. *Quimera*, 386,
- Fernández Cienfuegos, J. (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. (Trabajo de Maestría). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Fernández Pérez, J.L. (2010). El microrrelato en Hispanoamérica: dos hitos para una historiografía / nuevas prácticas de escritura y de lectura. *Lingüística y Literatura*, (21), 45-54.
- Fernández-Cuesta, M. (2012). *El Microrrelato: Origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1*. (Tesis de Maestría). Universidad de Málaga, España.
- Georgíeva Níkleva, D. (2008). La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 211-227.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(0), 107-134. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/719>
- Kotwica, D. (2014). Empezar a escribir microrrelatos en E/LE en cuatro pasos. *Foro de profesores de E/LE*. (10), 137-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862100>
- Lagmanovich, D. (2013). *Abismos de la brevedad. Seis estudios sobre el microrrelato*. Veracruz: Universidad Veracruzana.

- López González, L. (2015). *Relatando microrrelatos, una unidad didáctica como medio de acercamiento a la literatura en los estudiantes adultos de grado sexto del Colegio Miguel Antonio Caro*. (Trabajo de grado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *Revista electrónica redELE*, (1).
- Ministerio de Cultura. (2010). Guía para talleres de escritura creativa. Creación y planeación. Bogotá: Talleres Roca. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/GUIA%20RELATA%20final.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/34_Plan_Lectura_Educacion_Colombia.pdf
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*. (33), 99-110.
- Neuman, A. (2001). Callar a tiempo: El microcuento y sus problemas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. 18(53) 143-152.
- Noguerol, F. (1992). El micro-relato latinoamericano: cuando la brevedad noquea... *Lucanor*, (8), 117-133.
- Orrantia, M. (2012). La Escritura Creativa en Colombia. *Literatura: teoría, historia y crítica*. 14(1), 287-301.
- Pérez, M.; Barrios, M.; Bermúdez, M.; Bernal, G.; Blandón, F. y Zuluaga Z. (2010). Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos. Premio Compartir al Maestro. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Perdomo, C. (2005) Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, (23), 149-159.
- Rodríguez, M.N. y García-Perera, D. (2016). El Microrrelato como material didáctico en la adquisición de la Gramática en ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 11, 61-70. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.3936>
- Sánchez, V. (2016). Creación de microrrelatos digitales en el aula de ELE: Propuesta didáctica para el nivel A2. (Trabajo de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Bogotá, Colombia.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Valls, F. (2008). *Soplando vidrio. Y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.

Ventura, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, (21), 30-53.

Zavala, L. (2007). De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciências Sociais Unisinos*, 43 (1), 86-96.

|

|

|

ANEXOS.

Diarios de Campo. 2 (dos).

PRACTICA II

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA GRANCOLOMBIANA
DIARIO DE CAMPO

Diario de Campo

Nº: 1 Fecha: 22 Agosto 2017 Lugar: Colegio Cafam

Grado: Avanzadas II **Propósito de la clase:** Iniciación primera sesión con los estudiantes.

Categoría de análisis:

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
En esta primera sesión se realizó un acompañamiento a los participantes de avanzadas II. En esta oportunidad, -a diferencia de la primera práctica- la población varía, ya que estos participantes tienen un manejo más fluido de la escritura y la lectura. En el primer momento, los participantes de avanzadas II realizaron una actividad acerca de los silogismos y se hizo el acompañamiento respectivo de las actividades relacionadas con el mismo. En el segundo momento del acompañamiento con los participantes se realizó una breve explicación acerca de las figuras literarias y de algunos ejemplos de los mismos para que quedara claridad de cuáles son las características de cada una. Los participantes de este ciclo son autónomos con su trabajo y demuestran interés por aprender otros aspectos relacionados con la materia de estudio que en este caso es el área de español y literatura. Finalmente, es posible hacer un ejercicio de comparación no sólo de la población de ambos semestres sino también de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Fue posible encontrar que los participantes, además de la variedad de edades también se caracterizan por tener un grado de fluidez en el proceso de lectoescritura, sin embargo cabe señalar que hay muchos aspectos a mejorar. Un elemento que me permitió tener en cuenta para la preparación de las actividades, es la implementación de actividades de reflexión de textos que se acerquen a la cotidianidad de los participantes y que permitan hacer una acercamiento a los géneros literarios para que así se deje abierta la posibilidad de que sean ellos mismos quienes elaboren sus propias historias y las narren. Me suscitan muchas sensaciones positivas los participantes de este ciclo, ya que me permitirán y se permitirán el mejoramiento de los procesos de escritura.
Observaciones: En esta oportunidad, por ser la primera sesión no fue posible realizar ninguna actividad respectivamente, sin embargo queda abierta la posibilidad de aplicar diversas actividades y ejercicios relacionados con las temáticas que los estudiantes están viendo.	NIVEL PROPOSITIVO: Los ejercicios vinculan no sólo el proceso lector sino también un proceso enmarcado en la proposición y la exaltación del proceso escritural de los participantes.
Firma del docente en formación María Alejandra Liévano Becerra	Firma del asesor.

PRÁCTICA II
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA GRANCOLOMBIANA
DIARIO DE CAMPO

Diario de Campo Nº: 6 Fecha: 26 Septiembre 2017 Lugar: Colegio Cafam Grado: Complementaria 7.1, 7.2, 8.1 y 8.2 y Avanzadas I (Ciclo 3). Propósito de la clase: Realización de un microrrelato a partir de las instrucciones dadas y del ejemplo de microrrelato acerca de un recuerdo. Categoría de análisis: el microrrelato, el recuerdo. (Escritura creativa).	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
En esta oportunidad los estudiantes de ambas sesiones lograron desarrollar la actividad que se tenía planeada, vinculada a tres características del microrrelato: sencillez en el lenguaje, brevedad y claridad en el tema; para ello se dio un ejemplo de microrrelato de un autor anónimo alusivo a un recuerdo. Los estudiantes inicialmente debatieron sobre las características observadas en el microrrelato, “Rareza”. Estudiantes como Kevin, Karen, Yeison y Jhon Jairo de ciclo 3 destacaron con sus escritos, ya que no sólo realizaron el ejercicio teniendo en cuenta las instrucciones sino que hicieron una propuesta a través de sus textos. Asimismo, es posible observar que a otros estudiantes, (Olga Marulanda, Jonathan Quintero) aún presentan dificultades a la hora de realizar textos de tipo propositivo, donde deben hacer uso de las herramientas experienciales, teniendo como recurso su imaginación y creatividad. Por otro lado, también destacan los escritos de Karen, Ligia, Yeison, Geovanny G, Héctor y Beatriz, que permiten ver facultades a la hora de realizar textos escritos, mostrando creatividad, facilidad y sencillez algunos aspectos característicos del microrrelato. Al finalizar el ejercicio muchos de los estudiantes	Fue posible a través del ejercicio encontrar que muchos de los participantes tienen problemas de atención, debido a múltiples factores, en ellos la edad. No es fácil ordenar la información proporcionada ya que el modelo del Programa no está hecho para que el docente les de la información acerca de las temáticas que están tratando, sino que es un orientador del proceso de aprendizaje. El resultado de los ejercicios fue positivo, por un lado la mayoría de los estudiantes desarrollaron la actividad, y por otro se tuvieron en cuenta sólo dos tópicos del microrrelato: brevedad y sencillez los cuales se evidencian en los escritos. Un aspecto que vale la pena destacar, es que los estudiantes (en su mayoría la población adulta) muestran inconvenientes de entender las características del microrrelato y de la explicación acerca del mismo. Quizás, una forma de mejorar el proceso de escritura creativa de los estudiantes, es aportando vocabulario y herramientas didácticas como la búsqueda de herramientas gramaticales para mejorar y ampliar el vocabulario, ejercicio con campos semánticos, sinonimia y antonimia. Una cuestión que resulta importante en el proceso de escritura individual de los estudiantes es analizar y debatir acerca de lo que esperan ellos de sus escritos y de este proceso a través del microrrelato.

lograron elaborar muy buenos escritos donde fue posible caracterizar el microrrelato y donde a su vez se permitió observar los procesos de escritura que llevan cada uno individualmente. El ejercicio realizado en esta oportunidad permitió que los estudiantes dejaran ver sus aptitudes para expresar de manera escrita un aspecto de su vida, en este caso un recuerdo. Así pues fue posible no sólo hacer un acercamiento al género, sino a cuál es el interés del estudiante por mejorar su proceso de escritura, esta actividad sirvió como ejercicio diagnóstico para determinar distintos aspectos importantes, como en qué grado se les dificulta la escritura o qué tan importante es la escritura para ellos.	
Observaciones: Las actividades realizadas hasta el momento han sido de ayuda para diagnosticar y mejorar en este caso particular en la escritura y en hallar en ella gusto, como una forma de acceder no sólo a los aprendizajes de los contenidos de los módulos, sino también como una forma de acercarse al mundo de manera escrita. Por otra parte, un aspecto que resulta desproporcional al proceso, es el trabajo que ellos realizan en Cafam de manera independiente sin tener congruencia con el fortalecimiento de la escritura creativa como proceso necesario para la formación y conocimiento de los estudiantes.	NIVEL PROPOSITIVO: Las actividades planeadas y desarrollar, se han hecho pensando en las necesidades de los estudiantes y en acercarlos a sus procesos de escritura creativa, que son nulos en el programa y que asimismo no son fortalecidos por cuestiones del modelo y metodología del mismo. La actividad estaba dirigida a dar explicación de la caracterización y ejemplificación del microrrelato como género y a su vez de observar en qué medida fue posible entender el concepto. El fin de la actividad fue poder observar el desarrollo de los escritos de cada uno de los participantes, con la intención de hacer un análisis a profundidad de las temáticas de los escritos, el lenguaje empleado y las herramientas que se utilizan para la realización del mismo.

Transcripciones.

1. Primer ejercicio de escritura, para realizar un acercamiento al microrrelato:

Estudiante 1.

Sin título.

“Quiero descubrirte, descendiendo por tus empinadas y curvadas calles y avenidas. En el recorrido observo, esos lugares oscuros que te destacan, buscando entre tus caracteres, signos y figuras. Qué expresas al querer insinuarme algo, -a veces- no entiendo y un poco perdido, divago sobre los símbolos para descifrar la dirección de tu expresión, ¿a qué te refieres con circunvalar?

Además, te sienta muy bien el reflejo de la luna, te ves seductora y caprichosa, te aprovechas de tus direcciones para seducirme con tu figura y logras hacer que descubra tus entrañas y paso como morador sobre tu lecho, cobijado por tus muchos secretos.

Tienes renombre de llevar tu corazón sobre las nubes y ser la señora del air, de teñir de rojo tu cabello, atraes a muchos con tus virtudes, dicen que en ti hay más pureza que riqueza.

Virtuosa señora dorada, - esclava y libre- cuántas estructuras cuentan leyenda y cuántas de ellas lo deliciosa que eres. Me intriga el sendero que conecta con las montañas, desde allí se ve el reino. Cada cita que tengo en mi memoria me hace pensar las veces que solíamos hablar sobre recorrer el camino por las líneas ligeras y disfrutar el trayecto mientras se asoma la meta. Aprovechar tu expresión hará que logre llegar a la localización que quiero dominar”.

Último ejercicio de escritura sobre microrrelato: creación libre a partir de los estímulos sensoriales.

Huellas hechas en situaciones necesarias.

Son cuando al pasar los días recuerdas a tu persona favorita, llevándote al mercado de la mano mientras averigua los precios de su compra, es como cuando despiertas del sueño, para abrir tus ojos y volver a aprender, cada una de sus enseñanzas. Son como las huellas del tiempo que dedicó a su nieto para ser mejor. Fueron hechas cuando aún la piedra que hoy es, era barro.

A, E, I, O, U para ingresar a la universidad de la vida y tu preparándome para cuando ya no estés.

1. Primer ejercicio de escritura, para realizar un acercamiento al microrrelato:

Estudiante 2.

Sin título.

“El pensamiento siempre me lleva a mi adorada Tama. Cada vez que la veo fijamente, me pierdo en su figura esbelta llena de sabiduría, que refleja cuando habla y aconseja.

Cuando pienso en su hermosa sonrisa, el reflejo de sus dientes me lleva a la locura y la fiesta.

Ella, siempre guardando la compostura al actuar, reflejo de estabilidad.

Tama es mi medicina, mi planta favorita, esta resguardada. Te veo llena de fuerza y ternura, tu siempre valiente y brillando”.

1.2 Último ejercicio de escritura sobre microrrelato: creación libre a partir de los estímulos sensoriales.

Un Sueño.

Hace mucho tiempo ronda un sueño en mi mente y con cada día que pasa se hace más fuerte en mi alma.

La música me lleva a un lugar hermoso. Ese lugar donde puedo montar mi bicicleta, admirar el bello paisaje cada textura me obliga a detenerme en esos aromas, colores, me imagino ese más allá. Cómo será la comida, a qué huele su campo, cómo es su gente, sus costumbres...

Sueño, espérame estoy en camino a lograrlo, muy pronto viajaré y nos podremos conocer.

Fotos.

Los Estudiantes de ciclo 3, desarrollando la actividad de cierre a partir de estímulos sensoriales.



