



Fortalecimiento del texto narrativo a través de la implementación de una cartilla interactiva*

Angélica María Rodríguez-Ortiz**

Graciela Susana Bula-Monterroza***

Delfina Vergara-Vergara****

Mileidy Vásquez-Campo*****

Rodríguez-Ortiz, A., Bula-Monterroza, G., Vergara-Vergara, D. y Vásquez-Campo, M. (2024). Fortalecimiento del texto narrativo a través de la implementación de una cartilla interactiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 11-38. <https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.1.2>

Resumen

El fortalecimiento de las competencias comunicativas es un elemento esencial dentro del proceso formativo. La lectura y la escritura inciden directamente en los procesos de aprendizaje. Al hacer una revisión de los resultados de las pruebas Saber en el departamento de Córdoba se halló que el 44% de los estudiantes de básica presentan resultados menores a la media en las pruebas. En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa, en la cual se realizó el diseño e implementación de una cartilla interactiva para mejorar la producción textual narrativa con los estudiantes de básica primaria. El alcance fue descriptivo. La metodología utilizada fue la etnografía rápida en el aula. Como resultados, se observó que a través del diseño interactivo los estudiantes mejoraron su aprendizaje sobre la producción de narrativas cortas. Los contextos virtuales usados posibilitaron la expresión de su realidad inmediata, cumpliendo con las estructuras y elementos

* Este artículo es producto de una investigación realizada para la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales.

** Doctora en Filosofía (UPB); Magíster en Educación; Licenciada en Filosofía y Letras. Docente investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Manizales. Investigadora de los grupos: Cognición y Educación y SEAD-UAM. E-mail: amrodriguez@autonoma.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-7710-9915. **Google Scholar**

*** Magister en Enseñanza de las Ciencias. Docente de la Institución Educativa Barro Prieto Ciénaga de Oro Córdoba. E-mail: gracielabula@gmail.com.  orcid.org/0000-0002-7474-6118. **Google Scholar**

**** Magister en Enseñanza de las Ciencias. Docente de la Institución Educativa Barro Prieto Ciénaga de Oro Córdoba. E-mail delfi2912@hotmail.com.  orcid.org/0000-0003-1299-8309. **Google Scholar**

***** Magister en Enseñanza de las Ciencias. Docente de la institución Educativa San Francisco de Asís sede Hijos del Agricultor, Cartagena. E-mail: mileidyvasquez18@gmail.com.  orcid.org/0000-0001-9728-2697. **Google Scholar**

Recibido: 25 de julio de 2023. Aceptado: 4 de diciembre de 2023



esenciales de este tipo de texto. El 77% de los niños alcanzaron niveles intermedios y altos en su producción escrita y mejoraron sus procesos de interacción social en las construcciones colectivas.

Palabras clave: narración, escritura creativa, aprendizaje interactivo, interacción (obtenidas del tesoro de la Unesco).

Strengthening the narrative text through the implementation of an interactive book

Abstract

The strengthening of communicative skills is an essential element within the training process. Reading and writing directly affect the learning processes. When reviewing the results of the competence test Saber in the Department of Córdoba, it was found that 44% percent of elementary school students had lower than average results in the test. This article presents the results of a qualitative research in which the design and implementation in an interactive booklet to improve narrative textual production with elementary school students was carried out. The scope was descriptive. The methodology used was rapid ethnography in the classroom. As a result, it was observed that, through interactive design, students improved their learning on the production of short narratives. The virtual contexts used by students made possible for them to express their immediate reality, complying with the structures and essential elements of this type of text. A total of 77% percent of the children reached intermediate and high levels in their written production and improved their processes of social interaction in collective constructions.

Keywords: narrative, creative writing, interactive learning, interaction (obtained from the Unesco thesaurus).

Introducción

La producción textual es un proceso que incide en la cognición humana. Escribir permite estructurar de manera más efectiva nuestro pensamiento, ya que la

jerarquización y organización de las ideas a partir del uso de las reglas sintácticas, lógicas y semánticas posibilita al ser humano mejorar sus procesos de comprensión y comunicación, lo que, a su vez incide en la interacción social. El discurso escrito, como lo exponen Bereiter y Scardamalia (1987), Camps (1992), Cassany (1996, 1997, 1999), Kintsch (1998), Miras (2000), Allal y Chanquoy (2004), entre otros, posibilita el fortalecimiento de procesos de pensamiento esenciales tanto cognitivos como metacognitivos. La estructuración de un texto lleva a que los estudiantes planifiquen, analicen, jerarquicen, sintetizen, describan, conceptualicen, categoricen y evalúen tanto sus textos como sus procesos al reflexionar sobre sus propias escrituras. En tal sentido, la escritura, tanto creativa como académica, aporta herramientas para mejorar los aprendizajes en diferentes áreas del saber. Así, se ha considerado que la lectura y producción de textos resulta ser una estrategia útil para mejorar los aprendizajes en todas las áreas y etapas del proceso formativo (Salazar, 2019; Hernández, 2017; Silva, 2019; G. Herrada y R. Herrada, 2017).

En lo que concierne a la investigación realizada, la escritura narrativa, por ejemplo, favorece los aprendizajes en las ciencias sociales, debido a los elementos que posee en su naturaleza y que son propios a la conciencia y experiencia humana. Somos seres discursivos; nuestras experiencias, vivencias, emociones, pensamientos y sentimientos tienen un vínculo inherente al discurso. Como seres humanos habitamos en un tiempo y espacio determinados, en los cuales realizamos nuestras acciones y definimos lo que somos (Ricoeur, 2002). La narrativa es quizás el discurso más apropiado para explorar, conocer, comprender y transformar la realidad social, puesto que posibilita un acercamiento al contexto, a las vivencias de los estudiantes y aporta al reconocimiento de la realidad inmediata (Moncada, 2018; Correa, 2016). Además, a través del lenguaje se crea y se transforma la realidad social (Searle, 1969, 1998, 2010).

Por consiguiente, desde el quehacer docente es necesario fortalecer las habilidades escriturales desde edades tempranas, especialmente cuando los resultados en las diferentes pruebas nacionales e internacionales no resultan ser satisfactorios en este aspecto. En este sentido, esta investigación centró su atención en las dificultades que se presentan en la producción de textos narrativos en estudiantes de básica primaria en aras de fortalecer las habilidades escritas. Para llevar a cabo este proceso se tomó como estrategia didáctica la discusión de problemas socialmente relevantes (Santisteban et al., 2017), dado que, como lo exponen Contursi y Ferro (2006), la narrativa permite expresar y conocer la realidad social. Para tal fin se diseñó una

cartilla didáctica interactiva en la que se usaron los principios de un *Bridging Design Prototype (BDP)* desde los elementos propuestos por Gómez y Tamblin (2012) y Rodríguez y Marín (2019), los elementos de la producción textual narrativa de Contursi y Ferro (2006), los elementos didácticos para la escritura creativa de la narración de Rodari (2008) y los principios didácticos para la elaboración de textos propuestos por la UAM (2019). Posteriormente, se validó la cartilla didáctica y se realizó la implementación de esta con estudiantes de grado 3°; un nivel educativo intermedio en el que desde el plan de estudios se espera que los estudiantes construyan textos narrativos. Se evaluó la intervención realizada y los resultados alcanzados en la producción de textos narrativos por estos niños durante el período 2020-2021; mismo en el que se vivenció la educación virtual, dadas las condiciones expuestas por la pandemia.

La producción textual narrativa

La narración es, sin duda, el texto más propicio para que los estudiantes, desde la infancia exploren su realidad, costumbres y emociones (Méndez y Arias, 2020). Cuando se inicia un proceso para escribir de manera creativa se forja un camino en torno al uso del lenguaje, la complejidad sintáctica, las normas gramaticales, el compromiso semántico y la realidad habitada por el sujeto. El texto narrativo exige a los niños y niñas tomar conciencia sobre sus dificultades escriturales, sobre la micro y macroestructura textual, sobre el uso de los signos de puntuación y el papel que cumplen los personajes en una historia. Además, los lleva a ser conscientes del tiempo y el espacio, del rol de un narrador, entre otros elementos que resultan ser esenciales a la hora de trabajar en la estructura de un texto narrativo. En otras palabras, escribir narrativas demanda de los estudiantes una serie de habilidades de pensamiento, como analizar, sintetizar, ubicarse en un tiempo y espacio, describir y crear historias que den cuenta de las emociones que se vivencian en la realidad misma. En síntesis, es un escenario para narrarse a sí mismos (Ricoeur, 2002; López et al., 2014).

Ahora bien, en los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha visibilizado que el bajo desarrollo de las competencias comunicativas en los primeros años de formación; especialmente, en lo que se relaciona con la coherencia, cohesión, adecuación e intención comunicativa. A esta problemática se suma lo que plantean Negrete et al. (2016), para quienes los bajos hábitos lectores ejercen una notable influencia en este aspecto. Por ello, si se quiere fortalecer la producción

escrita en los primeros niveles la narrativa resulta ser esencial, no solo porque permite mejorar la capacidad escritural, sino porque vincula a los niños y jóvenes con su realidad para explorarla, interpretarla, interpelarla y narrarla a los demás (Silva y Maturana, 2017). Así mismo, la narrativa posibilita fortalecer la confianza, la creatividad, la asunción de roles sociales, entre otros elementos que se requieren para la vida social (Sánchez et al., 2018). La vida, las acciones, las interacciones con el Otro y con lo otro son discursos, narrativas que permiten conocernos, conocer al otro y reconocer el entorno (Ricoeur, 2002). De este modo, las historias narradas permiten al narrador comprender su realidad, plasmarla en un texto de manera creativa y mejorar las habilidades escritas básicas que se requieren para alcanzar la competencia argumentativa (Briñez, 2020).

En este sentido, la narración se entiende como la acción de explicar, describir o expresar una serie de acontecimientos que ocurren en un tiempo y lugar específicos, desencadenando situaciones que modifican los acontecimientos iniciales (Jacquier, 2011). Además, se reconoce que la intención de la narración es transmitir una serie de historias o acontecimientos en los que se presenta una relación detallada de expresiones, emociones y vivencias que pueden ser reales o una combinación con la imaginación de las personas (Zarzar, 2012). Se caracteriza por poseer una estructura tanto interna como externa que la distingue. La estructura externa es la manera en la que se presenta el texto, mientras que la interna se refiere al orden y a la distribución dada a los acontecimientos (Gómez, 2018). Generalmente, esta composición, que para este trabajo se realiza de forma escrita, se trata de un planteamiento o introducción, un nudo o conflicto, y un desenlace o final. Además, vincula elementos como el narrador, la acción, los personajes, la estructura, el tiempo y el espacio. Por lo cual, resulta ser una herramienta óptima para iniciar a los niños en la comprensión y expresión de su realidad inmediata.

Al interior de los escritos narrativos se distinguen las biografías, las fábulas, los cuentos, las leyendas, los mitos, las novelas, entre otros (Lerner, 2001). Asimismo, se emplea con diferentes usos didácticos, como el histórico, el folklórico, el ficcional, el etnográfico, etc. (Contursi y Ferro, 2006). Por ello, en esta investigación se privilegió el discurso social, en el que prima lo anecdótico o vivencial y que, a partir de un diseño interactivo didáctico, se ha propendido porque los estudiantes narren sus experiencias y emociones en torno a problemas socialmente vivos o relevantes. Así, la narrativa cumple una doble función: i) como método para comprender y describir la realidad social; y ii) como escenario para explorar la escritura creativa

y mejorar las habilidades escritas de los niños y niñas partícipes del proyecto. Esto, ya que las prácticas compositivas resultan útiles en los procesos de aprendizaje porque permiten a los estudiantes adaptarse a la evolución social y tecnológica que experimenta permanentemente la escritura (Cassany, 1999). Además, permite estimular el desarrollo de la imaginación y generar ambientes educativos amigables con los estudiantes, evitando la presión al momento de realizar sus producciones (Rodari, 2008).

Narrar no resulta un ejercicio fácil; por el contrario, es una actividad compleja que presenta en su estructura propiedades globales y locales. Visto así, al narrar se requiere comprender las propiedades de un texto en su conjunto para determinar el orden dado al contenido que se quiere plasmar en la escritura. La narración convoca un esquema abstracto en el que la capacidad lingüística y comunicativa; no solo se relaciona con el conocimiento de la gramática y el léxico, sino con la combinación de diversas reglas sintácticas que son de carácter convencional. Las narraciones son el resultado de procesos cognitivos en los que se organiza la experiencia en episodios temporalmente significativos (Contursi y Ferro, 2006). De este modo, cada elemento resulta ser esencial para determinar un texto narrativo, tal y como lo presentan estas autoras al diagramar la superestructura de una narración. (Figura 1)



Figura 1. Superestructura del texto narrativo

Fuente: Contursi y Ferro (2006, p. 32).

Narración como escritura creativa y representación del mundo social

Estimular la escritura en los niños y jóvenes implica hacer uso de las herramientas que otorga la escritura creativa. Por ello, en el diseño de la cartilla interactiva se han tomado los aportes de Rodari (2008), quien en *Gramática de la fantasía* establece la importancia de fomentar la escritura narrativa a través de diversas técnicas intencionadas para mejorar las habilidades escritas. La *pedra en el estanque* o *técnica de la palabra*, por ejemplo, resulta ser esencial a la hora de pensar en palabras clave que estimulen el pensamiento creativo para contar las historias cercanas a su contexto. Elegir una palabra intencional acompañada de la imagen interactiva genera escenarios para que los estudiantes describan sus experiencias y sentimientos en torno a las mismas. La palabra cumple el efecto que una piedra en el estanque y la imagen es el reflejo en el espejo. Para evitar el común síndrome del “papel en blanco” en la técnica de la “hipótesis fantástica” se parte de la pregunta ¿qué pasaría si...? Esta resulta ser esencial para involucrar a niños y niñas con sus problemas socialmente relevantes; así, en el diseño de la cartilla interactiva esta se utilizó y se complementó con una situación extraña y desconocida; lo que, según Rodari (2008), potencia la imaginación del estudiante. La técnica del “error creativo”, por ejemplo, se usó para fomentar, a partir de un lapsus mental, la creación de historias contextualizadas.

Tal y como se ha dicho, la escritura se relaciona con la vida cotidiana. Por ello, los procesos escriturales se deben intencionar para que, desde las estrategias adecuadas, se direccionen las percepciones e interpretaciones del autor sobre su realidad y a través de la palabra se puedan expresar las ondulaciones de la vida (Cassany, 1999). Las estrategias didácticas para la producción de textos narrativos expuestas por Rodari (2008) orientan a los pequeños autores. Ello, de tal forma que al momento de escribir tengan ideas creativas que los lleven a explorarse a sí mismos para contar sus historias y no divagar. Elementos literarios, aunados a los gramaticales, les permiten desarrollar secuencias narrativas; secuencias que actúan como “[...] una red relacional jerárquica, una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia y en relación de dependencia/independencia con el conjunto más vasto del que forma parte” (Contursi y Ferro, 2006, p. 26). Así, desde la narrativa, desde los discursos, dichos elementos literarios se transforman en los ires y venires de la historia propia. Los personajes cobran gran relevancia gracias a la óptica de quien narra la historia, atendiendo a un tiempo y espacio determinados. Solo así, en la concatenación de situaciones

complejas, se encuentra una situación final en las que los autores expresan una serie de posibilidades para dar solución a los problemas abordados en sus historias expresadas en las creaciones literarias.

Prototipos interactivos didácticos

Los diseños de prototipos interactivos favorecen el desarrollo cognitivo. El diseño interactivo para la presente investigación tiene como base el método *Bridging Design Prototype (BDP)* propuesto por Gómez y Tamblyn (2012). Se centra en el diseño de una cartilla interactiva para el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes. Este método favorece los ambientes de aprendizaje al aportar mediaciones interactivas que ayudan al aprendizaje en profundidad, tal y como lo han mostrado Rodríguez y Marín (2019).

La interactividad didáctica, entendida como un elemento mediador que hace posible el desarrollo cognitivo a partir de un diseño intencional, permite la interacción de los estudiantes con el conocimiento, con el docente y demás compañeros a través de una plataforma (Rodríguez y Sosa, 2018). La interactividad permite la interacción entre participante, contenido y medios con el fin de lograr la estimulación activa de la mente y favorecer el aprendizaje necesario para mejorar sus habilidades y desempeño (Ballatorre, 2020).

De acuerdo con lo anterior, a la hora de realizar un prototipo interactivo didáctico es importante tener en cuenta elementos esenciales que definen los espacios interactivos para alcanzar con estos, no solo la interacción entre el diseño y el usuario, sino también movilizar las habilidades escriturales y sociales esperadas en el proceso formativo en aras de potenciar desde estos la interacción social. Equifinidad, solidaridad, retroalimentación, circularidad, simetría, complementariedad y el trabajo en equipo son algunos de ellos. Para Rodríguez y Sosa (2018) la equifinidad refiere a la construcción de escenarios interactivos que permiten a los docentes utilizar diferentes estrategias para lograr que los estudiantes aprendan de manera profunda. La solidaridad es el sentimiento que deben tener los interactuantes con el espacio interactivo para así poder adaptarse a los cambios y lograr la intencionalidad educativa. La retroalimentación atiende al compromiso de dar a conocer a los participantes los mensajes que ellos proponen. Por último, la simetría y complementariedad se relacionan con la oportunidad de establecer un vínculo con

el espacio interactivo, para lo cual se hace necesario que las actividades propongan la intervención de los estudiantes.

Igualmente, se puede establecer que cuando se habla de interactividad, los estudiantes pueden actuar en la virtualidad para poder comprender y transformar su mundo real, logrando a su vez desarrollar procesos mentales que favorecen la adquisición de conocimiento. Se entiende la interactividad como una herramienta generadora de procesos de aprendizaje y conocimiento (Rodríguez et al., 2013).

Así, el prototipo interactivo se realizó teniendo en cuenta los principios de Gómez y Tamblin (2012), de tal forma que se lograra el fortalecimiento de la producción textual en los niños:

- Enfoque de pensamiento multidisciplinario (principio constructivista): enfocado a los intereses de los niños y sus debilidades para fortalecer la habilidad narrativa.
- Actividades simples con lenguaje claro y cercano a los usuarios (niños): secuencia didáctica para mejorar la producción escrita narrativa.
- Ambientes virtuales similares a los ambientes reales (contexto de los estudiantes).
- Interacción intencionada entre los conocimientos previos y el nuevo.
- Interactividad: niño-cartilla-conocimiento-docente.
- Prueba, revisión y evaluación permanente del BDP.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y con un alcance descriptivo, ya que se buscaba interpretar y comprender los procesos cognitivos de los estudiantes en el aula en torno a la producción textual narrativa. Así, a partir de una etnografía rápida se pudo comprender de mejor manera el fenómeno en la interacción de los actores (estudiantes y docentes) involucrados en el proceso, puesto que fueron los usuarios directos del diseño interactivo didáctico (cartilla).

El contexto obedece a una Institución Educativa pública ubicada en zona rural de Córdoba en el municipio de Ciénaga de Oro. La unidad de trabajo fueron estudiantes de básica primaria, cuyas edades oscilan entre los ocho y diez años.

La unidad de análisis se enfocó en la relación entre los elementos que ofrece el diseño didáctico interactivo y el fortalecimiento de la producción textual narrativa. Las técnicas utilizadas fueron: observación directa (diario de campo), instrumento diagnóstico y la secuencia didáctica que se realizó con el diseño interactivo (cartilla1).

La investigación se desarrolló en tres momentos: i) diagnóstico, ii) intervención con prototipo didáctico interactivo, y iii) transferencia. Para medir los niveles narrativos y los progresos en cada fase se diseñó una matriz de medición basada en los aportes de Contursi y Ferro (2006)². Esta fue valorada y validada por expertos temáticos (Tabla 1). Asimismo, se realizó una lista de chequeo (Tabla 2) para revisar en las 19 actividades propuestas en la cartilla el progreso de los estudiantes en su producción textual.

Tabla 1. *Matriz para analizar niveles narrativos*

Elementos de la narrativa	Nivel bajo	Nivel intermedio	Nivel alto
Tiempo	Se identifica un tiempo específico en el que acontecen los hechos.	Es consecuente con el tiempo que se propone, hace un buen uso de la conjugación del verbo, acorde con el tiempo que ha planteado.	Juega con el tiempo a partir del uso de los verbos en sus conjugaciones (pasado, presente y futuro).
Espacio	No se identifica de manera clara un espacio en el que interactúan los personajes.	Se identifica un espacio en el que se desarrolla la historia.	El autor juega con los espacios, se presenta más de uno y logra ubicar al lector en cada uno de los espacios en los que se desarrolla la historia.
Personajes	Si bien hay personajes, no los nombra ni describe.	Nombra los personajes, pero no los describe.	Nombra y describe de manera precisa los personajes. En algunas de las historias asume el papel del personaje central.

¹ La cartilla implementada con los estudiantes, se encuentra disponible en el link: <https://es.calameo.com/read/0052096910c7ffa95019d>.

² El instrumento es una construcción propia. Principalmente, se retoman los elementos de la narración que proponen Contursi y Ferro (2006).

Narrador	Se identifica un narrador omnisciente.	Usa narradores tanto omniscientes como presentes de manera fluida.	Juega con las voces de los personajes y distingue entre esta y la del narrador.
Estructura	Se evidencian algunas partes de la estructura, pero está incompleta.	Se da cuenta del manejo básico de los tres elementos de la estructura (inicio, nudo y desenlace).	Respeta la estructura, pero propone finales abiertos o usa herramientas de efecto iceberg en la estructura que emplea.
Situaciones problemas	Si bien esboza una situación problema, no la desarrolla en profundidad.	Logra situar a los personajes en la situación problema y los lleva a ejercer un rol en este.	Asume las situaciones problemas y las identifica como algo importante en la historia; deja ver sus experiencias en las mismas.
Escritura (redacción, coherencia e ilación)	Se presentan fallas que alteran la continuidad e ilación de las ideas.	Si bien se desarrolla la idea general de manera comprensible, se evidencian fallas en el uso de conectivos textuales para alcanzar la ilación y coherencia.	Es un texto fluido, en el que hay un buen uso de conectivos textuales, alcanzando el sentido local y global de la narración.
Normas gramaticales	El texto presenta fallas de ortografía y de puntuación que dificultan su lectura.	Aunque se presentan problemas ortográficos y de puntuación, el texto es claro y coherente en el desarrollo esbozado.	El texto no presenta fallas de ortografía ni de puntuación. Es un texto claro y coherente.
Creatividad	No se evidencia creatividad en los estudiantes para desarrollar el escrito. La narración no es divertida ni llamativa.	Se evidencia poca creatividad en los estudiantes para desarrollar el escrito. Algunas ideas pueden ser divertidas o llamativas.	Se evidencia creatividad en los estudiantes para desarrollar el escrito. La narración es divertida y/o llamativa.
Cohesión	No presenta ordenadamente las ideas. Los párrafos escritos no guardan relación entre ellos. El texto no posee los conectores necesarios. No hace uso de sinónimos y antónimos para la sustitución de palabras.	Presenta ordenadamente las ideas. Los párrafos escritos guardan alguna relación entre ellos. El texto posee algunos conectores. Hace uso de algunos sinónimos y antónimos para la sustitución de palabras.	Presenta ordenadamente las ideas. Los párrafos escritos guardan relación entre ellos. El texto posee los conectores necesarios. Hace uso de sinónimos y antónimos para la sustitución de palabras.

Tabla 2. *Lista de verificación sobre narrativas e interactividad*

Nombre del estudiante:		
Ítems	Sí	No
Emplea las partes de una narración: inicio, problema y desenlace.		
Asocia la imagen escogida con el texto producido.		
Da respuestas coherentes con lo que observa.		
Identifica las situaciones que se presentan en las ilustraciones dadas con su vida cotidiana y las describe.		
Relaciona las ilustraciones observadas con las situaciones presentadas en su entorno y las narra.		
Produce historias coherentes, hiladas y con cohesión.		
Escribe un texto completo que da cuenta de su realidad inmediata.		
Hace uso de los elementos de la narración (personajes, narrador, tiempo, espacio, estructura interna y externa).		
Expresa frustración a la hora de realizar los textos.		
Expresa emoción al producir sus vivencias de acuerdo con las imágenes observadas.		
En su producción textual se evidencian el seguimiento de los recursos didácticos interactivos.		
Observaciones:		

Fuente: elaboración propia

Resultados

Fase diagnóstica.

En la fase diagnóstica, a partir de la aplicación del instrumento inicial se identificaron debilidades representativas para reconocer las partes de la narración, su estructura y elementos; de igual manera, para determinar los niveles de narrativa desde los que partían los estudiantes. En los textos no se da cuenta del manejo de estructuras narrativas o de una secuencialidad. Contursi y Ferro (2006) señalan que es importante tener en cuenta la secuencia narrativa que parte de una situación inicial, sigue con la complicación que debe ser resuelta para, posteriormente, llegar a la situación final. Dicha secuencia no se evidencia en los textos. Solo el 5% alcanza una estructura completa, pero no es compleja, sino simple; es decir, un escrito corto con inicio, nudo y desenlace. El 81% de los estudiantes están en un nivel bajo de escritura narrativa. Ello se evidencia en cada uno de los elementos analizados, como se ve en la matriz de análisis 1. El 80% de textos no dan cuenta de narrador, el 60% de los mismos no dan cuenta del tiempo como una construcción esencial en la narración, no manejan el tiempo verbal y, en gran parte, son impersonales, atemporales y sin un espacio definido. Aunque algunos de ellos manejan la relación entre imágenes y composición de textos (65%), otros (35%) no logran dicha asociación; estructuran sus escritos sobre un tema que resulta ser poco pertinente a la imagen usada para estimular la escritura.

Además, se encontró que el 85% de los estudiantes describen situaciones que han sido representativas en sus vidas. Tanto Ricoeur (2002) como Contursi y Ferro (2006) exponen que los textos narrativos se producen inicialmente en la vida cotidiana a través de chistes, cuentos populares, leyendas, mitos, novelas, etc.; algo que se evidencia en este proceso escritural. Así, las prácticas compositivas inducidas con las imágenes evidencian las expresiones de las realidades de los estudiantes, su forma de ver, vivir y sentir el mundo (Cassany, 1999). Se resalta que, más que narrar, describen sus experiencias y exploran someramente la creatividad, aunque sí dejan ver sus emociones, como se muestra en la Figura 2.

Fase de indagación	Elementos de la Narrativa	Evidencia en el proceso del estudiante
	<p>Narrador: Siguiendo a Contursi y Ferro (2006) se evidencia ausencia de narrador. El 80% de los escritos se reduce a una descripción de recuerdos impersonal, como lo deja ver E.M.1. En el 20% hay un narrador en tercera persona, pero luego se involucran en primera persona.</p> <p>Espacio: El espacio es definido y tomado como propio, como lo expone Ricoeur (2000). El 75% de estudiantes hablan de sus fincas, de sitios en los que comparte con su familia y que son parte de su entorno rural, como se evidencia en E.M. 3</p> <p>Tiempo: Al revisar estas primeras actividades se observa que el 40% de las descripciones son atemporales. Si bien está escrito en tiempo presente, no se intenciona el tiempo como un espacio genuino para la interpretación de la realidad (Ricoeur, 2000), como se ve en E. M. 3. y el 60 % no usan adecuadamente los tiempos verbales: E.H.11.</p> <p>Personajes: En sus descripciones someras, los personajes son los niños y sus familias. Sus representaciones de la realidad manifiestan sus vivencias y experiencias (Contursi y Ferro, 2006).</p> <p>Estructura: En el 58% de las historias no se evidencia la estructura propia de la narración, no hay problema ni desenlace, en otros solo hay inicio y problema, pero no hay cierre del texto, como se espera (Contursi y Ferro, 2006). No hay detalles, elemento importante en la narración Zarzar (2012); (Rodari, 2008).</p> <p>Solución contextual del problema: El 75% de los niños expresan las experiencias propias relacionadas con las imágenes interactivas, manifiestan sus problemas en la historia, pero aún no logran una solución a los mismos. (Contursi y Ferro, 2006) (Páges(Santisteban, Pagès y Bravo, 2016).</p> <p>Normas gramaticales, cohesión y coherencia: En los textos se evidencian muchos problemas con el uso de las normas ortográficas, con los signos de puntuación, no hay cohesión ni coherencia local ni regional. Solo un 5% de los estudiantes logran redacciones cortas y claras, aunque con errores.</p> <p>Creación y creatividad: Aunque las historias son cortas se evidencian emociones (tristeza, alegría, etc) de sus experiencias, ello se evidencia en 90% de los escritos (Ferro y contursi, 2006), Cassany (1999)</p>	<p>E.M 1: "La imagen me recuerda la finca de mi bisabuela, cuando voy los domingos en Semana Santa, en diciembre y vacaciones". E.H. 8: "Erase una vez mi padre y mi madre que ivamos a la finca de mi abuelo" (Dejan ver solo lo anecdótico que convoca la interacción con la imagen).</p> <p>E.M.3: "A la finca de los abuelos voy con toda mi familia a descansar, a relajarnos y disfrutar de los animales" y del bello paisaje.</p> <p>E.M.3: "Ver el paisaje, ver el atardecer al día siguiente, vemos los pájaros, las vacas, el toro, las gallinas, el gallo, el gato, los perros". E.H.11: "habia una vez un niño, un papá y una mamá que vamos a la finca a pasear(...)" Se pasa de pasado a presente de manera</p> <p>E.H. 8: "Erase una vez mi padre y mi madre que ivamos a la finca de mi abuelo" E.H.11: habia una vez un niño, un papá y una mamá que vamos..."Se incluye dentro de los personajes, aun cuando no uso de las normas sintácticas adecuadas.</p> <p>E.M.7: "avia una ves unos niños que jugaban en la playa y eran felices. Fin". E.H.12: "Erase una vez mi padre y mi madre me regalaron un tablet con su esfuerzo de su trabajo mi hermano me la dañó por accidente y la mamá la llevó al técnico pero era muy caro y no habia plata".</p> <p>E.H.10: "El niño se pone triste porque tiene que ir a trabajar con su papá (...final) quiere ir a jugar". E.M.9: "Avia una vez un granjero con su hijo que tenían que darle comida a los pollos y al gallo y no tenían comida y se murió el pollo y el perro y quedaron tristes". Se quedan en el problema y no se plantean soluciones aún.</p> <p>Errores ortográficos: "avia", "habia" "ves" "erases", entre otros. Errores en el uso de las personas, los tiempos verbales, los artículos "habia una vez un niño, un papá y una mamá que vamos..."Errores en el uso de conectores: utilizan reiterativamente la conjunción. No se evidencia el uso de operadores ni cromatizadores, así como tampoco elementos de enlace para la enumeración.</p> <p>E.M.1: "Ir a la finca con mis papás me hace muy feliz." E.H.10: "El niño se pone triste porque tiene que ir a trabajar" E.H.1: "el niño estaba muy triste porque quería jugar" E.M.9: "y quedaron tristes" E.M.4: "los niños estaban felices jugando con el agua".</p>

Figura 2. Matriz de análisis de fase diagnóstica

Fuente: elaboración propia

Frente a los elementos gramaticales (cohesión, coherencia, sintaxis, normas ortográficas, signos de puntuación, uso de conectores y operadores, etc.), se observan grandes y marcadas falencias: ideas sueltas, inconclusas, sin ilación, con errores de ortografía y carentes de sentido, como se ve en la Figura 2. Se presenta un manejo inadecuado de los signos de puntuación y, en la mayoría de los casos, ausencia de estos en sus escritos. Ello se refleja en el uso inadecuado de las tildes, adición u omisión de palabras o sílabas. En esta fase, 81% de los textos narrativos están en un nivel bajo. Según la tabla 1 que se presentó en la metodología, solo el 1% alcanza un nivel alto (pero solo en la estructura básica, no son textos avanzados (Gráfica1).



Gráfica 1. Nivel de narrativa en la fase diagnóstica

Fuente: elaboración propia.

- **Fase de intervención: diseño e implementación de la cartilla interactiva.**

A partir de los obstáculos identificados y los niveles en los que se hallaron los textos de los estudiantes se procedió con el diseño de las 19 actividades de la secuencia didáctica en un ir y venir constante entre los saberes previos y la articulación con los nuevos.

Los personajes interactivos orientaban a través de instrucciones los procesos cognitivos y poco a poco se empezó a realizar un proceso más autónomo. Al inicio los niños recurrían más al docente y a los padres, pero luego de varias actividades solo interactuaban con la cartilla y alcanzaban los resultados esperados en la mayoría

de las actividades. Si bien las narrativas seguían siendo cortas y con pocos detalles descriptivos, empezaron a incorporar los elementos de la narración y a plantear soluciones a los problemas que se presentaban en sus historias. (Figura 3).



Figura 3. Fotografías de algunas páginas de la cartilla interactiva.

Fuente: elaboración propia

En la Figura 4 se evidencia en los fragmentos de los discursos de los estudiantes algunos de los logros alcanzados en cada uno de los procesos y con relación a los elementos de la narración. Los textos fueron más fluidos se evidenciaban las herramientas lingüísticas para la escritura brindadas en la cartilla (Cassany, 1999). A partir de la interacción con los personajes, los juegos y las imágenes empleadas se evidenció mayor interés hacia la composición escrita. Las técnicas adaptadas de Rodari (2008) posibilitaron espacios para la creación literaria.

En la secuencia se fue incorporando de manera intencional cada elemento de la narrativa, orientando al estudiante en su proceso. Las narraciones en estas fases dieron cuenta de narradores presentes y omniscientes, narradores vinculados con las historias propias en un tiempo y espacio determinado; lugares cercanos, propios, que movilizaban emociones (Ricoeur, 2002). Las vivencias y experiencias con sus familias y amigos eran el eje del proceso escritural (Jacquier, 2011). Emociones como la tristeza y la alegría, así como la resolución de problemas desde perspectivas propias y creativas, fueron una constante al finalizar esta fase (Contursi y Ferro, 2006). La exposición de sus problemas sociales relevantes y su postura frente a los mismos daban cuenta en las narraciones de sus formas de ver e interpretar esa realidad (Santisteban et al., 2016).

Es importante destacar que en algunos de los textos se evidencian operadores lógicos y un mejor uso de los conectores; asimismo, se empieza a usar mejor el lenguaje para dar cuenta de los tiempos verbales y las secuencias (aún lineales) en las historias. Hay una cronología y juego con el tiempo en las narraciones: van de pasado a presente sin dificultad. De igual forma, los artículos se corresponden con el género y número, como se ve en la Figura 4.

Fase de intervención (Cartilla didáctica interactiva)	Elementos de la Narrativa	Evidencia en el proceso del estudiante
	<p>Narrador: En esta fase las creaciones dejan ver narradores omniscientes y presentes Contursi y Ferro (2006). El 60% usa narradores y los describe con adjetivos detallando su caracterización (Jacquier, 2011).</p> <p>Espacio: El espacio es claro y aunque en gran parte de estas narraciones no lo expresan como propio, si lo relacionan con su entorno, con sus intereses y contexto (Ricoeur, 2000). El 87% de estudiantes exponen los espacios de los personajes en sus historias.</p> <p>Tiempo: En esta fase hay una leve mejoría en el uso de los tiempos verbales, el 55% de los niños juegan con el tiempo y sus experiencias (Ricoeur, 2000). Usan las técnicas de Rodari (2008) y secuencia las historias. Predomina una secuencia lineal; Contursi y Ferro (2006).</p> <p>Personajes: Los personajes son descritos con mayor detalle, en su mayoría se identifican con ellos, aunque en pocas historias el narrador hace parte de los personajes. (Contursi y Ferro, 2006).</p> <p>Estructura: En el 56% de las historias se evidencian detalles y una estructura definida (Zarzar, 2012). En sus textos se evidencian propiedades globales de la macroestructura que en su conjunto y que determinan el orden general del texto(Contursi y Ferro, 2006).</p> <p>Solución contextual del problema: el 73% de los textos permiten evidenciar la secuencia narrativa que parte de una situación inicial, sigue con la complicación, re (acción), resolución y situación final que da cuenta de una conclusión. (Contursi y Ferro, 2006). Los problemas que presentan son resueltos de manera creativa. Páginas(Santisteban, Pagés y Bravo, 2016).</p> <p>Normas gramaticales, cohesión y coherencia: Aunque con la cartilla interactiva se brindan elementos para mejorar la ortografía y la redacción, se aportan marcadores textuales y temporales, solo el 35% han mejorado en estos aspectos. Hay mayor coherencia global, aunque persisten fallas locales (Contrusi y Ferro, 2006) (Cassany, 1999)</p> <p>Creación y creatividad: Se exploran varias emociones en las historias que ahora son más extensas(tristeza, alegría, sentimiento de opresión, etc) Sus personajes pasan por varias de ellas al igual que en sus experiencias, ello se evidencia en 100% de los escritos (Ferro y contursi, 2006), Cassany (1999). Las estrategias adaptadas de Rodari (2008), les permite jugar con su imaginación e ir explorando sus emociones en sus historias.</p>	<p>E.M 1: "hace 11 años, Sofía una científica, decidió iniciar un proyecto". E.H. 8: " Juan, el joven científico inició un gran proyecto y sabía que podía lograrlo".</p> <p>E.M.3: "Vanessa trabaja en su laboratorio para hacer su robot". E.H.11: "Juan y Pedro trabajan en su granja para producir los alimentos que los demás compran".</p> <p>E.M.1: "Hace 11 años... 3 años después... ahora Sofía...". E.M.3: "Vanessa era... hoy en día Vanesa es..." "Ahora, la granja de ellos es la más bonita".</p> <p>E.H. 8: "Juan ha trabajado con su padre muy duro, pero sabe que eso le servirá para cuando sea grande. Juan es fuerte y muy inteligente..." E.H.11: "El niño aunque es pequeño sabe que si le ayuda a Don Pedro a trabajar podrá luego salir a jugar y ser feliz".</p> <p>E.M.7: "Sara es una gran niña sueña con ser científica... ha pasado el tiempo y ella sigue trabajando... Por fin Sara lo logra". E.H.3: "Vanessa tenía ese gran sueño, pero todos se burlaban... pasaron los años y Vanessa no lograba su sueño... Hoy en día Vanessa ganó 3 concursos y es muy reconocida".</p> <p>E.H.10: "Aunque le tocaba trabajar sabía que eso era para ayudar a su familia y eso lo hacía feliz". E.M.9: "Siempre le decían que ella no podría hacerlo, le hacían bullying, pero logró ser la mejor científica". E.H.11: " El niño trabaja con su padre porque la finca también es de él y con Don Pedro aprende muchas cosas, así puede trabajar y luego salir a jugar".</p> <p>Errores ortográficos: persisten. Se ha mejorado el uso de las personas y los artículos (género y número), pero continúan errores en el uso de los tiempos verbales "Trabajan y trabajan duro, pero quería salir a jugar con sus amigos"Persisten errores en el uso de conectores, pero hay mejoras en el 45% de los escritos. Se evidencia el uso de operadores: "Siempre", "es posible que..." "Siempre se puede lograr". Hay presencia elementos de enlace para la enumeración: "primero, luego, después, ahora, por fin...".</p> <p>E.M.1: "Sofía se sentía triste por no poder lograrlo... aunque se le reían ella seguía adelante... Sofía se sintió feliz cuando su proyecto se logró" E.M.4: "Aunque a veces las cosas son difíciles con amor lo podemos lograr"</p>

Figura 4. Matriz sobre procesos y evidencias en la fase de implementación del prototipo interactivo

Fuente: elaboración propia

En este sentido, al revisar la matriz de análisis y hacer la medición en el fortalecimiento de la producción de textos narrativos se observó una movilización favorable hacia el nivel 2 de escritura narrativa, evidenciando un nivel intermedio, como se ve en la gráfica 2. En el nivel bajo se pasó de un 81% al 55%, lo que se evidencia en los escritos dando cuenta que el 43% de los textos se ubican en el nivel intermedio (Gráfica 2).



Gráfica 2. Niveles de la narrativa en la fase de implementación del prototipo interactivo

Fuente: elaboración propia

- **Fase de transferencia: evaluación del alcance del prototipo interactivo.**

En el momento final se desarrollaron las actividades enfocadas a la producción de narrativas libres. Si bien se utilizaban estrategias didácticas usando imágenes, palabras, la técnica del error, la piedra en el estanque de Rodari (2008), los procesos eran mucho más libres y autónomos para ver si los estudiantes daban cuenta del proceso alcanzado. Solo el 2% lograron narrativas avanzadas (Contursi y Ferro, 2006), presentando un problema y alternativas de solución, así como la superación de dificultades para dar solución al mismo (Zarzar, 2012). Las narrativas daban cuenta de estructuras complejas en las que se jugaba con el tiempo y el espacio, con los personajes y se describían los mismos de manera más detallada (Contursi y Ferro, 2006).

En esta última fase, se usaron, además de los elementos interactivos seleccionados, problemas socialmente relevantes (Santisteban et al., 2016) para que los estudiantes comprendieran su realidad inmediata y, a través de la narrativa, la expresaran de manera creativa. El 75% se reconocieron como los personajes centrales de sus propias historias. En este espacio se proponen elementos como la creación de finales alternativos, textos con títulos pertinentes, propuestas a nuevos finales y soluciones a los problemas; algo que en la primera fase no se evidenciaba.

Además, se identifica que los textos son más fluidos y estructurados tanto a nivel local como global, logrando vincular todos los elementos de la narración. Es preciso anotar que, si bien se han mejorado los procesos de escritura con relación a las normas gramaticales, ortografía y acentuación, se siguen evidenciando problemas en el 40% de los estudiantes. No obstante, en su mayoría, los textos son claros, simples, pero dan cuenta de la estructura en un nivel intermedio-alto. (Figura 5)

Fase de transferencia. Narrativas libres	Elementos de la Narrativa	Evidencia en el proceso del estudiante
	<p>Narrador: En esta fase, el 100% de los escritos dejan ver narradores omniscientes y presentes. Contursi y Ferro (2006). El 45% de los narradores eran en primera persona y eran seres más humanos y reales (Jacquier, 2011).</p>	<p>E.M.1: "El año pasado, recuerdo que con la seño Mileidy realizabamos bailes con mis compañeros". E.H.8: " cada vez que estoy en el colegio me siento feliz porque aprendo mucho y soy feliz".</p>
	<p>Espacio: El espacio es claro y aunque en gran parte de estas narraciones, poco a poco han empezado a expresarlo como propio, lo relacionan con su entorno inmediato (Casa y colegio), con sus intereses y contexto (Ricoeur, 2000). El 100% de estudiantes exponen los espacios de los personajes en sus historias y el 45% ilustran sus propios espacios de manera detallada.</p>	<p>E.M.3: "disfruto con mis compañeros y con la seño cuando estoy en el colegio. Los bailes los hacíamos en el teatro. Los extraño mucho". E.H.11: "Cuando Juan estaba en la finca grande con su familia se sentía bien, aunque le tocaba más trabajo en los sembrados y en los galpones... En el colegio Juan podía jugar y aprender, estar en los salones y salir al patio con sus amigos".</p>
	<p>Tiempo: En esta fase hay una leve mejoría en el uso de los tiempos verbales, el 55% de los niños juegan con el tiempo y sus experiencias (Ricoeur, 2000). Usan las técnicas de Rodari (2008) y secuencian las historias. Predomina una secuencia lineal; Contursi y Ferro (2006).</p>	<p>E.M.1: "Hace 11 años... 3 años después... ahora Sofia...". E.M.3: "Vanessa era... hoy en día Vanessa es..." "Ahora, la granja de ellos es la más bonita".</p>
	<p>Personajes: Los personajes son descritos con mayor detalle, en su mayoría se identifican con ellos, En gran parte de ls historias (70%) se involucran como personajes centrales. (Contursi y Ferro, 2006).</p>	<p>E.H.8: "Lo mejor de compartir con mis compañeros al representar a pulgarcito fue jugar con ellos en mi colegio..." E.H.11: "Fue mi mejor viaje, aprendí mucho, conocí a mis abuelos y tengo amigos nuevos".</p>
	<p>Estructura: En el 70% de sus textos se evidencian propiedades esenciales que en su conjunto determinan el orden general del texto y la coherencia interna de lo local y global (Contursi y Ferro, 2006). Se presenta un inicio claro, en un tiempo y espacio delimitados, un nudo y un desenlace.</p>	<p>E.M.7: "Un día, aproximadamente el 2 de enero me dieron una noticia muy importante... luego vjamos a la casa de los abuelos, salimos en la madrugada, a las 5 de la mañana a conocer parque central... aunque me sentía solo, porque solo conocía a mi familia, en el parque encontré nuevos amigos... Después regresamos al hotel y allí también hice amigos nuevos... Ahora tengo más amigos que antes."</p>
	<p>Solución contextual del problema: el 73% de los textos permiten evidenciar la secuencia narrativa que parte de una situación inicial, sigue con la complicación, re (acción), resolución y situación final que da cuenta de una conclusión. (Contursi y Ferro, 2006). Los problemas que presentan son resuletos de manera creativa. Páges(Santisteban, Pagès y Bravo, 2016).</p>	<p>E.H.10: "Extraño a mis amigos, a mi colegio, pero sé que pronto terminará la pandemia, así volveremos al colegio". E.H.11: "Aunque me sentía solo y vi unos niños jugando, fui donde ellos y les pregunté si podíamos ser amigos... Ahora tengo nuevos amigos"</p>
	<p>Normas gramaticales, cohesión y coherencia: Aunque con la cartilla interactiva se brindan elementos para mejorar la ortografía y la redacción, se aportan marcadores textuales y temporales, solo el 35% han mejorado en estos aspectos. Hay mayor coherencia global, aunque persisten fallas locales (Contrusi y Ferro, 2006) (Cassany, 1999)</p>	<p>Si bien se ha mejorado en muchos aspetos, continúan los errores ortográficos y el uso de signos de puntuación. Cada vez se usan mejor los elementos lingüísticos para secueñciación "Hace muchos años, cierto día, luego, después, pasó el tiempo, ahora, regresamos, por fin...".</p>
	<p>Creación y creatividad: Se exploran cada vez más las emociones en las historias. Las formas creativas para solucionar los problemas y para construir historias también se hacen más visibles (Ferro y contursi, 2006), Cassany (1999). Las estrategias adaptadas de Rodari (2008) han motivado la escritura creativa y experiencial "un error creativo".</p>	<p>E.M.1: "Sofia se sentía triste por no poder lograrlo... aunque se le reian ella seguía adelante... Sofia se sintió feliz cuando su proyecto se logró" E.M.4: "Aunque a veces las cosas son difíciles con amor lo podemos lograr"</p>

Figura 5. Matriz de resultados obtenidos en la producción textual narrativa

Fuente: elaboración propia

En este sentido, al finalizar el proceso de intervención con el prototipo interactivo se evidencia que el 78% de los textos de los estudiantes están ubicados en el nivel intermedio. Solo un 4% están en un nivel alto; pero, de este porcentaje, solo el 2% realiza textos con estructuras complejas y entra en detalles en sus narrativas. Visto así, el 18% de los estudiantes continúan realizando narrativas de bajo nivel, caracterizadas por problemas en su estructura interna y externa, así como en la ilación y coherencia. (Gráfica 3).



Gráfica 3. Niveles de la narrativa en la fase de transferencia

Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que los estudiantes trabajaron de manera creativa, exploraron sus emociones en los escritos y daban cuenta de varias de estas en sus historias. También lograron producir textos coherentes y de manera organizada.

Se reafirma que los estudiantes, al narrar historias de su cotidianidad, son más expresivos. Como lo propone Rodari (2008) y amplía Jacquier (2011), narrar sobre su contexto, sus vidas y experiencias les brinda más herramientas que los obtenidos al crear una historia inventada o de ficción. Hay narraciones reflexivas en las que expresan sus emociones, su forma de vivir y habitar el mundo cuestionando la realidad misma (Contursi y Ferro, 2006). Los ambientes virtuales movilizaron procesos de reconocimiento para abordar los problemas de su contexto en relación con lo que se presentaba en la imagen expuesta.

Al realizar una comparación de las tres fases se encuentra que hay avances significativos, pues del 81% que estaban en un nivel bajo, solo hay un 18%. Así, el 73% de los estudiantes alcanzaron niveles intermedios. Es preciso decir que fue muy poco lo que se logró en el nivel avanzado, pero ello permite seguir trabajando para mejorar con los niños en este proceso. El instrumento de medición permite evidenciar avances en la estructura y los elementos utilizados en la narrativa (Contursi y Ferro, 2006). Las estrategias propuestas por Rodari (2008) han permitido explorar nuevas ideas y fomentar la creatividad de los estudiantes. Asimismo, el uso de los problemas socialmente relevantes resulta ser de gran utilidad para que los estudiantes exploren y conozcan su realidad a través de las narrativas. En la Gráfica 4 se ilustran los aportes de la interactividad a la producción textual.



Gráfica 4. Aportes de la interactividad en la producción de textos narrativos

Fuente: elaboración propia

A la luz del proceso llevado a cabo se puede concluir que el diseño didáctico de la cartilla interactiva —trabajada desde un modelo socioconstructivista— resultó ser estimulante para fortalecer los procesos de producción textual narrativa, dado que los elementos que ofrece, la interactividad aproxima a los estudiantes al conocimiento requerido para mejorar sus narraciones. Elementos llamativos como imágenes coloridas, personajes interactivos, juegos y diversos ambientes virtuales ilustrados son esenciales para alcanzar aprendizajes autónomos y para llevar a los estudiantes a explorar su realidad y reflejarla en sus historias. El diseño de la cartilla, a partir de un prototipo interactivo vinculando elementos de la pedagogía y

de la didáctica, mejora los procesos cognitivos de los niños y fomenta las relaciones sociales al promover el trabajo colectivo, apoyado por la familia, amigos, docentes y compañeros, lo que facilita una mayor interacción social.

La interactividad posibilita el fortalecimiento de los procesos de producción textual al interactuar con los conocimientos previos de los estudiantes en las actividades iniciales. Lo anterior, al hacer uso de imágenes, las cuales se seleccionaron para despertar la creatividad de los estudiantes y evocar las experiencias vividas, haciendo uso de algunas de las estrategias planteadas por Rodari (2008). Así mismo, al desarrollar preguntas claras y pertinentes, se movilizan reflexiones en torno a diversas situaciones de su realidad social, lo que les permite que ellos analicen las problemáticas que los rodean y planteen posibles soluciones a través de sus escritos.

Conclusiones

El diseño de la cartilla interactiva incidió de manera positiva el fortalecimiento de la producción textual narrativa de los estudiantes, dado que la interactividad es un elemento mediador que permite la interacción de docentes y estudiantes a través de una plataforma (Rodríguez y Sosa, 2018). En este caso, esa interacción logró estimular ampliamente a los estudiantes y aumentó su motivación y participación en las actividades de escritura, lo que se evidencia en las creaciones literarias, ricas en contenido divertido, creativo y emotivo, que dan cuenta de sus representaciones de la realidad.

Es importante destacar que la interactividad permite a los estudiantes la interacción con el conocimiento y con sus vivencias (Rodríguez *et al.*, 2013). Los estudiantes se mostraron más atraídos hacia los contenidos. La participación se hizo cada vez más evidente al narrar historias y se apropiaron más de este elemento para explorar sus vidas y comprender su entorno (Contursi y Ferro, 2006).

Las actividades interactivas intercaladas permitieron una evolución gradual del estudiante, evidenciada en el abordaje de los elementos de estructura desde los principios intertextuales en la estructura interna y externa. Los elementos de la interactividad que impulsaron el éxito de esta estrategia al evaluar de forma

permanente fueron el uso de un lenguaje simple; actividades cortas y dirigidas intencionalmente, presentadas en ambientes virtuales ilustrados como los reales; y el uso de resúmenes experienciales para que los estudiantes fueran obteniendo la información necesaria para poder desarrollar adecuadamente las actividades.

A partir de la implementación del prototipo, los estudiantes lograron niveles intermedios y altos en la evaluación de los elementos de la narrativa, evidenciando una mayor apropiación de los conceptos. Así mismo, el uso del discurso narrativo etnográfico, enunciado por Contursi y Ferro (2006), fue de gran utilidad con estudiantes de grados iniciales, puesto que evoca pasajes de su realidad y, por su edad, estimula su imaginación.

Además, se puede concluir que la interactividad permite que los estudiantes se sientan comprometidos con su proceso de aprendizaje, logrando excelentes resultados en cuanto a motivación y participación, por lo cual se corrobora que la interactividad efectivamente es una herramienta generadora de procesos de aprendizaje y conocimiento (Rodríguez et al., 2013).

Referencias bibliográficas

- Allal, L., y Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision Revisited. En: L. Allal y L. Chanquoy (Eds.), *Studies in Writing. Revision: cognitive and instructional processes* (pp. 1-8). Kluwer Academic Publishers.
- Ballatorre, M. (2020). *La interactividad didáctica en el e-learning*. <http://www.americalearningmedia.com/edicion-011/127-analisis/992-haz-clic-aqui-la-interactividad-didactica-en-el-e-learning>.
- Basilio, D. E. (2021). Las tecnologías para la producción de textos en educación básica. *Revista Varela*, 21(59), 170-179. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1208/2317>
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Briñez, M. (2020). *Producción textual argumentativa a través de cuentos de suspenso* [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12655>.

- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48396>.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós
- Contursi, M., y Ferro, F. (2006). *La Narración. Usos y teorías*. Norma.
- Correa, J. (2016). *La producción escriVida. Indagación sobre el proceso escritor en grado 9° de la IED del barrio Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE).
- Cuadros, L. y López, A. (2020). Gamificación como estrategia para fortalecer la producción textual en Ciencias Naturales. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 55–79. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11379>.
- Gómez, G, y Tamblyn, R. (2012). Product Development in a Small it Firm: an Interaction Design Perspective. In *Innovation Conference* (pp. 1-5). https://www.researchgate.net/publication/322418277_Product_development_in_a_small_IT_firm_an_interaction_design_perspective.
- Gómez, B. (2018). *Producción de textos narrativos con niños de tercero primaria* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].
- Hernández, M. (2017). Fortalezas y debilidades en la producción textual escrita de texto narrativo en los estudiantes de sexto grado del Colegio Gimnasio San José [Tesis de grado,. Universidad de La Salle, Bogotá]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/489.
- Herrada-Valverde, G., Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 35(157), 181-197. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300181&script=sci_abstract.
- Jacquier, M. (2011). *La experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo musical* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4221>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

- López, L., Duque, C., Camargo, G. y Ovalle, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5191>.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>.
- Méndez, P. y Arias, M. (2020). Redacción en acción: Uso de mediadores didácticos para la producción de textos. En: *Mamakuna Revista de divulgación de experiencias pedagógicas* 99-112. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/359/408>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85455_archivo_pdf1A.pdf.
- Moncada, G. (2018). *Historias de vida como estrategia para la cualificación en la producción de textos escritos* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca, Popayán]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1088>.
- Negrete, M., Castellar, T. y Doria, R. (2016). *La lectura y la escritura como ejes de formación transversales en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba, Montería]. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>.
- Ricoeur, P. (2002). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.
- Rodari, G. (2008). *La gramática de la fantasía* (3ra ed.). Colihue.
- Rodríguez, A. y Sosa, E. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 110-127. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/999>.
- Rodríguez, A., Marín, C. y Munévar, R. (2013). El papel de la interactividad en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(2), 98-107. <https://doi.org/10.18359/reds.683>.
- Rodríguez, A., y Marín, C. (2019). Implementación de un modelo de juego interactivo para aprender matemáticas. *Praxis & Saber*, 10(22), 115-142. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7693>.
- Salazar, R. (2019). La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 8(1), 51-63. <https://www.redalyc.org/journal/5217/521758809013/html/>.

- Sánchez, K., Suarnavar, J., y Saldaña, J. (2018). *Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria* [Tesis de especialización]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1882>.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant e Y. Waghid (Eds.). *Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457- 472). Palgrave Macmillan.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1998). *Minds, Language and Society. Philosophy in the Real World*. Basic Books.
- Searle, J. (2010). *Making the Social World. The Structure of Human Civilization*. Oxford University Press.
- Silva, E. (2019). Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado. *Panorama*, 13(25), 51-58. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1295>.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>.
- Universidad Autónoma de Manizales (UAM). (2019). *Orientaciones para la elaboración de material para la docencia*. [texto inédito].
- Zarzar, C. (2012). *Lectura, expresión oral y escrita*. Editorial Patria.