



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía de la Lectura y Escritura

Estrategias Instruccionales para comprender y escribir historias de aventura  
con estudiantes de Octavo año de Básica

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Magíster en  
Pedagogía de la Lectura y  
Escritura

Autor:

Juan María Maldonado Fernández

CI: 0301159240

Correo electrónico: [elpaco1970@hotmail.com](mailto:elpaco1970@hotmail.com)

Directora:

Tannia Edith Rodríguez Rodríguez

CI: 0301449559

**Cuenca - Ecuador**

27-enero-2022



**Resumen:**

La lectoescritura es una habilidad importante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, en los estudiantes de todos los niveles educativos del sistema ecuatoriano, se evidencia falencias en el desarrollo de esta destreza. Los estudiantes del Azuay no son la excepción, en la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca, de acuerdo a los registros de calificaciones, los niños que pasan a los octavos años de Educación Básica presentan un bajo rendimiento en el Área de Lengua y Literatura.

El presente estudio tuvo como objetivo mejorar la producción escrita de los estudiantes de octavo año de EGB paralelo “C” de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios a través de la aplicación de una secuencia didáctica que abordara la lectura y escritura de historias de aventura y cuya estrategia metodológica principal fuera la instrucción dirigida.

La secuencia didáctica aprovechó los elementos teóricos de la narración para aplicar procesos metacognitivos entre los participantes de esta intervención. El método permitió observar y describir los procesos lectura y escritura aplicados en una intervención pedagógica que estuvo dividida en cinco fases y luego presentarla a través de una narrativa pedagógica.

El estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo de carácter cualitativo, la técnica de recolección de datos fue la observación directa y su registro más importante fue el diario de campo. Luego de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes lograron escribir conscientemente historias de aventura plasmando en sus escritos las categorías textuales de la narración en un nivel aceptable.

**Palabras claves:** Estrategias instruccionales. Comprensión lectora. Metacognición. Secuencia didáctica. Escritura narrativa.



**Abstract:**

Reading and writing are important skills in the teaching- learning process. However, the students of all levels of educational Ecuadorian system, have deficiencies in the development of these skills. The Azuay students are not the exception, In the Zoila Aurora Palacios Educative Unit of Cuenca City, according to the grades records, the students who pass to the eight year of basic education present a low performance in Lengua y Literatura Area. The present study aimed to improve the written production of the eighth-year students of EGB parallel "C" of the Zoila Aurora Palacios Educational Unit through the application of a didactic sequence that addressed the reading and writing of adventure stories and whose main methodological way was instructional strategy. The didactic sequence took advantage of the theoretical elements of the narrative to apply metacognitive processes among the participants of this intervention. The method allowed us to observe and describe the reading and writing processes applied in a pedagogical intervention that was divided into five phases and then present it through a pedagogical narrative. The study was framed within the qualitative interpretive paradigm, the data collection method was direct observation and its most important record was the field diary. After the implementation of the didactic sequence, the students were able to consciously write adventure stories, embodying the textual categories of the narrative in their writings at an acceptable level.

**Keywords:** Instructional strategies. Reading comprehension. Metacognition. Didactic sequence. Narrative writing.



## ÍNDICE DE TRABAJO

|  |    |
|--|----|
| ÍNDICE DE TRABAJO .....  | 4  |
| ÍNDICE DE FIGURAS .....  | 6  |
| INTRODUCCIÓN.....  | 9  |
| CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE .....  | 13 |
| CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL .....   | 19 |
| 2.1 Perspectivas teóricas sobre el proceso de enseñanza de lectura y escritura ..... | 19 |
| 2.1.1 Modelo cognitivo de John Hayes y Linda Flower .....                            | 19 |
| 2.1.2 la teoría sociocultural, Vigotsky y Bajtín.....                                | 19 |
| 2.1.3 El modelo de la producción comunicativa situacional de Van Dijk .....          | 20 |
| 2.2. La cognición y metacognición en el proceso de la escritura .....                | 21 |
| 2.3. La lectura .....  | 22 |
| 2.4. Competencia y comprensión lectora.....  | 23 |
| 2.5. La escritura.....   | 23 |
| 2.6. Estrategias instruccionales de lectura y escritura.....                         | 25 |
| 2.7. Los textos narrativos .....   | 26 |
| 2.8. Componentes y elementos en el proceso de escritura de un texto narrativo .....  | 27 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....   | 29 |
| 3.1. Características de la investigación .....                                       | 29 |
| 3.2. Selección de institución y estudiantes.....                                     | 30 |
| 3.3. Procedimiento, instrumentos de recolección de datos y secuencia didáctica ..... | 31 |
| 3.3.1. Diagnóstico.....  | 31 |
| 3.3.2. Generalidades metodológicas de la secuencia didáctica .....                   | 31 |
| 3.3.3. Introducción .....  | 32 |
| 3.3.4. Aplicación de estrategias de lectura .....                                    | 32 |
| 3.3.5. Estrategias de escritura.....   | 34 |



|   |    |
|---|----|
| 3.3.6. Evaluación.....  | 35 |
| 3.3.7. Escritura final.....   | 35 |
| 3.4. Recursos didácticos usados en el proceso metacognitivo de la lectura y escritura ... | 36 |
| 3.4.1. El collage.....  | 36 |
| 3.4.2. El resumen.....  | 36 |
| 3.4.3. Los mapas mentales .....   | 37 |
| 3.4.4. Las fichas de lectura.....   | 37 |
| 3.4.5. Las nuevas tecnologías.....  | 38 |
| 3.5. Estrategias de recolección de datos.....   | 38 |
| 3.6. Estrategias de análisis de datos .....   | 38 |
| CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....   | 40 |
| 4.1. Diagnóstico .....  | 40 |
| 4.2. Análisis de datos sobre la aplicación de la secuencia didáctica.....                 | 43 |
| 4.2.1. Introducción .....   | 43 |
| 4.2.2. Aplicación de estrategias de lectura .....   | 47 |
| 4.2.3. Aplicación de estrategias de escritura .....                                       | 54 |
| 4.2.4. Revisión.....  | 57 |
| 4.2.5. Autoevaluación.....  | 59 |
| 4.3. Escritura final.....   | 59 |
| 4.3.1. Claridad y coherencia.....   | 60 |
| 4.3.2. Estructura y elementos del texto Narrativo .....                                   | 62 |
| 4.3.3. Lenguaje .....   | 64 |
| 4.3.4. La segmentación textual.....   | 65 |
| 4.3.5. Caligrafía y ortografía .....  | 66 |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES .....  | 68 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 71 |
| ANEXOS .....  | 81 |



## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <i>Figura 1.</i> Porcentajes de excelencia de las categorías diagnosticadas. ....                  | 42 |
| <i>Figura 2.</i> Características del texto narrativo “Un Dios le pague”.....                       | 45 |
| <i>Figura 3.</i> Elementos del texto narrativo “En otra dimensión”.....                            | 46 |
| <i>Figura 4.</i> Análisis de la lectura “El pirata Ice” .....                                      | 49 |
| <i>Figura 5.</i> Ejemplo de resumen de la lectura.....   | 51 |
| <i>Figura 6.</i> Collage sobre la obra Veinte mil leguas de viaje submarino .....                  | 52 |
| <i>Figura 7.</i> Modelo de ficha de lectura. ....  | 54 |
| <i>Figura 8.</i> Primer borrador de un estudiante .....  | 57 |
| <i>Figura 9.</i> Segunda escritura de un texto narrativo .....                                     | 58 |
| <i>Figura 10.</i> Porcentaje de excelencia logrado por los estudiantes en la escritura final ..... | 60 |
| <i>Figura 11.</i> El árbol de la vida, escritura final.....  | 61 |
| <i>Figura 12.</i> Historia narrativa. Los sueños .....   | 63 |



**Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional**

---

Juan María Maldonado Fernández, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Estrategias Instruccionales para comprender y escribir historias de aventura con estudiantes de Octavo año de Básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 27 de enero del 2022

**Juan María Maldonado Fernández**

C.I: 0301159240



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Juan María Maldonado Fernández, autor/a del trabajo de titulación "Estrategias Instruccionales para comprender y escribir historias de aventura con estudiantes de Octavo año de Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 27 de enero del 2022

Juan María Maldonado Fernández

C.I: 0301159240



## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son procesos fundamentales en el ámbito académico que evidencian el grado de desarrollo en las destrezas lingüísticas, en general. En el ámbito académico, cooperan en la comprensión, reflexión, interpretación y producción de textos, por lo que el sistema educativo ecuatoriano ha puesto atención en direccionar sus esfuerzos para que el alumnado alcance un grado aceptable en su desarrollo. Sin embargo, los logros todavía están lejos del objetivo ministerial “Producir diferentes tipos de textos, con distintos propósitos y en variadas situaciones comunicativas, en diversos soportes disponibles para comunicarse, aprender y construir conocimientos” (Currículo nacional 2016). Lo cierto es que en el Ecuador el rendimiento académico, en general, de los estudiantes en los diferentes niveles EGB está por debajo del promedio estándar requerido por el Ministerio de Educación. De acuerdo a INEVAL (2018), solamente el 7.8% de los estudiantes de los décimos años ha alcanzado el nivel de excelencia en las cuatro áreas fundamentales dentro de las cuales se halla la de Lengua y Literatura. Además, de acuerdo a las pruebas PISA, 2017, hay estudiantes que se encuentran por debajo del 1a media en habilidades de lectura y un 15% de los octavos de EGB apenas alcanzan un nivel de 1b.

Si la situación continúa así, el estudiantado no solamente estará lejos de alcanzar los estándares exigidos por el Ministerio de Educación, sino que, sobre todo, estará destinado a mantener un bajo desarrollo académico lo cual desembocará en un escaso acceso de los estudiantes a las universidades. La realidad en la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios no es diferente a la del resto del país. Durante el año lectivo 2019-2020, la mayor parte de los estudiantes que pasaron al octavo año de Educación Básica no dominaba estas competencias básicas según lo evidenciaron los promedios registrados en los portafolios de los docentes.

Este contexto llevó al investigador a preguntarse: ¿Cómo podría un docente conseguir que los conocimientos teóricos sobre Lengua y Literatura, u otras disciplinas, sean significativos para los estudiantes? ¿Si muchos estudios muestran que la aplicación de estrategias metacognitivas permite alcanzar un conocimiento significativo, qué estrategia debería usarse con este grupo específico para mejorar su producción escrita? ¿Cómo influirían las estrategias instruccionales de lectura y escritura con un enfoque cognitivo y metacognitivo en la comprensión y producción de textos narrativos en el género de historias de aventuras en ellos? ¿Podrán los estudiantes escribir una historia de aventuras con una macroestructura y superestructura aceptable para el nivel de Educación Básica en el que se encuentran?

Ahora bien, para optimizar los recursos metodológicos con los que cuenta un profesor de octavo de Educación Básica, se puso énfasis en las estrategias instruccionales de lectura y escritura por ser ellas



herramientas metacognitivas que permiten al estudiante estar consciente de su propio aprendizaje. Se trata de estrategias que ayudan a comprender detalles de la lectura puesto que, sin estos procesos metacognitivos, estarían confusos. Esto sucede gracias a que el uso de estas estrategias instruccionales facilita los procesos inferenciales en la lectura del texto y ayuda a predecir y formular hipótesis, sintetizar información, escribir algún texto y realizar conclusiones acertadas (Graham y Bellert, 2004).

Con esta consideración y las interrogantes arriba mencionadas, se planteó la pregunta de investigación: ¿Qué tanto pueden las estrategias instruccionales de lectura y escritura –como herramientas metacognitivas- consolidar los conocimientos previos sobre un género altamente motivador como las historias de aventura y, con ello, ayudar a mejorar la producción escrita de los estudiantes del octavo año de EGB en la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios?

A partir de la interrogante planteada, el investigador propuso el siguiente objetivo general: “Mejorar la escritura de los niños del 8vo año de Educación Básica paralelo “C” de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios a través de una secuencia didáctica basada en la utilización de estrategias instruccionales para trabajar textos narrativos en el género de historia de aventuras”. Para su consecución, este objetivo se apoyó en cuatro objetivos específicos de acuerdo a los cuales se diseñó la metodología aplicada: 1. Diagnosticar el nivel de lectoescritura en los estudiantes mediante un pretest basado en la escritura de una historia de aventuras para facilitar el proceso interventivo. 2. Diseñar una secuencia didáctica para mejorar la destreza escritora de los estudiantes mediante la utilización de textos narrativos en el género de historias de aventuras, aplicando estrategias instruccionales cognitivas y metacognitivas. 3. Aplicar la secuencia didáctica y evaluar el grado de efectividad que en el mejoramiento de la escritura de los estudiantes. 4. Describir el proceso en sus aciertos y desaciertos a través de una narrativa pedagógica para presentar una segunda versión de la secuencia con base en el análisis de los resultados.

La secuencia didáctica fue diseñada para trabajar textos narrativos en el género de historias de aventura desde una perspectiva sociocultural y discursiva de Vigotsky, (citado en Mota y Villalobos 2007).; Van Dijk y Kintsch, (1983) y Camps, (2003). Además, la secuencia fue elaborada con un enfoque cognitivo y metacognitivo de acuerdo a las concepciones teóricas de Flower y Hayes, (1980) y utilizando estrategias instruccionales tanto en la lectura, como también en la escritura de acuerdo a lo que postula Solé (1998).

Ahora bien, ¿por qué escoger el género narrativo para realizar una intervención pedagógica? Con toda razón, Bruner (1997) manifiesta que los seres humanos vivimos bajo las normas y mecanismos de la



narración, lo que significa que todos somos protagonistas y narradores en nuestra interacción social. Asimismo, los textos narrativos permiten una elaboración inferencial de significados lo cual predispone un encuentro agradable con la lectura (Duque, Vera y Hernández 2010). Es por eso que se hace ventajoso ayudar a conocer y fomentar el desarrollo del pensamiento narrativo entre los estudiantes.

Otro aspecto por el que se escogió trabajar con historias de aventura fue que la narración es un género que despierta el interés en los estudiantes. Se aprovechó el hecho de que en los octavos años de EGB se trabaja este género en el Área de Lengua y Literatura. El objetivo ministerial, al abordar la narración en este año de Educación Básica, es activar su pensamiento narrativo; y el nuestro, fue acompañar este proceso de aprendizaje para -sacando ventajas de las bondades motivacionales de la narración- mejorar la escritura de dichos estudiantes.

Si consideramos que la lectoescritura es una herramienta imprescindible para el desarrollo de una exitosa vida académica, el contexto educativo ecuatoriano exige implementar estrategias innovadoras que permitan a los estudiantes mejorar el uso de esta destreza. Por lo mismo, el presente proyecto se enmarca en los propósitos macros de los planes y proyectos del Gobierno Nacional. Dicho proyecto propone como uno de los objetivos del nuevo currículo para el nivel de Básica Superior, “Reconocer los beneficios que la cultura escrita ha aportado en diferentes momentos históricos y en diversos contextos de la vida para enriquecer la concepción personal sobre el mundo” (Currículo, 2016, p. 857). Esta cita hace referencia a la importancia del pensamiento narrativo no solo en la vida académica estudiantil sino también en su cotidianidad. El pensamiento narrativo permite la reflexión e interpretación de textos orales y escritos. En este sentido, la presente propuesta estuvo encaminada a trabajar con la narración como estrategia interdisciplinaria en búsqueda de que la lectura y escritura actúen como herramientas epistémicas del aprendizaje.

Este estudio se enmarca en un contexto en el que la lectura y la escritura no solo se han constituido una necesidad imperiosa del estudiantado en todos los niveles educativos; sino que, además, un foco de interés investigativo entre los docentes quienes intentan desarrollar prácticas innovadoras que optimicen la aplicación del currículo en el sistema educativo.

El estudio que se presenta tiene cinco capítulos. En el primero, se hace un breve recuento de los antecedentes teóricos y metodológicos del trabajo de investigación. Se consideró como antecedentes interesantes de reseñar aquellos que abordaron investigaciones sobre las prácticas de lectura o escritura narrativa a través de secuencias didácticas. Se trató de investigaciones que han estudiado la relación entre los textos narrativos y el mejoramiento de la comprensión lectora a través de estrategias que ayudaron a desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. Así, tenemos investigaciones realizadas en Colombia, México y Perú; pero también otras realizadas en Ecuador.



Se pudo observar que el interés de la mayor parte de estas investigaciones está centrado en el desarrollo de la lectura, dejando de lado la escritura. Eso sí, estos trabajos recomiendan que se realice más investigaciones, especialmente, en el campo de la escritura.

En el capítulo dos, se presenta el marco conceptual que sustenta el presente trabajo de investigación. El propósito de esta sección fue definir y conceptualizar los procesos de lectura y escritura. Se buscó enmarcar teóricamente las estrategias de lectura y escritura centradas en la cognición, la relación entre la metacognición y las estrategias instruccionales desde los puntos de vista de diferentes autores.

En el capítulo tres, se describe la metodología. La investigación es de carácter cualitativo y se enmarca en el paradigma interpretativo. Consta de tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. La fase diagnóstica se realiza a través de un pretest de escritura. En la fase de intervención se diseña y se aplica una secuencia didáctica según la ha propuesto Camps (2003): “Para desarrollar las capacidades de los alumnos, la pedagogía del texto propone la elaboración de secuencias didácticas, sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (p. 99). La secuencia didáctica que se aplicó consta de seis fases. Para cada fase, se especificó las estrategias y técnicas que habría de utilizarse durante la intervención. La última fase fue la de procesamiento y evaluación de los resultados. Este capítulo da cuenta, además, de cómo se recogieron los datos a través de la observación directa y se registraron en un diario de campo. La producción escrita de los estudiantes durante cada sesión fue otra fuente muy valiosa a la hora de obtener los datos que luego fueron procesados.

En el capítulo cuatro, se describe el proceso investigativo y los detalles de la intervención pedagógica. Sin lugar a dudas, es la parte más rica de la investigación porque muestra el proceso de lectura y escritura, paso a paso. Da cuenta de los múltiples factores que obstaculizaron y de otros que facilitaron el proceso. Los resultados se van analizando a la par que se narra la aplicación didáctica. Así, se presenta los resultados por cada fase de la investigación y, al final, se hace una triangulación de los datos de la fase final con la fase diagnóstica para facilitar el análisis del grado de mejora que alcanzaron los estudiantes en la comprensión lectora y la escritura de textos narrativos.

En el capítulo cinco, se detalla las conclusiones a las que el autor llegó con base en el análisis de los resultados obtenidos de la investigación aplicada. En este apartado se puede evidenciar que las habilidades de escritura son el producto de un proceso lento que requiere de una serie de subprocesos; entre ellos, la planificación, la textualización, y la revisión, tal como lo propone Hayes y Flower, (citado en Caldera, Reina 2003). Además, se detalla algunas sugerencias para continuar trabajando la lectura y escritura con los estudiantes de los octavos años de Educación Básica.



## CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE

Amplias son las investigaciones relacionadas con el presente tema de estudio el que, principalmente, se centra en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de 8vo de Educación General Básica. Los trabajos que hemos investigado sobre este tema tienen como factor común la idea, que ha circulado entre los docentes en las últimas décadas, de que enseñar a escribir no es únicamente pedir a los estudiantes que escriban y luego corregir sus escritos. La enseñanza de la escritura va más allá, esta habilidad está inmersa en un entramado complejo de géneros discursivos que, a su vez, son productos de la interacción sociocultural de sus participantes (Camps, 2003).

Los primeros trabajos investigativos que relacionaron la escritura con las operaciones cognitivas los realizaron Flower y Hayes por los años de 1980, luego de unas décadas, aparecieron voces con visiones que propugnaban que elementos como el contexto social y cultural eran los factores constituyentes del proceso cognitivo del escritor. En la actualidad, las aportaciones de la sociolingüística, psicolingüística, la psicología y la pragmática muestran que la escritura de un texto es un proceso situado dentro de un contexto comunicativo sociocultural (Castelló, 2002).

Las investigaciones sobre lectura y escritura en los últimos 60 años se han abordado desde cuatro enfoques teóricos y metodológicos (Camps, A. 2003): el formalismo, el constructivismo, el socio-constructivismo y la escritura en las disciplinas. Desde la perspectiva del formalismo; la lectura y escritura están centradas únicamente en el texto. Para el constructivismo; el foco de atención prioritaria es el proceso de la lectura y escritura. El socio-constructivismo centra su atención en el contexto como eje determinante de las producciones textuales y la escritura en las disciplinas son actividades discursivas: así, el texto viene a ser una actividad de mediación semiótica entre escritor, lector, entre lo social y lo individual. De esta última perspectiva surge el ejercicio discursivo de la escritura, donde el significado textual tiene sentido en el dinamismo generado desde las diferentes voces de la comunidad discursiva (Camps, A. 2003).

Por su parte, Álvarez y Ramírez (2006) describen algunos modelos o teorías desde las que se puede abordar el estudio de la escritura. Entre estas concepciones tenemos: primero, la cognición y la composición escrita propuesta por Hayes y Flower (1980); los autores sostienen que la escritura es un proceso de planificación, textualización y revisión. Segundo, La sociolingüista y la etnografía del habla, propuesto por Nystrand (1982), que sugiere que el escritor debe adecuarse a las condiciones del lector y a las diversas formas de hablar para situarse correctamente en el contexto. El tercero es el textual, contextual y cognitivo, propuesto por Beaugrande (1980), que manifiesta que “la producción textual es una actividad humana compleja de creación, en la que se integran algunos



aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto” (Álvarez y Ramírez, 2006, pág. 37). En cuarto lugar, tenemos lo cognitivo y metacognitivo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982). En este modelo, los autores sostienen que la cognición y la metacognición son estrategias anexas a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición de un texto. Por último, el etnográfico de escritura sustentado por Grave y Kaplan (1996), sostienen que para conseguir una buena producción textual es necesario conocer el tipo de discurso en el que se enmarca el texto que se quiere producir. También, se debe considerar las condiciones de producción textual y el valor académico, social y cultural de la producción.

Todos estos modelos citados por Álvarez y Ramírez se pueden englobar dentro de las perspectivas constructivas y discursivas antes descritas por Camps (2003) sobre los cuatro enfoques teóricos y metodológicos, que están interrelacionadas y se han llevado a cabo paralelamente.

En lo que concierne a este estudio, se verá la lectura y escritura como procesos interactivos, constructivos y significativos, basados en un enfoque teórico del discurso de acuerdo a lo que proponen Kaplan, (citado en Camps 2013), y la producción textual basada en un modelo cognitivo y metacognitivo de acuerdo a lo que sustentan Bereiter y Scardamalia (1982). En este sentido, la lectoescritura como proceso interactivo hace referencia a cómo los conocimientos del estudiante se ponen en contacto constante con el texto que se lee o se escribe. Como proceso constructivo, la lectoescritura permite al estudiante utilizar sus conocimientos previos, los relaciona con la nueva información y construye su propio significado. Como proceso significativo, la lectoescritura relaciona los textos con los intereses, vivencias y situaciones reales de aprendizaje del estudiante (Galera 2005, citado en Romero 2009). Por lo tanto, la lectoescritura es un proceso complejo de construcción de significados.

Por otro lado, en la escritura se diferencian subprocesos básicos y mecánicos como el reconocimiento de signos gráficos, la segmentación sintáctica de palabras y frases. También, hay operaciones más complejas como organización de datos, relevancia y esquematización de información, esquematización de la información. Estas operaciones complejas están dentro de un grupo denominado procesos mentales superiores, que son procesos cognitivos muy poco estudiados y que han despertado el interés de los expertos (Cassany, 1987).

En este sentido, las investigaciones presentadas como antecedentes investigativos nos ayudan a visualizar los alcances obtenidos por trabajos sobre la lectura y escritura enfocados en la cognición y metacognición. Además, se considera también como elemento relevante de selección de estudios que anteceden a este, aquellos cuya metodología haya sido aplicada a través de una secuencia didáctica.



En síntesis, se presentan proyectos que se han enfocado en la enseñanza de la escritura de textos narrativos por medio de secuencias didácticas, tanto a nivel latinoamericano como también a nivel nacional.

En primer lugar, tenemos un estudio desarrollado en Bogotá-Colombia por Pérez (2015), realizado en un colegio de Nariño para desarrollar la comprensión lectora. En este trabajo se implementaron tres secuencias didácticas con estrategias cognitivas tales como: muestreo, selección de información, inferencias; y como estrategias metacognitivas se dio la utilización del friso, el mapa conceptual y el resumen. Además, se utilizó la tipología textual narrativa por ser más significativa para los estudiantes de básica. Como resultado, se demostró que el proceso de lectura y escritura se fortaleció con el uso de estas estrategias cognitivas y metacognitivas. También, se acercó a los estudiantes al análisis de la macroestructura, superestructura y microestructura de textos narrativos lo cual redundó en el mejoramiento de sus procesos lectoescriturales.

Asimismo, Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) desarrollaron una propuesta de intervención didáctica titulada “Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos”. Esta investigación estuvo centrada en el trabajo con niños de Educación Básica, en un proyecto impulsado por las Universidad del Valle y la Universidad Javeriana de Cali. Los autores de esta propuesta utilizaron estrategias metacognitivas y la teoría histórico-cultural<sup>1</sup> como marco conceptual para pensar la escritura. Además, presentaron dos razones que justificaron su propuesta: la primera está relacionada con la importancia de la narrativa dentro de la cultura; y la segunda, con las capacidades creativas de los niños para producir narraciones. En sus conclusiones, los autores resaltan que se debe trabajar la escritura como se lo hace en el mundo real, donde los escritores escriben una gran cantidad de borradores y son revisados por ellos mismos y por otros antes de terminar un producto final. Aseguran que se debe ofrecer a los estudiantes una retroalimentación de sus trabajos lo más completa y claramente posible. Además, manifiestan que los docentes pueden hacer las adaptaciones necesarias a la propuesta por ellos presentada.

De la misma forma, Condory (2018) aplica algunas estrategias que incluyen la metacognición para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de una institución educativa de Huancané en Lima, Perú. Su trabajo está fundamentado principalmente en estrategias de liderazgo pedagógico subdivididas en cinco dimensiones: atención de los estudiantes, material didáctico, reflexión docente

---

<sup>1</sup> Baker (1994), de acuerdo a la teoría de interacción social de Vigotsky, es de mucha importancia para el desarrollo metacognitivo todas las instrucciones que reciben los niños de parte de sus padres, maestros y compañeros. Citado en Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010).



en sus prácticas pedagógicas, formación permanente de docentes y la creación de un buen clima escolar. Estas estrategias apuntaban a metas y expectativas sobre la escritura que se deseaba obtener con una adecuada planificación, coordinación y evaluación, en un marco de un clima escolar armonioso y participativo.

En España, un estudio realizado por Larrañaga y Yubero (2015) evaluó las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos narrativos. Los autores concluyeron que, si bien las habilidades cognitivas son necesarias para acceder a la información y la comprensión de textos, la metacognición es una habilidad que propicia el dominio sobre las competencias lingüísticas. Es decir, las competencias lingüísticas llegan a un óptimo desarrollo, si los estudiantes están conscientes de los objetivos que cada ejercicio se ha propuesto en relación a dichas competencias. Asimismo, afirman que estudios sobre metacognición en textos narrativos son muy escasos o no han recibido la misma atención que los textos expositivos. Los resultados de la evaluación demostraron que se obtiene una mayor eficacia cuando se aplican tres tipos de estrategias fundamentales: estrategias específicas de textos narrativos, estrategias de creatividad y estrategias de personalización.

En el Ecuador se han desarrollado algunos proyectos con el propósito de mejorar la lectura y escritura de textos utilizando algunas estrategias. Así tenemos: un estudio en el Azuay, realizado por Cusco (2020), con el tema: Estrategias para promover la lectura comprensiva de los estudiantes de octavo año de básica de la Unidad Educativa del Milenio Paiguara de la Parroquia San Juan de Gualaceo. 2018 – 2019. La propuesta metodológica fue utilizar estrategias innovadoras como: actividades lúdicas, trabajos grupales, actividades de reciclaje junto con actividades de lectura promoviendo un aprendizaje creativo, con la finalidad de desarrollar la comprensión lectora. En sus conclusiones manifiesta que la parte cognitiva es importante para alcanzar una buena percepción, adaptación y manipulación de los objetos, además, afirma que el material didáctico del entorno motiva y es llamativo para realizar actividades lúdicas que permiten desarrollar la comprensión lectora.

Otra investigación interesante fue la realizada por Sevilla Vallejo (2019) e intitulada “El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. Análisis de los resultados de la escala de Educación e identidad narrativa en estudiantes de España, Corea del Sur y Ecuador”. En este estudio, el autor sostiene que la narración es fundamental para el desarrollo académico y profesional de la persona, y puede ser utilizada como una herramienta para ir construyendo la identidad cultural de un individuo. El objetivo del trabajo fue valorar las actitudes de los estudiantes frente a las narraciones de su medio cultural. La investigación señaló objetivamente los aspectos más relevantes de sus respuestas en una escala que mide el aporte de la identidad narrativa en la educación. Los resultados



demuestran que los estudiantes investigados están de acuerdo en que el texto narrativo les ayuda a comprender mejor el mundo, permitiéndoles mejorar tanto en sus competencias lingüísticas, comunicativas y también de conocimiento. Además, el autor observó que a muchos estudiantes les faltaba destreza en la competencia narrativa, especialmente en el campo de la escritura.

En la ciudad de Cuenca, otro trabajo investigativo sobre estrategias de lectura y escritura realizado por Maza y Molina (2014) estuvo orientado a conocer las estrategias que son utilizadas por los estudiantes de cuarto año de Educación Básica en su aprendizaje. Los resultados demuestran que, aunque los niños utilizan ciertas estrategias de comprensión lectora, al momento de emitir opiniones personales a cerca de los textos leídos, lo hacen de una manera trivial. Por su parte, los docentes no aplican estrategias didácticas que permitan el desarrollo de habilidades lectoras. Las autoras sostienen que las estrategias metacognitivas en la lectura facilitan otros procesos mentales como: la síntesis de la información, la extracción de ideas principales, la separación de lo esencial de lo que no es importante, la recuperación de lo leído. Por tal motivo, las autoras señalan que para mejorar la destreza lectora es necesario que los estudiantes desarrollen estrategias metacognitivas de comprensión lectora con ayuda de sus maestros.

Otro estudio relevante sobre este tema es el realizado por Gómez (2017) como Tesis de licenciatura en la Universidad de Cuenca, titulada “ El uso del texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños de educación general básica” El autor plantea el uso del texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños de Educación General Básica. De acuerdo con Gallego y García (2010), citado en Gómez (2017), el texto narrativo es muy importante en la enseñanza de la lengua; resulta atractivo para el estudiante, desarrolla los conocimientos de una cultura, contiene información de interés y ayuda a desarrollar la parte cognoscitiva del alumno. En sus conclusiones, Gómez expresa la necesidad de utilizar textos narrativos en Educación General Básica. Asimismo, manifiesta que la narración es imprescindible porque mejora las capacidades lingüísticas de hablar, leer, oír y escribir; nutre la fantasía, ensancha la imaginación, cultiva el sentimiento de la creatividad y despierta el interés lector.

No cabe duda de que es cierto lo que Bruner (1997) manifiesta cuando afirma que los seres humanos viven bajo las normas y mecanismos de la narración, lo que significa que todos somos protagonistas y narradores en nuestra interacción social. Los textos narrativos permiten una elaboración inferencial de significados que facilitan un encuentro agradable con la lectura (Duque, Vera y Hernández 2010). Es por eso que en Educación Básica en el Ecuador se hace necesario ayudar a conocer y fomentar el pensamiento narrativo entre los estudiantes.



Por otro lado, como se ha dicho, muchos de estos interesantes trabajos estuvieron relacionados con la lectura y escritura desde la perspectiva de análisis teórico y metodológico cognitivo y metacognitivo, cuyas bases teóricas fueron definidas por los estudios de Hayes y Flower (1980), y que, a su vez, involucran la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), y Bajtín (1978), como paradigma de investigación donde los procesos psicológicos superiores tienen origen en la interacción social. Sin embargo, ninguno de estos trabajos se ha centrado en el análisis de estrategias instruccionales de cognición y metacognición para el mejoramiento de la escritura, lo cual propició una vacancia investigativa.

Además, en cuanto al presente estudio, se consideró que -si bien debía aprovechar el interés que despierta el género narrativo en los estudiantes- también buscara enmarcarse en los propósitos macros de los planes y proyectos del Ministerio de Educación. Concretamente uno de los objetivos del nuevo currículo que se relaciona a este estudio dice:

Reconocer los beneficios que la cultura escrita ha aportado en diferentes momentos históricos y en diversos contextos de la vida para enriquecer la concepción personal sobre el mundo y comunicarse en forma efectiva a través del lenguaje artístico, corporal, oral y escrito, con los códigos adecuados, manteniendo pautas básicas de comunicación y enriqueciendo sus producciones con recursos multimedia. (Currículo 2016, p. 36).

En este contexto, se hace necesario que los docentes implementen nuevas metodologías y estrategias para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera particular, en lo que se refiere a la lectura y escritura, los docentes debemos considerar las nuevas propuestas teórico-tecnológica sobre la enseñanza de estas habilidades académicas. Los docentes debemos considerar que, actualmente, en el sistema educativo existe una gran influencia de las nuevas tecnologías, donde existe la necesidad de plantearse nuevas estrategias de aprendizaje para aprovechar estos recursos novedosos, de tal forma que los estudiantes desarrollen habilidades de autoaprendizaje y lleguen a ser reflexivos e independientes (Ronald y Mora, 2010).

En este sentido, la presente propuesta didáctica fue implementar estrategias que permitan mejorar sus habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de octavo de básica mediante la aplicación de una secuencia didáctica utilizando estrategias instruccionales cognitivas, metacognitivas y también considerando la parte disciplinar o discursiva de los textos en un contexto donde la pandemia de Covid-19 estuvo presente, donde se tuvo que trabajar de mayormente de forma virtual.



## CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

El marco teórico conceptual que sustenta esta investigación parte con una explicación sobre la lectura y la escritura como competencias esenciales para la vida estudiantil; y aterriza en la exposición de las estrategias dentro de modelos cognitivos y metacognitivos que se han vuelto relevantes para la enseñanza óptima de la escritura en la Educación Básica. Desde el ángulo más amplio de los conceptos de lectura y escritura, nos encontramos con otros conceptos como el de comprensión lectora, estrategias y subestrategias de lectura y escritura, la narración como tipología textual etc. En cuanto al foco más específico de estudio, se nos permite considerar la relación de la escritura como un producto de procesos cognitivos y metacognitivos.

### **2.1 Perspectivas teóricas sobre el proceso de enseñanza de lectura y escritura**

#### ***2.1.1 Modelo cognitivo de John Hayes y Linda Flower***

El modelo cognitivo de Hayes y Flower, (citado en Briceño 2014), describe la serie de operaciones intelectuales sucesivas que realiza el escritor mientras escribe un texto, tales como: el confrontamiento, el conocimiento, el planteamiento de problemas, y la resolución de dichos problemas. En otras palabras, durante la escritura se da una serie de procesos y subprocesos organizados jerárquicamente, y su uso depende de la necesidad del escritor. Flower y Hayes parten de la premisa de que en la mente del escritor existen ideas y pensamientos listos para ser utilizados en la redacción. La escritura es un proceso intelectual que surge de la necesidad de dar respuesta a una tarea u objetivo propuesto y está dinamizado por la voluntad del escritor.

La escritura como proceso cognitivo descrito por Hayes y Flower destaca la retórica y el producto del proceso escritor. La retórica hace referencia a la consideración del público y la tarea que debe ser realizada; mientras que el texto responde a situaciones formales y de contenido. Hayes y Flower especifican que el proceso de escritura se dinamiza constantemente en tres subprocesos: planificación, textualización y revisión. Para la planificación, el escritor recurre a su memoria de largo plazo, allí encuentra la información sobre el tema que desea escribir, formándose una representación interna del conocimiento a ser utilizado. Luego, en la textualización, el escritor va definiendo y dando forma discursiva al amplio bagaje de información y conocimientos planteados durante la planificación, por último, en la fase de revisión, el escritor evalúa su trabajo considerando todos los aspectos retóricos, las ideas y pensamientos que estén acordes a los objetivos propuestos. Aquí, el escritor realiza cambios y transformaciones en el texto de acuerdo a las necesidades y propósitos planteados. Esto último se enlaza teóricamente con los postulados de Vigotsky y Bajtín.

#### ***2.1.2 la teoría sociocultural, Vigotsky y Bajtín.***

Fernández (2007) manifiesta que estos dos autores proceden de disciplinas diferentes como lo son la Psicología y la Filosofía; pero confluyen en el interés por construir una teoría que explique la



influencia de la cultura, sociedad y medio ambiente en la identidad del ser humano. Hoy en día, sus teorías son consideradas el sustento moderno para el sistema de enseñanza-aprendizaje tanto en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. Por su lado, Bajtin, es el pionero en estudiar los géneros discursivos. Su estudio se enfoca en el hombre y su constitución socio-histórica, mientras que Vigotsky parte del arte, la literatura, la psicología, la medicina y la lingüística para demostrar su influencia en los grupos humanos.

Bajtin y Vigotsky, citados en Fernández (2007) coinciden en que el comportamiento del ser humano está fundamentado en sus antecedentes socioculturales, y que, al enfrentarse a una situación comunicativa, el individuo no parte de cero, sino que este dispone de un amplio bagaje de conocimientos e información adquirida con anterioridad en su ambiente social. Bajtín nos habla de los géneros discursivos primarios. Cada sociedad tiene unos patrones de comunicación de acuerdo a sus necesidades que surgen en situaciones concretas y pueden ser transmitidas por generaciones. Vigotsky, en cambio, puntualiza que el habla es el resultado de la cultura y el ambiente familiar; mientras que la escritura requiere de un proceso de enseñanza sistematizada.

Bajtín, considera que la enseñanza sistematizada de la escritura ocurre a través de géneros secundarios que requieren de un trabajo comunicativo centrado en la organización y estilo donde el escritor expresa sus pensamientos desde la palabra dándole un sentido artístico y significativo. Para Bajtín, los géneros discursivos secundarios son complejos y son el resultado de una comunicación artística y cultural bien elaborada como lo son los textos literarios; mientras que Vigotsky propone el arte y cultura como medio para enseñar estos géneros secundarios pese a la complejidad que ello implica. Ambos autores han influido grandemente en los estudios actuales sobre el desarrollo de las destrezas lecto-escriturales. Con estos antecedentes, las consideraciones teóricas sobre la lectura y escritura se han ido perfilando y tomando rumbos específicos tal es el caso de la teoría propuesta por Van Dijk sobre la situación social del lenguaje. A continuación, se expone con mayor detalle este modelo.

### ***2.1.3 El modelo de la producción comunicativa situacional de Van Dijk***

Van Dijk, (citado en Meersohn 2005) define el discurso como una forma específica de usar el lenguaje en una situación social. De hecho, para este autor las palabras, ideas y oraciones son parte integral del discurso que, sin embargo, no se encuentran aisladas de una estructura cognitiva. Por este motivo, tanto los elementos observables, verbales, no verbales, actos del habla como también las interacciones sociales son partes dinamizadoras del discurso: el discurso se encuentra dentro de la sociedad y en la interacción de un grupo social. Esto implica también el reflejo de las diferentes estructuras socioculturales como parte semántica y pragmática del discurso.



En esta perspectiva sociocultural sobre el discurso, también, cobra importancia la parte cognitiva individualizada de los participantes, quienes forman sus modelos mentales discursivos dependiendo de la situación social o eventos en los que participan. Es más, un mismo discurso dado en un contexto, solo es significativo en algo específico para cada individuo. Por este motivo, el contexto es considerado como un elemento interno, debido a que su percepción es calificada como una construcción mental de los individuos que responden a una situación comunicativa.

Los contextos son estructuras dinámicas que pueden cambiar constantemente entre un evento y otro. Por ello, esas percepciones se van compartiendo y cambiando entre un participante y otro durante la interacción social. En este sentido, los contextos están relacionados con un procesamiento cognitivo. Esta facultad permite al individuo definir lo relevante y significativo de un evento, la información que se debe incluir o no, define también el estilo, registro, estrategias de interacción y condiciones del habla (Van Dijk, 1977, citado en Meersohn, 2005). Por lo tanto, en la medida en la que los textos escritos son resultado de un contexto sociocultural, responden a las necesidades de un emisor que está inmerso en dicho contexto.

## **2.2. La cognición y metacognición en el proceso de la escritura**

Las actividades cognitivas son aquellas que surgen de una o más dimensiones de la cognición: la atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, razonamiento y pensamiento. Se caracterizan por la intención de ayudar a desarrollar los procesos de creación y construcción de significados, donde lo fundamental es organizar el conocimiento para lograr aprendizajes significativos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990 citado en Gutierrez, 2005). Por otro lado, las actividades metacognitivas son las que ayudan al individuo a generar una habilidad auto-reguladora en función de sus necesidades. La metacognición es la capacidad de la persona para reconocer su propio funcionamiento intelectual; es decir, el ser humano es capaz de analizar y estudiar sus propias capacidades intelectuales para emplearlas de mejor manera en sus aprendizajes (Flavell, 1971 citado en Gutierrez, 2005).

Si lo cognitivo hace referencia al conocimiento, lo metacognitivo es la conciencia que se genera sobre ese conocimiento, son las capacidades propias del saber. Es la conciencia de lo que conocemos y lo que deberíamos hacer para conocer lo que no sabemos. Por lo tanto, la metacognición permite al lector buscar estrategias para comprender un texto, regulando así su propio proceso de lectura a través del uso de múltiples alternativas de acuerdo a su necesidad. Los lectores activan sus estrategias cognitivas y metacognitivas dependiendo del propósito de la lectura y el tipo de texto con el que se enfrentan.

Entre las actividades del proceso cognitivo aplicados a la lectura tenemos: seleccionar la información, interpretar el significado del texto, activación de sus conocimientos y experiencias propias, reconocimiento de patrones gráficos, imaginación y formulación de hipótesis sobre el texto. Por otro



lado, están los procesos metacognitivos de la supervisión y la autorregulación lectora que evolucionan con la edad y la práctica (Baker, 1985; Mateos, 2001 en Dieser, 2019). La metacognición es muy compleja, en ella interactúa la conciencia, la memoria, el conocimiento y el medio sociocultural del individuo tanto como en los procesos cognoscitivos (López y Arciniegas, 2011).

En lo referente a la cognición, en los últimos años se ha acentuado el estudio de su relación con la comprensión lectora y esta última, con el desarrollo de la escritura. Al ser la lectura y la escritura procesos complejos relacionados con lo cognitivo y metacognitivo, están constituidos por un conjunto de componentes de interacción constante que constituyen un todo y dentro de los que se considerará los siguientes componentes: el motivacional, el conceptual, el lingüístico, el pragmático, el discursivo, el semántico, léxico, morfológico y sintáctico (Rojas 1991).

Tanto lo cognitivo como lo metacognitivo interactúan permanentemente, en especial cuando el lector se focaliza en la elaboración de inferencias. Los psicolingüistas proponen el desarrollo de herramientas cognitivas y metacognitivas para la construcción de significados; por ejemplo, el estudiante debe recuperar sus conocimientos previos y formular hipótesis sobre lo que va a leer. Este ejercicio es un tipo de inferencia de significados que conduce a elaborar un significado global de un texto (Aliagas y Cassany, 2007).

### **2.3. La lectura**

La lectura es una de las actividades más fascinantes del ser humano. Todas las tareas académicas que se realizan están ligadas a la lectura. Es más, Sanz (2008) manifiesta que nos asomamos a la vida mediante textos, nos expresamos y nos entendemos mediante textos. De allí, la importancia de la lectura en la vida social, profesional, escolar y académica. Además, en la lectura la sensibilidad encuentra su alimento y la curiosidad, las respuestas a las grandes o pequeñas interrogantes de la vida. Sin embargo, toda lectura nos remite a un texto escrito que es decodificado y aprehendido por el lector. Los textos se encuentran escritos de diversa manera, pudiendo ser informativos, científicos, literarios, instruccionales, entre otros. El lector de Educación Básica Media a lo largo de su vida escolar va reconociendo las claves de la tipología textual porque comparte los códigos escolares y sociales de su entorno, posee una competencia lectora.

La competencia lectora se centra en que el lector desarrolle habilidades fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y sociales sobre el lenguaje. Esta competencia lingüística es la que permite organizar nuestro pensamiento; por eso PISA (2006) la define como: “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (Citado en, Pérez 2008, p.43). El desarrollo de las habilidades relativas a la lectura y la escritura requieren del ejercicio de actividades secuenciales y continuas. La lectura es una destreza que se adquiere desde la educación inicial hasta las grandes



esferas de convivencia social (Parodi, 2015). Es cierto que se necesita agrupar los contenidos de lectura de acuerdo al nivel cognitivo y de aprendizaje de los estudiantes (Pérez, 2008) para no abrumarlos; pero ella resulta esencial en el desarrollo intelectual de los seres humanos.

Aliagas y Cassany (2007) manifiestan que el significado de los textos se construye, y la decodificación de un escrito es solamente el primer paso del proceso de significación. Para construir el significado es necesario que se dé una interacción entre el texto, contexto y el lector. Los lectores, de acuerdo a sus conocimientos previos y con sus capacidades cognitivas individuales, pueden encontrar significados en lo que leen. En este sentido, Parodi (2011) sostiene que el ser humano es poseedor de la facultad innata y particular del lenguaje, la misma que lo permite interactuar como persona dentro de la sociedad. Además, cada persona es capaz de gestionar su propio autoaprendizaje con los miembros de la comunidad.

#### **2.4. Competencia y comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso en el cual el lector construye significados empleando sus propias experiencias para dialogar con el texto. Es un proceso abierto y dinámico en el que se entrelazan en una relación el texto, contexto y el lector (Gutierrez y Salmerón, 2012). Asimismo, la competencia lectora es una de las herramientas de vital importancia para el proceso de aprendizaje. En este sentido, la competencia lectora es una destreza que ayuda a organizar nuestro pensamiento. Los estudiantes que logran una buena competencia lectora son capaces de utilizar estrategias de comprensión de manera flexible, activan sus conocimientos previos, construyen representaciones estructuradas del texto, realizan inferencias, y utilizan el conocimiento metacognitivo (Mayer, 2002; Presley, 2002 en Gutierrez y Salmerón, 2012). Además, por ser un instrumento primordial para la educación, la comprensión lectora requiere de la práctica de ciertas estrategias cognitivas que ayudan a los lectores en procesos de elaboración, selección, esquematización, memorización y comunicación de la información. Estas estrategias se pueden utilizar de forma flexible de acuerdo a la necesidad del lector. En este sentido, dependen de la motivación y la conciencia que tengan los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Es decir, una buena competencia lectora dependerá del uso de pertinentes estrategias metacognitivas.

#### **2.5. La escritura**

Escribir es una actividad compleja. En la escritura intervienen factores sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos. En este sentido, Hayes (1996), sostiene que la escritura es un acto comunicativo que se fundamenta en el contexto social, que exige procesos cognitivos y motivacionales, además, aportes provenientes de la pragmática, la sociolingüística, y psicolingüística consideran que la escritura es un proceso situado en un acto comunicativo (Camps y Castelló, 1996 citado en Castello 2002). Es decir, una composición textual surge de la necesidad de describir



situaciones comunicativas auténticas relacionadas con la vida real de los estudiantes. Entre los géneros discursivos más llamativos e interesantes para los estudiantes de Educación Básica tenemos: folletos, murales, cartas de lector, diarios, afiches y textos de carácter ficcional relacionados con simulaciones de la actividad escritural de, por ejemplo, un ecologista, abogado o periodista, (Lacón y Ortega, 2008).

Por otro lado, la escritura es una actividad cognitiva en la cual están inmersos procesos organizados en un sistema jerárquico, cuyo nivel más alto es el control del proceso global de un texto. La planificación, la redacción, la revisión, la edición son los procesos que ayudan a que un texto tenga un status coherente, cohesivo y agradable. En este sentido, Villavicencio (2018) afirma:

Antes de empezar a escribir el texto, es necesario disponer de algún esquema de organización, un conjunto de elementos parciales que se irán concatenando y desarrollando detalladamente y con precisión conforme va tomando cuerpo la estructura textual que se quiere producir. Estos procesos son pensados, no como etapas sucesivas, sino como momentos recursivos, es decir, momentos que se superponen, se repiten, y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. Estos procesos son la planificación, textualización y revisión (p. 84).

Además, de todas sus bondades en cuanto al desarrollo de procesos cognitivos, la escritura causa alegría y placer. Toda persona puede cultivar el arte de la escritura mientras encuentre el sentido y el gusto personal de hacerlo (Cassany, 1987).

La escritura es una actividad social. El objetivo mismo de la escritura es comunicarnos con otras personas; por lo tanto, es un instrumento social que nace dentro de un espacio sociocultural. No se puede pasar por alto que el lenguaje es el instrumento más importante del pensamiento, y es el producto de la relación con su entorno más cercano. Además, el lenguaje es el instrumento mediador que permite al ser humano darse cuenta de que es un ser social y que se puede comunicar con los demás.

Asimismo, el lenguaje escrito es dialógico debido a que el escritor dialoga con lo que otros han dicho y se imagina las respuestas de sus posibles lectores; es decir, el autor está inserto en un entramado comunicativo y no está en soledad creando su texto. Al contrario, está en un continuo diálogo con diferentes voces que se desarrolla dentro de un contexto comunicativo (Bajtin, en Lacón y Ortega, 2003). La “psicología general” de Vigotsky (1986) citado en Duque y Packer (2014) asume:

Que los seres humanos se forman en la actividad práctica, y que, a través de nuestro trabajo, incluyendo el uso de signos, los humanos damos forma a nuestra propia naturaleza, a nuestras propias funciones psicológicas. El “individuo” moderno no es solamente un producto de la biología, sino también de la cultura y la historia (p. 52).



La escritura es un proceso complejo, donde interviene muchos factores tanto cognitivos como también ambientales y socioculturales, además, requiere de una práctica constante por parte del individuo.

## **2.6. Estrategias instruccionales de lectura y escritura**

Las estrategias instruccionales hacen referencia a las actividades y procesos metacognitivos que planifica y ejecuta el docente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Las estrategias instruccionales son definidas como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991; citados por Díaz Barriga y Hernández, 1999), Asimismo, Smith y Ragan (1999) citado en Alfonso (2003) señalan que un docente aplica una estrategia instruccional cuando organiza secuencialmente el contenido a aprender, selecciona los medios para presentar el contenido y organiza a los estudiantes para este propósito.

En lo relacionado con las estrategias de instrucción de lectura, Solé (1998) sostiene que son una ayuda que se le brinda al alumno con la finalidad de que pueda construir sus aprendizajes. Sin esta ayuda, probablemente, los estudiantes no lograrían comprender los contenidos programados; por lo tanto, les sería difícil conseguir los objetivos planteados.

La metáfora del andamiaje aplicada al conocimiento consiste en instrucciones y actividades que el docente brinda a los estudiantes como apoyo pedagógico para la construcción de sus aprendizajes mientras se encuentre en el proceso de adquisición de una habilidad. Luego de que la ha adquirido ya no es necesario el andamiaje porque el estudiante puede realizar sus actividades sin ayuda del docente. El término ‘andamiaje’ fue utilizado para explicar la función del docente que aparece como un puente cognitivo entre el conocimiento y los estudiantes. Dicho vocablo fue utilizado por primera vez para describir las situaciones de soporte de estructuras y significados de los aprendizajes de los niños (Wood, Bruner y Ross 1976 y Bruner y Sherwood 1975, citado en Delmastro, 2008). A través de esta estrategia metacognitiva el maestro y los alumnos pueden compartir una gran cantidad de significados relacionados con su aprendizaje de manera progresiva desde lo simple hasta lo más complejo, como también pueden dominar procesos generales, específicos y rigurosos.

De acuerdo a Mortiner y Van Doren (1972) la lectura se puede realizar por niveles. Al primer nivel se lo llama elemental. Aquí los lectores reciben una práctica básica de lectura y reconocimiento del significado individual de las palabras. En el segundo nivel, se introduce destrezas de lectura en materiales no mayores a 400 palabras; en este nivel se usa estrategias básicas de contexto, se pueden leer textos pequeños independientemente y con entusiasmo. El nivel tres se caracteriza por su progreso rápido en la construcción del vocabulario descifrando el significado de las palabras desconocidas por medio del contexto; en este nivel, los estudiantes usan la lectura para diferentes



propósitos como el aprendizaje de las diversas asignaturas. También, en este nivel la lectura sirve para satisfacer ciertas curiosidades personales. El nivel cuatro se caracteriza por el refinamiento y desarrollo de las destrezas adquiridas, los estudiantes pueden asimilar sus experiencias de lectura fácilmente. Este nivel debe ser alcanzado por los lectores jóvenes en la etapa de la adolescencia y continuar creciendo y practicando por el resto de sus vidas.

En este sentido, Solé (1993) afirma que la comprensión lectora no está relacionada únicamente con los conocimientos previos del lector, sino que también se comprende porque el texto se deja comprender. Esto sucede porque el texto está estructurado de acuerdo al nivel de significación de los lectores. En este sentido, los textos deben ser de interés para los estudiantes y deben cubrir o satisfacer una necesidad ya sea informativa o recreativa.

La lectura guiada es una estrategia que permite formar lectores independientes donde el trabajo colaborativo es importante, permitiendo la interpretación de textos de forma colectiva debido a que entre los estudiantes se ayudan unos a otros; pero, es necesario que los estudiantes tengan el mismo nivel de dominio lector según Swart, 2010 citado en Condory (2018).

### **2.7. Los textos narrativos**

El pensamiento narrativo está considerado como el más antiguo de la historia humana. A través de esta tipología textual los pueblos y naciones han ido construyendo significados característicos de su realidad vivida y han transmitido y conservado sus propias historias (Ramírez, 2012). La narración ha ocupado un papel importante en la transición de la lengua oral hacia la escrita y ha ayudado a preservar del olvido del tiempo muchos mitos y leyendas de los pueblos antiguos. La narración cobra, también, gran importancia en el proceso comunicativo de los individuos, solo que, muchas de las veces, no se le da su valor verdadero, especialmente, cuando se trata del lenguaje oral y cotidiano.

La narrativa como tipo textual tiene su propia estructura y elementos. En la narración predominan las acciones, la situación espacial y temporal, personajes y contexto. El tema se refiere a una persona o un ser inanimado que presupone una idea de acción, acontecimiento o cambio. La secuencia temporal es fundamental dentro de la narración porque las acciones ocurren en un tiempo. En cuanto a su dimensión lingüística, en el texto narrativo la subordinación es notoria, los verbos están en pasado e indican tiempo y lugar en los que suceden las acciones (Chaves, Moraes y Guarido, 2007).

Asimismo, desde un punto de vista sociocultural, las actividades narrativas ayudan a organizar el conocimiento y a comprender mejor el mundo por medio de las historias narradas. Los textos narrativos presentan sucesos que se conectan y permiten al lector realizar inferencias para ayudar a resolver los conflictos emocionales y construir una personalidad más equilibrada. Por lo tanto, la lectura narrativa fomenta la reflexión, el análisis, la empatía y la integración del lector con el texto desde sus experiencias personales previas, (Yubero y Larrañaga, 2013).



## **2.8. Componentes y elementos en el proceso de escritura de un texto narrativo**

De acuerdo a Rojas (1991), en la escritura de un texto entran una serie de componentes y categorías textuales en interacción constante, los cuales al juntarse constituyen un todo. Entre los principales componentes para la producción de un texto narrativo podemos citar los siguientes: el conceptual, motivacional, discursivo, semántico, léxico, morfológico y sintáctico.

El componente conceptual hace referencia al conocimiento que tiene el individuo para interactuar mediante actividades cognitivas como el resumen, la paráfrasis, el establecimiento de relaciones con otra información, la descripción y el comentario de textos (Van Dijk, 1983, citado en Rojas. 1991). En el caso del texto narrativo, se considerará la estructura y los elementos que lo caracterizan: personajes, tiempo, lugar, narrador, acciones.

El componente motivacional hace referencia al interés por una actividad que desarrolla el estudiante. Jonh Dewey (1913) citado en Caso y García (2006) manifiesta que: “El aprendizaje basado en el interés es mejor que el basado en el esfuerzo” (p. 478). Por lo tanto, existen algunos factores determinantes de la motivación: unos son intrínsecos y otros, extrínsecos. Por ejemplo, las metas de aprendizaje, las expectativas, las creencias y autopercepciones de un estudiante sobre su aprendizaje, tienen un valor intrínseco, mientras que lo extrínseco está relacionado con factores externos como la motivación que viene por parte del docente, del medio familiar y del ambiente sociocultural en el que se desarrolla. Por lo tanto, el éxito de una buena tarea depende de la motivación interna y externa del estudiante. En este sentido, Miras (2000), citado en Caso y García (2006) afirma:

Los alumnos necesitan desarrollar fuertes creencias motivacionales sobre la relevancia y la importancia de la escritura para saber enfrentarse con las complejidades y frustraciones que la tarea en sí conlleva, además de aprender a ser persistentes y flexibles, puesto que es una actividad que requiere un control constante del progreso hacia las metas (p. 481).

Por otro lado, el componente discursivo de un texto, hace referencia a la estructura textual de un escrito. Es el orden en que se presenta la información. Es la capacidad de mantener la secuencia de narración, argumentación o exposición de un tema desde el planteamiento hasta llegar a las conclusiones (Rojas, 1991). Van Dijk, 1980, citado en Ulloa y Carvajal (2008), propone para el discurso criterios funcionales y criterios estructurales de clasificación. Reconoce tres grandes categorías discursivas generales: el discurso narrativo, el discurso argumentativo y el discurso poético.

Desde esta perspectiva, se puede decir que el componente discursivo desde un punto de vista estructural, puede ser argumentativo, expositivo, narrativo o poético, y desde el punto de vista funcional, se pone énfasis en la semántica del texto porque atiende al propósito comunicativo. Así, podemos encontrar diferentes géneros dentro de un mismo discurso estructural, por ejemplo, en el



discurso narrativo tenemos los géneros: la epopeya, novela, cuento, fábula y el mito (Ulloa y Carvajal, 2008).

El componente semántico, hace referencia al significado de cada una de las partes y elementos del texto, debiendo estos, tener una significación autosuficiente y relativa al significado global de un escrito. En este sentido, la semántica está relacionada con los significados de las unidades textuales desde la más pequeña como los lexemas y morfemas, hasta las más complejas como las oraciones párrafos y discursos completos (Espinal, 2014). El componente semántico es prácticamente la macroestructura de un texto.

El componente léxico, de acuerdo a Rojas y Humaña, 1986, citado en Rojas (1991) es el vocabulario utilizado en un texto y puede ser variado dependiendo de la intención comunicativa, el propósito y el contexto. De igual forma, el léxico utilizado en una producción textual debe ser preciso y acorde al género que se está escribiendo. El léxico puede ser utilizado en el discurso tanto de forma explícita, como también de manera inferencial.

Por último, el componente morfológico y sintáctico hace referencia a la parte gramatical del texto. Son las relaciones que deben existir entre las formas verbales, género, número, persona. Son las estructuras gramaticales de la oración como: sujeto, predicado, complementos, coordinadores, conectores, determinantes entre otros. Asimismo, todas estas unidades sintácticas deben tener cohesión y coherencia con el significado tanto de la oración, párrafo, y el texto global, permitiendo así la superestructura del texto. Por otro lado, la normativa gramatical ha sido muy debatida por los lingüistas en los últimos tiempos. En ciertos casos es necesario considerar y diferenciar los tipos de discurso tanto orales como escritos, cualesquiera de estos pueden presentarse desde diferentes puntos de vista como gramaticalmente aceptables o ambiguos. Por lo tanto, para su reconocimiento y para la apreciación del significado, es necesario que se considere otros factores como el contexto o la situación comunicativa (Bosque, 2009).



## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo, se describen las características de la investigación y la directriz metodológica que orientó el estudio en consideración de la institución en donde se realizó la intervención, el grupo de estudiantes que participaron en ella y los objetivos que se plantearon al diseñar dicho trabajo. Así también, se describen los instrumentos de recolección de datos y la forma cómo se analizaron.

### 3.1. Características de la investigación

De acuerdo con los objetivos planteados para este estudio y debido a que se escogió un corpus reducido, ideal para aplicar la intervención pedagógica, el carácter de proyecto no podía ser otro más que cualitativo. Se escogió el enfoque de investigación acción que es el que corresponde al paradigma interpretativo el cual “otorga gran importancia a la participación del investigador en el contexto a investigar” (Rodríguez y Pueyo, 2013, p.17). En consideración de que el método cualitativo nos ayuda a describir situaciones y fenómenos de una manera dinámica y flexible, analizando múltiples realidades subjetivas, sin regirse a una secuencia lineal (Hernández, 2014), este proyecto utilizó un diseño didáctico que ayudará a conseguir los objetivos planteados. El marco teórico descrito arriba permitió el análisis de los datos recogidos, algunas veces, mediante cuadros estadísticos; sin embargo, no se pueden generalizar los resultados debido a que el corpus de la investigación fue reducido, por lo que se podría hablar de un estudio de caso.

Para la interpretación de los resultados se consideró más bien estrategias relacionadas con el método etnográfico. Así, el investigador describe el proceso de la intervención didáctica con base en su percepción sobre las producciones y experiencias de los estudiantes. Asimismo, como lo manifiesta Hernández, (2014) se desarrolló preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos como corresponde al método cualitativo.

Desde el fundamento teórico principal, y debido a los pocos estudios realizados sobre lectura y escritura en nuestro país, este proyecto pretendió incrementar el grado de destreza en lectura y escritura en los estudiantes desde la perspectiva teórica cognitiva basada en procesos y subprocesos elementales jerarquizados como lo sugieren Hayes y Flower (1980), tomando en cuenta también, las teorías socioculturales de Vigotsky (1978), Bajtín (1982) y la teoría de producción comunicativa situacional de Van Dijk (1983). Fue una investigación de diseño pedagógico que utilizó la secuencia didáctica para trabajar estrategias de lectura y escritura que involucraron: la cognición, la metacognición tal como lo propone Aliagas, C., y Cassany, D. (2007), y la estrategia instruccional de lectura de acuerdo a Solé (1988), como se explica en el marco teórico.



### 3.2. Selección de institución y estudiantes

Durante el tiempo en el que el investigador se ha desempeñado como docente en el Área de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios ha podido notar que los estudiantes que pasan del Séptimo a Octavo año de Educación Básica presentan muchas falencias en las destrezas de comunicación, tanto verbal como escrita. Además, según otros autores esto se evidencia también en todos los niveles. Por lo tanto, se planteó implementar un proyecto que ayudará a mejorar las destrezas de lectoescritura de un grupo de 34 estudiantes octavo año de Educación General Básica paralelo “C” de la mentada institución durante el año lectivo 2019-2020 a través de la aplicación de una secuencia didáctica, en la cual se utilizó estrategias instruccionales cognitivas y metacognitivas para trabajar textos narrativos en el género de historia de aventuras. Esta elección también estuvo influenciada por las facilidades y permisos que brindaron las autoridades del plantel para realizar el proceso de intervención.

La Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios está ubicada en una zona urbana de ciudad de Cuenca en la ciudadela Cañaribamba perteneciente al distrito 01D01 Cuenca Norte. Cuenta con 1200 estudiantes en las dos jornadas, matutina y vespertina. La mayoría de los estudiantes que asisten a este centro educativo son de la zona urbana, pero existe una gran cantidad de ellos que viene de la periferia y zonas rurales de Cuenca.

La decisión de aplicar esta secuencia didáctica a este grupo de estudiantes fue tomada antes de que se declarara la emergencia sanitaria por la Pandemia de COVID-19. Cabe señalar que la ejecución del plan de tesis inició unas semanas antes de la emergencia y que la aplicación didáctica, en cambio, se dio en medio del confinamiento. Al suspenderse las clases presenciales, el 20% de los estudiantes no pudieron participar porque no disponían de los medios tecnológicos para trabajar de manera virtual. Por lo tanto, el análisis se realizó con base en los resultados que presentaron los 24 estudiantes que sí contaban con la tecnología necesaria.

Por otra parte, se escogió trabajar con el género de historias de aventuras en consideración, no solo a que la temática se aborda en el 8vo año de Educación Básica, sino que además porque la narración ayuda a comprender de una mejor manera el mundo que nos rodea, tal como lo manifiestan Yubero y Larrañaga (2013): la narrativa fomenta la reflexión y la empatía. A través de ella, el lector se integra con el texto: no cabe duda de que la narración ayuda al estudiante a organizar mejor sus pensamientos y conocimientos, permitiéndole una mejor comunicación.



### **3.3. Procedimiento, instrumentos de recolección de datos y secuencia didáctica**

Este proyecto fue aplicado en tres etapas: la primera, diagnóstica; la segunda, de intervención pedagógica a través de la implementación de una secuencia didáctica; y, por último, la del análisis de los resultados. La aplicación de la secuencia didáctica se realizó en cinco fases, para cada fase se tomó en cuenta tres momentos importantes de acuerdo a las postulaciones de Pearson y Gallagher (1993). Según estos autores, el rol del docente tiene que ser dinámico y puede desglosarse en tres momentos: en el primero, los docentes realizan las actividades con instrucciones directas facilitando el conocimiento por modelamiento; luego en el segundo momento, el docente facilita la responsabilidad compartida, presentando guías prácticas y un andamiaje adecuado; y por último, en el tercer momento, el docente promueve procesos de participación de una forma progresiva, dándole al estudiante un rol activo y autónomo.

#### ***3.3.1. Diagnóstico***

La etapa diagnóstica se realizó con la finalidad de conocer con certeza el nivel de lectoescritura de los estudiantes, considerando la necesidad de recoger datos para la elaboración de la secuencia didáctica y poder seleccionar las estrategias, contenidos y actividades que ayudarían a mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Por otro lado, el diagnóstico también fue ideado como un pretest cuyos resultados permitirían comparar y analizar los resultados diagnósticos con los de un posttest que se tomó luego de la aplicación didáctica.

La aplicación del pretest consistió en escribir una historia de aventura para conocer el nivel de dominio de los estudiantes en torno a seis categorías referentes al texto narrativo: la estructura de la historia narrativa, elementos del texto narrativo, secuencia narrativa, segmentación sintáctica, lenguaje, caligrafía y ortografía. En este sentido, se les pidió a los estudiantes que buscaran información referente a los textos narrativos, especialmente sobre historias de aventuras; luego, que compartieran en el aula los textos investigados. Luego, se realizó un conversatorio e identificamos ciertos elementos de los textos narrativos como: los personajes, el lugar donde se desarrollaban los acontecimientos y algunas características que tienen los textos narrativos según los conocimientos que ellos poseían.

Al final, aplicamos el diagnóstico: se les pidió que escriban una historia de aventuras en el modo que ellos lo pudieran hacer. Los escritos fueron realizados en hojas de papel, las mismas que fueron recolectadas para su posterior análisis.

#### ***3.3.2. Generalidades metodológicas de la secuencia didáctica***

En cuanto a la secuencia didáctica, se utilizó actividades específicas en los procesos de prelectura, durante la lectura y después de la lectura tales como: predicciones, identificación de ideas principales,



identificación de las ideas secundarias, identificación de detalles, comprensión léxica, comprensión global del texto, comprensión sintáctica, entre otras. Asimismo, se realizó actividades para el proceso de escritura: planificación, redacción, revisión y edición. También, se utilizó instrumentos complementarios de lectura y escritura como los resúmenes, collages, fichas de lectura, mapas mentales y algo muy relevante para este estudio fue el uso de las TICs.

En lo referente al material de lectura, se trabajó con los siguientes textos narrativos: “Un Dios le pague” de Gallegillos (1950), “Veinte mil leguas de viaje submarino” de Julio Verne, adaptación de Francisca Iñiguez Barrera (2009), película comic de “Veinte mil leguas de viaje submarino”, adaptación de Disney, Douglas y Mason (1954). Estos textos fueron seleccionados bajo el criterio de que, en los octavos años de Educación Básica y de acuerdo al currículo nacional, se trabaja con estos géneros narrativos en el Área de Lengua y Literatura. La secuencia didáctica se desarrolló en diez períodos de 80 minutos. Estuvo dividida en cinco fases: introducción, aplicación de estrategias de lectura, aplicación de estrategias de escritura, evaluación y escritura final de una historia de aventura, las cuales se describe a continuación.

### **3.3.3. Introducción**

El desarrollo de un proyecto debe ser planificado de acuerdo a su complejidad, para esto es importante decidir los parámetros de cómo se va a llevar a cabo el proyecto:

El desarrollo de los proyectos puede ser muy diverso según las características de la actividad que se quiere llevar a cabo y según su complejidad. Por ejemplo, no habrá que hacer lo mismo para escribir una carta al periódico que para elaborar la guía de una población, para confeccionar un fichero de personajes de cuentos que, para escribir un libro de juegos de lenguaje, para escribir un cuento colectivo que, para redactar un artículo de opinión (Camps, 2003, p. 45).

De acuerdo a lo antes citado, en esta fase introductoria se les explicó a los estudiantes sobre el proyecto que se estaba llevando a cabo; se les dio a conocer los objetivos, las estrategias, los contenidos y los materiales que utilizaríamos durante la aplicación de la secuencia didáctica; y se les explicó que nos centraríamos en la lectura y escritura de textos narrativos del género de historias de aventuras. Además, se les explicó que la secuencia didáctica se iría aplicando fase por fase, utilizando varias técnicas de lectura, escritura y el uso de algunos instrumentos pedagógicos como los mapas conceptuales, resúmenes, collages, fichas de lectura entre otros.

### **3.3.4. Aplicación de estrategias de lectura**

De acuerdo a Santiago, Castillo y Morales (2007). las estrategias de lectura pueden ser preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. En este sentido, la aplicación de las estrategias de lectura se dio en las tres etapas. Al inicio de la lectura, con la finalidad de activar los conocimientos previos de los estudiantes; luego, durante la lectura, con el propósito de desarrollar las destrezas y contenidos de la secuencia; y, por último, después de la lectura, para trabajar la parte



metacognitiva del estudiante, para que valorara su propio aprendizaje mediante actividades como: síntesis, análisis, organización y resumen de la información. En este sentido, en el presente trabajo de investigación se utilizó algunas estrategias de lectura de acuerdo a lo que propone Carrasco (2003) y son las siguientes:

- a) Búsqueda de material bibliográfico adecuado
- b) Fijación del propósito de la lectura
- c) Activación de conocimientos previos
- d) Reconocimiento del léxico y cohesión sintáctica
- e) Búsqueda de la significación global del texto
- f) Formulación de predicciones e inferencias
- g) Conocimiento sobre la estructura del discurso
- h) Automonitoreo.

Iniciando con la búsqueda de información, se trabajó con dos textos narrativos investigados por los estudiantes; “En otra dimensión” y “El pirata Ice”, que han sido tomados de historias de aventura<sup>2</sup>. Con el primer texto se trabajó los conocimientos previos del estudiante, los elementos del texto narrativo, utilizando la modelación como estrategia cognitiva, y con el otro texto se trabajó la estructura del texto narrativo y la elaboración de resúmenes.

Siguiendo con las actividades de lectura, se aplicó otras estrategias como la localización, extracción e interpretación de la información, Aquí, se trabajó la parte cognitiva y metacognitiva del estudiante. Para esto, se les pidió que lean y busquen lo más importante de los primeros capítulos de la novela “Veinte mil leguas de viaje submarino”. Asimismo, se les pidió que sinteticen la información extraída en un collage, recortando o dibujando imágenes relacionadas con la lectura. De la misma manera, se trabajó en la identificación del léxico y de palabras de cohesión sintáctica, para esto, se les pidió que lean los siguientes seis capítulos de la novela, que subrayen el vocabulario desconocido y que identifiquen las palabras que funcionan como conectores con base en un modelo dado. Luego, los estudiantes debieron realizar un resumen. Aquí, se utilizó la modelación como estrategia cognitiva.

Para finalizar la lectura, se les pidió que leyeran los últimos capítulos de la novela, luego, debieron armar el sentido global del texto que acaban de leer, de esta forma se trabajó la parte metacognitiva

---

<sup>2</sup>Historias de aventura (s. f). Relatos de aventuras  
[http://historiasmagicas.duhnae.com/relatos\\_de\\_aventuras.php](http://historiasmagicas.duhnae.com/relatos_de_aventuras.php),  
Cuentos de Eva María Rodríguez (s. f). *El Pirata Ice*.  
<http://www.cuentoscortos.com/autores/cuentos-de-eva-maria-rodriguez>



del estudiante, pidiéndole que escriba una síntesis de lo leído. Además, se les pidió que revisen nuevamente en su totalidad la información de la novela buscando algunos detalles o hechos importantes para el estudiante. Por otro lado, se trabajó también la ficha de lectura, para esto, se presentó un modelo de ficha en la cual el estudiante debió plasmar lo más importante de la lectura. En esta actividad se utilizó la modelación como estrategia cognitiva y metacognitiva. Para esta etapa se utilizó 4 períodos de 80 minutos.

### ***3.3.5. Estrategias de escritura***

La escritura es un acto comunicativo fundamentado en el contexto social que exige procesos cognitivos, y motivacionales (Hayes, 1996, citado en Camps, 2003). No puede sino centrarse en un aprendizaje que pueda aplicarse en la vida diaria, que sea –por lo mismo- significativo. En el presente proyecto se consideró a la escritura como una necesidad de describir situaciones relacionadas con los intereses de los estudiantes, tal como manifiestan Camps y Castello (1996). En este sentido, se hizo un sondeo mediante un conversatorio sobre los temas de interés de los estudiantes y que fueran relativos a la narración.

Asimismo, se consideró a la escritura como un proceso jerarquizado, donde el nivel más alto es el control global de un texto (Mata, 1997). Para llegar a este punto se debió pasar por una serie de niveles que lo fundamentan. Según lo sostiene Cassany (1987) estos niveles pueden ser: la planificación, la redacción, la revisión y la edición como subprocesos que ayudan a elaborar un texto coherente y agradable. En la presente investigación cada uno de estos subniveles estuvo vinculado a una estrategia de escritura. Veamos:

La estrategia instruccional fue considerada como estrategia principal y transversal en todos los subprocesos de escritura ya que, según Solé, (1998) es una ayuda que se le brinda al alumno con la finalidad de que vaya construyendo sus aprendizajes. La estrategia instruccional es un andamiaje que consiste en instrucciones y actividades que facilita el docente con el fin de que el estudiante pueda construir sus aprendizajes por sí solo. Sin embargo, también hubo la necesidad de utilizar otras estrategias específicas de escritura que ayudaron en cada fase del proceso. Estas son: el modelaje, la metacognición, escritura espontánea, contexto e interacción.

Iniciando con la primera fase de escritura, la planificación, primeramente, se les pidió a los estudiantes que se planteen un objetivo claro sobre lo que van a escribir, que busquen un tema de interés; luego, se les explicó que deben buscar información sobre la temática seleccionada; por último, se les pidió que organicen y sinteticen la información, basándose en un esquema dado como modelo.

En la segunda fase, la redacción, se les pidió que escriban un listado de ideas principales tomadas de la información investigada y también de las ideas propias generadas espontáneamente por el estudiante. En esta fase, se les explicó a los estudiantes estrategias básicas de la escritura. Se utilizó



la modelación como estrategia cognitiva, brindando los ejemplos necesarios hasta que les esté claro cómo escribir y detallar ideas principales. Luego, se les explicó cómo conectar las ideas tanto de explicación, descripción como también ideas de soporte y poder crear un enlace entre ellas, de tal forma que se pudieran elaborar párrafos. Luego, se les pidió desarrollar cada una de las ideas que seleccionaron de la forma antes explicada, de tal manera que escribiesen un primer borrador. En la tercera fase, la de revisión, se les pidió que lean sus escritos, que realicen los cambios necesarios, asimismo, se les pidió que compartan sus escritos con los compañeros, familiares y el docente. En la fase cuatro, en la edición, se les pidió que escribieran nuevamente la historia, considerando la estructura narrativa, revisando todos los elementos del texto narrativo, el lenguaje, la caligrafía y la ortografía, tomando en cuenta también, las observaciones hechas por sus compañeros, familiares y por el docente.

### **3.3.6. Evaluación**

En esta fase, la evaluación estuvo considerada como una revisión antes de la versión final. En este sentido, se evaluó el proceso de la escritura, utilizando como técnica principal la observación directa orientada por una lista de cotejo, con la finalidad de que el estudiante utilice su facultad metacognitiva que lo ayudó a analizar y mejorar su escritura ya que, tal como manifiesta Carlino (2005) citada en Roldan, (2014), uno de los aspectos metacognitivos de un estudiante al realizar una tarea de lectura o escritura es su autoconocimiento en el proceso. Por lo tanto, se les dio a conocer a los estudiantes que la evaluación sería considerada como un medio para mejorar sus escritos, por lo que se les pidió, primeramente, leer su propia historia y revisar toda la estructura y macroestructura del texto (autoevaluación), con base en una ficha propuesta.

Luego, se les pidió compartir la historia nuevamente con sus compañeros, y familiares para que puedan hacer algunas otras observaciones sobre el escrito. Además, los estudiantes tuvieron que considerar dichas observaciones, esto les permitió mejorar sus historias (coevaluación); también, se les pidió que consideren las observaciones realizadas por el docente (retroalimentación). En esta fase se utilizó la reflexión, retroalimentación, revisión y autoevaluación como estrategias metacognitivas para que los estudiantes mejoren sus escritos. En esta fase se utilizó dos períodos de 80 minutos.

### **3.3.7. Escritura final**

La escritura, al ser una actividad social y cultural, permite al escritor buscar un lenguaje explícito acorde al propósito y a los lectores del texto. La escritura de un texto, por lo tanto, es dialógica y no mira el texto como una entidad independiente, ya que está inmerso en un entramado comunicativo. Así, el escritor dialoga con otros autores, imagina las respuestas de sus lectores y el escritor no está en soledad creando su texto (Bajtin, 1982, citado en Lacon y Ortega, 2008). Por lo mismo, se les pidió a los estudiantes que escribieran la versión final de sus historias, explicándoles que pueden mejorarlo



con la ayuda de las diferentes observaciones hechas por parte de sus compañeros, docentes, familiares y la búsqueda de alguna información que creyeran conveniente para lograr un buen texto, tanto en su macroestructura, como en su superestructura y microestructura.

Una vez que el texto ya estaba estructurado, se les pidió a los estudiantes revisar la ortografía, los conectores, caligrafía, el lenguaje, la coherencia y el sentido global de la historia. Asimismo, se les dijo que la edición final debía contener los datos del autor, por lo que debían adjuntar una carátula que fuera creativa. Se les dio una semana para esta fase.

Al final, se recopilaron todas estas historias para analizarlas y conocer el nivel de escritura logrado por los estudiantes durante la aplicación de esta secuencia didáctica. También, se le dio a conocer que estas historias serían utilizadas como trabajos didácticos para las prácticas de lectura y escritura con futuros estudiantes de Octavo año de Educación Básica. Por tal motivo, se realizó un compendio de estas historias, el mismo que reposará en el archivo digital de la institución educativa.

### **3.4. Recursos didácticos usados en el proceso metacognitivo de la lectura y escritura**

#### ***3.4.1. El collage***

El collage es una técnica artística que bien puede ser utilizada para materializar las ideas e imágenes de la lectura, permitiendo de esta manera desarrollar la comprensión lectora. Esta palabra viene del francés “coller” que significa pegar, consiste en ensamblar elementos de un todo, así, se puede reproducir la idea global de un texto, para esto, se puede utilizar fotografías, recortes, pintura, objetos de uso cotidiano, madera, entre otros. Pablo Picasso es considerado el inventor de esta técnica (García, 2018).

#### ***3.4.2. El resumen***

De acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua, resumir es “Reducir a términos breves y precisos, o considerar tan solo y repetir abreviadamente lo esencial de un asunto o materia” (RAE, 2019). En este sentido, para recordar lo trascendental de un texto es necesario identificar los datos, las ideas y secciones más importantes de la lectura. Todo esto, debe responder al propósito de la lectura, además, se debe utilizar estrategias como una libreta para ir anotando las frases, servirse del índice del libro para identificar los temas de interés, subrayar ideas principales, escribir las ideas originales que aporta un texto. Con todo esto, redactar el resumen de tal forma que se llame la atención de los nuevos lectores, y sin olvidar que un resumen debe contestar las interrogantes: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Por qué? También, Es necesario considerar que el resumen es un discurso que expresa los conceptos de un texto de una manera organizada y jerarquizada, representando así la coherencia global del texto, lo que describe Van Dijk, como la macroestructura semántica.



### ***3.4.3. Los mapas mentales***

Los mapas mentales son medios eficaces para extraer y representar información, se los realiza de una forma lógica y creativa, es la sinopsis de las reflexiones sobre un tema. En los mapas mentales se pueden utilizar una serie de recursos como líneas, símbolos, palabras, colores e imágenes para representar la información, así es más fácil comprender y memorizar el contenido del texto.

Los mapas mentales siempre inician desde un tema central y se van ramificando de acuerdo a la información que se vaya procesando, estos mapas, son organizadores gráficos que permiten estructurar la información, destacando los significados y elementos importantes de un contenido en concreto. Además, esta estrategia didáctica permite al lector recordar la información con facilidad, permitiendo la asociación de conceptos y nuevos aprendizajes (Alvarado, 2015).

Por otro lado, los mapas mentales son instrumentos que permiten organizar los pensamientos y conocimientos con más facilidad y soltura. Fue así como la gran mayoría de los pensadores como el caso de Leonardo Davinci, utilizaba imágenes, códigos y líneas para sistematizar sus conocimientos lo cual permitía la expresión y creatividad natural del cerebro, facilitando de esta manera los procesos mentales (Buzan, 2004).

### ***3.4.4. Las fichas de lectura***

Las fichas de lectura son instrumentos muy utilizados al momento de trabajar con la lectura comprensiva, está direccionada a una serie de apartados básicos como el título o tema, personajes, autor, resumen y se puede acompañar con un dibujo o imagen alusivos a la temática de lectura. Las fichas de lectura suelen tener pautas muy concretas, que conforma una ficha de actividades que ayuda a la asimilación y comprensión de la información facilitando al lector la comprensión global el texto, donde el estudiante puede apropiarse del texto y explicarlo (Martos, 2008).

Por otro lado, la ficha de lectura nos permite recoger toda la información que nos interese sobre un texto. La estructura puede ser múltiple y variar de acuerdo al objetivo que se proponga, pero la mayoría se puede estructurar en tres apartados: Encabezado, anotaciones importantes y conclusiones. En el primer apartado se anotará la referencia bibliográfica, los temas o índice del texto. En el segundo apartado es la parte más importante de la ficha donde se consignará toda la información relevante de la lectura, se puede hacer citas textuales, parafraseadas, resúmenes, Glosarios, ideas principales, entre otros. En el tercer apartado como conclusiones se expondrá nuestro parecer u opinión sobre el texto, la relevancia que ha tenido en el propósito de la lectura, algunas referencias intertextuales. La conclusión debe ser sincera y concisa, recordando, además, que la ficha de lectura es un instrumento de carácter personal (Torres y Galvis, 2018).



### **3.4.5. Las nuevas tecnologías**

La tecnología influye enormemente en el campo educativo. El software permite muchas posibilidades de desarrollo cognitivo en los estudiantes, permite la provisión de la información necesaria, también las nuevas tecnologías permiten un cambio en el método del sistema de enseñanza aprendizaje. En este sentido, los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su aprendizaje al utilizar las tecnologías como un instrumento constructivista de formación, convirtiéndose el aula en un nuevo espacio, donde la colaboración y la creatividad tienen su espacio primordial, experimentando actividades innovadoras, aprendiendo mientras se divierten, brindando al estudiante un espacio para que sea el quién construya su propio aprendizaje (Requena, 2008). Por otro lado, las potencialidades de internet son herramientas de cambio en las prácticas educativas, permitiendo una educación más flexible e integradora, además, la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje, permite sobrepasar las restricciones de tiempo y espacio de la enseñanza presencial (Laborda, 2005).

### **3.5. Estrategias de recolección de datos**

El proceso de recolección de datos en la investigación cualitativa no es lineal ni secuencial como en las investigaciones cuantitativas. Al contrario, la recolección de datos y el análisis cualitativo pueden ser actividades paralelas, que permiten obtener información que apunte a los objetivos planteados (Hernández, 2014). Por mismo, la técnica primaria de recolección de datos en el presente trabajo de investigación fue la observación directa durante todo el proceso de la aplicación de la secuencia didáctica. Para recolectar los datos, se utilizó un diario de campo tanto en la etapa diagnóstica, en la aplicación de la secuencia como también en la escritura final. En dicho diario de campo se anotó anécdotas, detalles, información y datos importantes que aportaron a la presente investigación. Como medio de comunicación virtual entre los estudiantes y el docente investigador, se utilizó el correo electrónico y la red social WhatsApp debido al confinamiento por la pandemia Covid-19.

Otra fuente importante de datos fueron las actividades y producciones realizadas por los estudiantes que fueron enviadas al docente investigador durante todo el proceso de aplicación de la secuencia didáctica. En la etapa diagnóstica, los datos se pudieron recolectar directamente en hojas de papel en físico, mientras que las demás producciones y trabajos de los estudiantes de las otras etapas se hizo de manera virtual. Asimismo, las producciones finales de escritura fueron receptadas por el docente investigador a través del correo electrónico.

### **3.6. Estrategias de análisis de datos**

La investigación cualitativa, al disponer de un universo de información, precisa seleccionar tal información en función del objeto de estudio. En este sentido, Pizarro, (2000) sostiene que:

Para iniciar el análisis es preciso ordenar y seleccionar las informaciones obtenidas (que suelen ser muy abundantes) en las entrevistas, discusiones de grupo o las observaciones, basándose



en criterios de la relevancia teórica del material para la investigación. Las etapas son: segmentación, establecimiento de las categorías y codificación (p.42).

De este modo, primeramente, se realizó la segmentación de los datos obtenidos; es decir, se organizó la información en: 1. Datos del diagnóstico, 2. Datos de la observación directa y producción de los estudiantes durante el proceso de la aplicación didáctica y 3. Datos de la escritura final de las historias de aventuras.

Luego, en el establecimiento de categorías, se buscó información relevante concerniente a la producción de los estudiantes en las categorías básicas, objeto de esta investigación. Es decir, información de lectura y escritura relacionada con categorías más puntuales como: estructura del texto narrativo, elementos del texto narrativo, segmentación sintáctica, sistematización de información y actividades metacognitivas del estudiante. Posteriormente, en lo referente a la codificación se aplicó un valor cualitativo a cada una de estas producciones de acuerdo al nivel de excelencia, codificado de la siguiente manera: EX (excelente trabajo), MB (muy buen trabajo), EP (en proceso). Esta codificación está basada en las calificaciones cualitativas del Currículo Nacional (2016) y fue adaptada para este trabajo de investigación.

El análisis de los datos del diagnóstico se basó en la primera escritura de una historia de aventura en relación a las categorías enumeradas en el párrafo anterior. Para este análisis se elaboró cuadros en el programa de Excel con los tres niveles de rendimiento: domina los aprendizajes, alcanza los aprendizajes, próximo a alcanzar los aprendizajes. Que son los equivalentes a la codificación mencionada anteriormente.

En la segunda parte, durante la secuencia didáctica se fue observando y anotando información importante sobre las categorías ya citadas, las mismas que se detalló en el diario de campo durante cada fase de la implementación de la secuencia. En este sentido, las principales fuentes de información han sido las producciones y trabajos enviados por los estudiantes en cada fase de la secuencia didáctica. Por último, se analizó la escritura final de la historia de aventura utilizando el mismo sistema inicial y se contrastó con los datos del diagnóstico determinando el nivel de progreso que han obtenido los estudiantes en las seis categorías antes citadas, luego de la aplicación de la secuencia didáctica.



## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se detalla el análisis de datos y resultados obtenidos de la investigación. Para el análisis se han utilizado los datos más relevantes extraídos en el proceso de la aplicación de la secuencia didáctica. En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica o pretest, luego, se procesará los datos que se han ido recolectando durante la aplicación de la secuencia didáctica y por último, los datos de la escritura final o postest.

### 4.1. Diagnóstico

La actividad pedagógica del diagnóstico inició el 26 de febrero del 2020, día en el que se solicitó a los estudiantes que recordaran qué son los textos narrativos y que buscaran ejemplos que pudieran compartir con la clase en una segunda sesión. Así, el 28 de febrero se aplicó el diagnóstico. Iniciamos la clase compartiendo algunos de estos textos seleccionados por los estudiantes como ejemplares, hubo muchos voluntarios que leyeron las historias que habían escogido. Algunos lo hacían con fluidez, mientras que otros presentaban ciertos problemas de lectura. Esto llamó mi atención porque según las metas que se ha puesto el Ministerio de Educación los estudiantes de 8vo año deberían haber superado el siguiente logro de aprendizaje: “Aplica sus conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo con fluidez y entonación en diversos contextos (familiares, escolares y sociales) y con diferentes propósitos (exponer, informar, narrar, compartir, etc.)” (Currículo, 2016, p. 696). No obstante, los estudiantes del grupo con el que se trabajó presentaba mala articulación de los sonidos, confusión de palabras (leían palabras que no estaban en el texto). Lo que salva el problema es que sí comprendían el significado global del texto.

Luego, se les pidió que pensarán en una definición de texto narrativo y que la escribieran en sus cuadernos. Esta actividad tuvo como fin indagar qué conocían los estudiantes acerca de los textos narrativos debido a que para el 7mo año de EGB el Ministerio de Educación espera que el estudiante reconozca en “un texto literario los elementos característicos que le dan sentido” (Currículo, 20016, p. 701). Al hacer una plenaria sobre estas definiciones, se obtuvo respuestas como: “es una historia”, “es un cuento, profe”, “son como cuando narran las noticias”, “es una novela”, “es la descripción de lo que hacen algunos héroes”, entre otras. Sus intervenciones dejaron notar que los estudiantes sí tenían nociones básicas sobre lo que es un texto narrativo. Se mostraron atentos y participativos.

En la misma sesión, como paso siguiente del diagnóstico, se les entregó una hoja para que escribieran una historia de aventura, basada ya sea en el cuento que escogieron, o en otro tema de su interés. Para



esto se les dio la segunda hora de clase, es decir 40 minutos, debido a que el investigador tenía en el horario de clases dos períodos seguidos.

Los estudiantes comenzaron a escribir sus historias en medio de risas y, entre ellos, surgieron algunas preguntas como: “¿cuántas líneas hay que escribir, profe?”, “¿se puede cambiar los nombres de los personajes de una historia que ya existe?”, “¿puedo decir oralmente profe, para no estar escribiendo?”. En relación a las preguntas, se les explicó que no había un límite en la dimensión, pero se les sugirió que fuese una plana. En cuanto a los personajes se les dijo que sí, que podían tomar una historia existente y cambiar los personajes. También, se les aclaró que todos debían escribir su historia. Luego de solucionar estas inquietudes dando las respuestas respectivas a cada una de las preguntas, la escritura se desarrolló normalmente en un ambiente tranquilo y silencioso.

Terminando el período de clase, se recogió los escritos. Cabe señalar que algunos estudiantes no demoraron mucho tiempo en realizar el ejercicio; sin embargo, un grupo de 11 estudiantes se tomaron más tiempo en generar sus historias. Al final, todos entregaron sus textos, los mismos que fueron llevados por el investigador para su análisis respectivo. Ya en casa, el investigador tomó los escritos y analizó en ellos algunas categorías específicas para relacionarlas con el texto narrativo. Estas categorías son: la estructura del texto narrativo, los elementos, claridad y coherencia narrativa, la segmentación textual, lenguaje, la ortografía y caligrafía. Para poder analizar estos datos el investigador utilizó una rúbrica que contenía todas estas categorías, valoradas en tres niveles de dominio; excelente, muy bueno y en desarrollo. Tal como se muestra en el **anexo 1**.

Para tener una mayor claridad en los resultados, se le asignó una puntuación a la rúbrica de la siguiente manera: excelente, tres puntos; muy bueno, dos puntos; en desarrollo, un punto. Como resultado, se encontró una gran diversidad de escritos: Diez textos eran claramente legibles y los otros lo eran muy poco. Algunos escritos superaban las 200 palabras, otros apenas llegaban a unas cincuenta. Los porcentajes de excelencia de las categorías propuestas en la rúbrica estaban por debajo de un 30%, como se muestra en cuadro de la figura 2. La mayoría de las categorías analizadas se situaban entre un 15 y 25% de dominio. Esto quiere decir que los estudiantes carecían de habilidades básicas de escritura, tenían un bajo dominio en el uso del lenguaje requerido para sus narraciones. Sin embargo, el 29% de los estudiantes conocían en términos generales la estructura del texto narrativo y un 26% lograron plasmar en sus historias los conocimientos que tenían sobre los elementos del texto narrativo.

Por otro lado, se puede apreciar que el 50% de estudiantes no escribieron los títulos de sus historias y solamente el 6% presentaron una portada como se puede apreciar en la figura 1. En síntesis, fue poco notorio el dominio de cada una de las categorías en las historias escritas por los estudiantes.

Esto implica que su escritura tenía un nivel poco aceptable de desarrollo. Se exceptuó la de unos pocos que se encontraban en ese nivel aceptable, pero la de ninguno de ellos llegaba a un nivel satisfactorio o excelente.

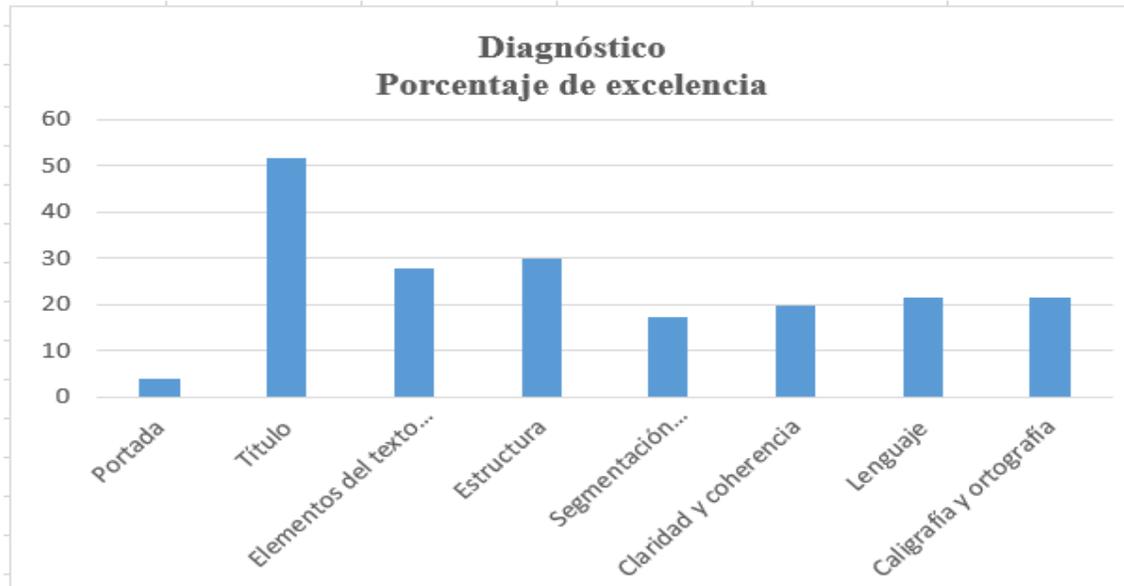


Figura 1. Porcentajes de excelencia de las categorías diagnosticadas.

Fuente: Elaboración del autor.

La escritura diagnóstica evidencia también la parte sociocultural, motivacional y cognitiva del estudiante. Tal como lo sostiene Hayes (1996), la escritura es un acto comunicativo fundamentado en el contexto social y en ella intervienen procesos cognitivos y motivacionales. Es decir, la escritura va más allá de la parte lingüística, en ella entra en juego otros factores como la parte académica, escolar, familiar, social y el interés del estudiante.

En este sentido, es notorio en las producciones de los estudiantes una diversidad de escritos, donde se puede apreciar que cada quién escribió su historia con un estilo, lenguaje, extensión y temática diferente. En lo relacionado a la temática, vemos que las historias escritas por los estudiantes reflejan el interés que tienen por escribir un determinado tema.

Esta producción se puede clasificar en dos grupos: aquellos cuyos temas están relacionados con la vida real y los relacionados con lecturas hechas anteriormente por los estudiantes. Así, como ejemplos en el primer grupo tenemos los siguientes títulos: “La ciudad de oro desolada”, “El chico que veía muchos problemas”, “Dos amigos que se enojaron por la pérdida de un juego”, “El niño que le culpan de todo”, “La mala estudiante a la que le hacían bullying”, “El niño que pedía limosna”, “Un viaje en familia al parque nacional Cajas”, “El niño que le quería llevar por mal camino”, “El guardia del centro comercial”.



Como ejemplos de temas relacionados con lecturas realizadas por los estudiantes tenemos: “Aventuras en un túnel”, “Las ratas mutantes”, “El lobo feroz”, “La gallina de los huevos de oro”, “Los seis chanchitos”, “Harley, la niña aventurera de la selva”, “La historia del gato y el pollo”, “Lucy, la estrella voladora”, “El barco que se hundió”. Claramente, se puede observar que lo que motiva a los estudiantes a escribir es aquello con lo que se sienten identificados.

Por otro lado, a pesar de que las historias producidas en esta etapa diagnóstica no contienen todas las categorías de un texto narrativo, es necesario observar que los estudiantes tuvieron bastante clara la noción de lo que es una narración. La complejidad que implica producir un texto es evidente; sin embargo, en la escritura inicial de los estudiantes podemos identificar al menos la idea general del tema y una estructura. Así, tal como lo define Mata (1997), se pudo comprobar que la escritura es un proceso donde están inmersos jerárquicamente otros subprocesos; pero, el nivel más alto es el control global del texto, cuyo manejo tuvo un buen inicio en este empeño de mejorar la escritura de los estudiantes.

## **4.2. Análisis de datos sobre la aplicación de la secuencia didáctica**

### **4.2.1. Introducción**

#### **Sesión 1. lunes 02 de marzo, 2020**

Iniciamos esta fase con una charla introductoria sobre el proyecto, el mismo que se planificó durante el primer parcial del segundo quimestre del año 2020. En esta charla, se les dio a conocer a los estudiantes las cinco fases que contenía la secuencia didáctica. También, se les habló sobre el material que íbamos a utilizar. Para facilitar este trabajo, se elaboró un folleto sobre los contenidos que servirían para el aprendizaje de los estudiantes. El copiado fue repartido a cada uno de ellos y se les pidió que revisaran y observaran el mismo. Luego, se les explicó la estructura del documento: la primera parte contenía la secuencia didáctica en la que se veía las actividades para cada fase, estructuradas y explicadas cada una de ellas; luego, encontramos los textos narrativos que se utilizaron como textos modélicos en la aplicación de la secuencia didáctica.

La revisión y explicación del folleto suscitó algunas inquietudes entre de los estudiantes. Entre ellas tenemos las siguientes: “¿quién elaboró este folleto, profe?”, “¿en cuánto tiempo terminaremos de estudiar esto?”, “¿ya podemos comenzar a leer Profe?”. Mientras se respondía estas preguntas, la mayoría de los estudiantes se concentraba en revisar sus folletos. Algunos de ellos se pusieron a leer las historias de aventuras que había en él. Así, se pudo notar que las narraciones llamaban muchísimo la atención de los estudiantes.

Luego de esto, se les pidió que compartieran alguna información sobre lo que acaban de revisar. La mayoría de estudiantes quería participar, se les dio la palabra uno a uno. Lo que más llamó la atención en ese momento fue que todos exponían el resumen de una de las historias que habían leído, pero casi



ninguno de ellos habló sobre la secuencia didáctica y las actividades que se tenía que realizar. Es decir, se interesaron muchísimo en las historias narrativas. Aprovechando esta situación, se les explicó algunas nociones sobre los textos narrativos, se les recordó las características de un texto narrativo: los personajes, el lugar donde se dan los hechos, el tiempo y la secuencia narrativa de inicio, desarrollo y final.

Una vez terminado el ejercicio, se les explicó los objetivos de esta investigación. Se entabló un conversatorio sobre el tema que fue bastante productivo porque los estudiantes se interesaron en conocer más sobre el proyecto y esto los hizo sentirse incentivados. Los estudiantes formulaban preguntas como, por ejemplo: ¿qué es una secuencia didáctica?, ¿qué diferencias hay entre una narración y una exposición?, ¿se puede narrar en una noticia? De este modo, se pudo enlazar su interés por la narración con la conciencia sobre las estrategias didácticas que se utilizarían en el proyecto. Así se inició el desarrollo de la metacognición entre los estudiantes.

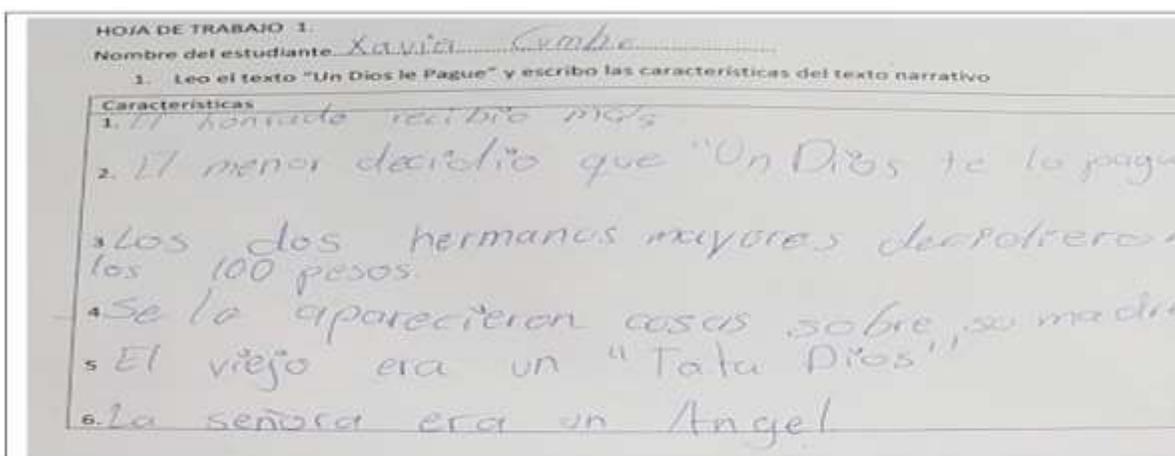
Luego de dar respuestas a sus inquietudes, se les pidió que leyeran el texto narrativo “Un Dios Le pague”, texto que, unos días antes de iniciar el diagnóstico cuando se les presentó varios textos narrativos que fueron compartidos en clase, fue escogido por ellos junto con otros dos, “En otra Dimensión” y “El Pirata Ice”. La finalidad de este ejercicio de selección fue que los estudiantes se familiarizaran con un texto narrativo de historias de aventuras y fueran identificando algunos elementos.

“Un Dios le pague” de Gallegillos (1950), es una narración que cuenta la historia de tres hermanos que salieron en busca de trabajo. El hermano mayor salió primero y se encontró con un anciano que le dio trabajo, al cabo de un tiempo, el anciano le preguntó que si quería 100 pesos o prefería que le diera un ‘Dios le pague’; el hermano mayor se decidió por los 100 pesos y regresó a la casa. Luego, salió el segundo hermano y la historia se repitió tal cual sucedió con el primero. Pero, cuando salió el tercer hermano, la historia cambió: una vez que él trabajó, se decidió a aceptar ‘el Dios le pague’. Entonces, el anciano le pidió que hiciera una visita a un lugar mágico donde aprendió mucho y consiguió mucha sabiduría, y con esto regresó a casa y pudo obtener más dinero que los 100 pesos que le ofrecieron al inicio.

Después, de leer el texto “Un Dios le pague”, se les pidió a los estudiantes compartir lo que más les había llamado la atención sobre la historia. Los estudiantes participaron uno a uno expresando sus ideas; inclusive, encontraron la moraleja o enseñanza de este cuento. “Cuando se hace un favor a alguien, es mejor aceptar unas gracias antes que algo material o dinero” porque al hacer algo con amor y desinteresadamente nos hacemos mejores personas y eso nos ayuda también a tener el sustento en la vida.

Luego de esto, se les entregó una hoja para que los estudiantes escribieran las características del texto que acababan de leer. Los estudiantes identificaron los personajes de la historia, describieron algunos hechos importantes, describieron algunas aventuras que tuvo que pasar especialmente el tercer hermano. En la figura 2, vemos un ejemplo del análisis que hicieron los estudiantes sobre las características del texto narrativo “Un Dios le Pague”.

En la figura 2 el estudiante encuentra los personajes y les coloca una interpretación personal: “El honrado o hermano menor y los dos hermanos mayores (representan a la multiplicidad de personas que habitan el mundo), el viejo era Taita Dios, y la señora del lugar mágico era un ángel. Sin embargo, se nota también que el estudiante solo hace referencia a ideas puntuales o generales de la historia; pero, no menciona la secuencia específica del texto narrativo: inicio, desarrollo y desenlace. Asimismo, no manifiesta nada sobre el lugar donde se dieron los hechos. Las ideas que escribe no siguen la secuencia de la narración: la primera idea por ejemplo “el honrado recibió más”, debería estar al final.



HOJA DE TRABAJO 1:  
Nombre del estudiante XAVIER CUMBE  
1. Leo el texto "Un Dios le Pague" y escribo las características del texto narrativo

| Características   |
|---|
| 1. El honrado recibió más                               |
| 2. El menor decidió que "Un Dios le lo pague"           |
| 3. Los dos hermanos mayores despoltreron los 100 pesos. |
| 4. Se le aparecieron cosas sobre su madre               |
| 5. El viejo era un "Tata Dios"                          |
| 6. La señora era un Ángel                               |

Figura 2. Características del texto narrativo “Un Dios le pague”.

Fuente: Producción del estudiante.

Luego de estas actividades, el docente les dio una retroalimentación a los estudiantes sobre los elementos del texto narrativo, utilizando la modelación como estrategia cognitiva. Se diagramó un cuadro en la pizarra con la estructura y elementos de la narración; y se les pidió a los estudiantes que encontraran las acciones que se dieron al inicio, en el desarrollo y al final de la historia. Se anotó en la pizarra las respuestas; luego, de igual forma, se trabajó con los elementos: personajes, lugar, tiempo y tipo de narrador. De esta manera también se trabajó la metacognición debido a que los estudiantes debieron buscar la información en la historia para poder participar y dar sus respuestas. Como resultado, los estudiantes participaron activamente y lograron encontrar todos los elementos y

categorías que se les pidió acerca del texto narrativo; pero, en esta vez de forma directa e interactuando entre compañeros a partir de las instrucciones del docente.

### ***Sesión 2. jueves 05 de marzo, 2020***

Continuando con esta etapa, se les presentó el texto “En otra dimensión” se les pidió que leyeran detenidamente y que encontraran por sí solos los elementos del texto narrativo, especialmente el espacio, tiempo, y los personajes. Este texto, hace referencia a una chica que estaba tomando un té en una taberna, de pronto se encontró en un gran túnel oscuro, cuando ella se despertó apenas pudo ver una luz que se acercaba hacia ella. Era un candil que llevaba uno de tres seres extraños vestidos de una forma inusual que se le acercaban. Uno de ellos dijo “Al fin un humano ha despertado”, pero la chica escuchó también decir que no entendían cómo un humano había llegado hasta allí, sin haber cruzado la pegajosa cortina de la muerte. Además, se acotó que a esa dimensión solo llegaban las almas puras.

Luego de la lectura de este texto, los estudiantes no tuvieron dificultad en encontrar los elementos del texto narrativo. Lograron identificar el lugar en el que ocurren las acciones, que fue en una cueva o túnel. Sobre el tiempo anotaron que había dos tiempos narrativos: uno en el que los personajes estaban en la taberna tomando un té y otro en el que estaban en otra dimensión temporal. Identificaron los personajes, los tres pequeños alienígenas.

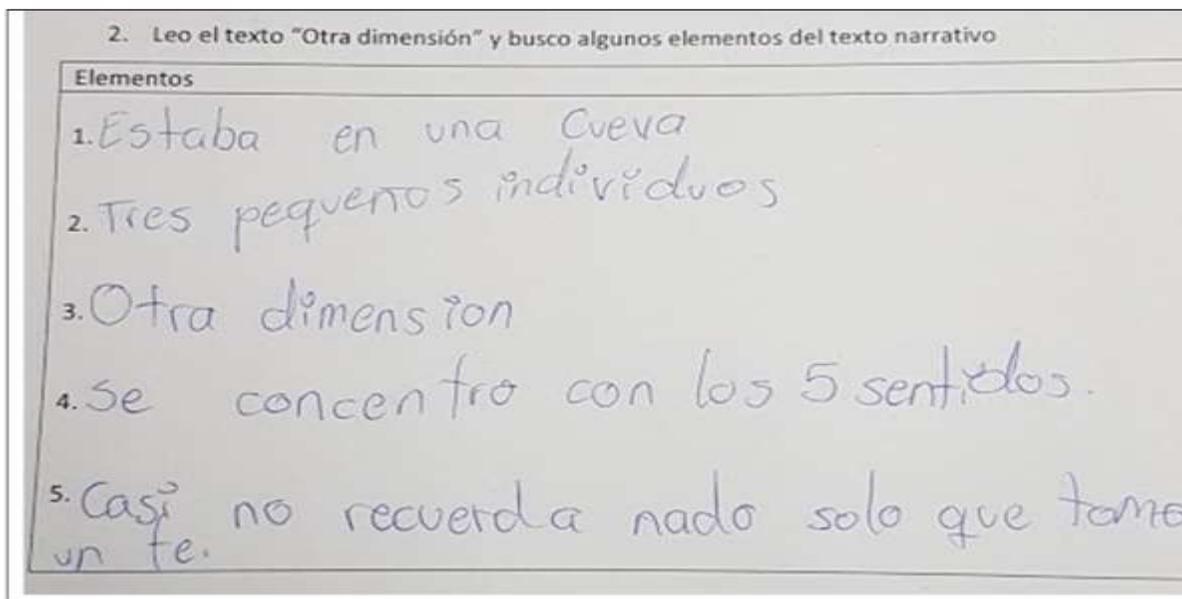


Figura 3. Elementos del texto narrativo “En otra dimensión”.

Fuente: Producción del estudiante.

La figura tres ilustra cómo el ejercicio se realizó con éxito, lo cual demostró la importancia de como los estudiantes pusieron en juego continuamente sus conocimientos a través de la metacognición. Con



este ejercicio se logró trabajar lo referente a los elementos del texto narrativo. El investigador se sintió por fin satisfecho al conseguir que los estudiantes identificaran claramente los elementos de la narración.

Por último, se les pidió que formulen una definición de texto narrativo. Todos los estudiantes, con sus propias palabras, definieron sin dificultad lo que es un texto narrativo. Con ello, los conocimientos básicos relativos a los elementos del texto narrativo quedaron consolidados.

#### ***4.2.2. Aplicación de estrategias de lectura***

Como ya se había dicho, de acuerdo con Cárdenas (2017) las estrategias de lectura pueden ser preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. Para la aplicación de estrategias de lectura, se consideró a las preinstruccionales como estrategias de prelectura, a las coinstruccionales como estrategias durante la lectura, y las posinstruccionales como estrategias de poslectura. Las estrategias instruccionales utilizadas en esta fase fueron: la activación de conocimientos previos, el conocimiento sobre la estructura del discurso, la utilización del material bibliográfico acorde a los intereses del estudiante y el modelamiento. Todas estas estrategias se usaron con un enfoque cognitivo y metacognitivo.

#### ***Prelectura***

#### **Sesión 3. lunes, 09 de marzo, 2020**

Durante esta fase se activó los conocimientos previos de los estudiantes, recordándoles que estábamos tratando textos narrativos en el género de historias de aventuras. Se les pidió que se acordasen de los elementos del texto narrativo y sus principales características. Luego se les hizo exponer lo recordado para evaluar cómo estaban sus conocimientos. Todos contestaron de manera voluntaria sin problemas, a excepción de tres estudiantes que no lograban identificar todos los elementos del texto narrativo. Por tal motivo, otra vez se les explicó el tema. Además, se les pidió que leyeran nuevamente el texto “En Otra dimensión”. En este texto, los estudiantes rezagados pudieron identificar nuevamente los personajes, el espacio, el tiempo y las acciones de la narración.

Continuando con esta fase, se leyó el tercer texto, “El pirata Ice”<sup>3</sup>, el cual hace referencia a las aventuras de un niño que vivía en un puerto y desde pequeño veía llegar muchos barcos piratas a ese lugar. El soñaba con viajar algún día en uno de esos barcos. Así que cuando ya era casi un joven le ofrecieron trabajo en un barco pirata, él lo aceptó con mucho gusto, trabajó demostrando ser el mejor de todos los tripulantes. Un día el capitán del barco falleció, así que debían escoger al nuevo capitán.

---

<sup>3</sup> Historia tomada de Cuentos cortos de Rodríguez Eva. (s. f). <http://www.cuentoscortos.com/autores/cuentos-de-eva-maria-rodriguez>



La tripulación escogió al joven por su inteligencia, por su fuerza, por su valentía y por su rostro. Así fue como lo denominaron “El pirata Ice” o pirata de hielo, y comenzaron las nuevas aventuras.

Luego, de la lectura de este texto, se les pidió a los estudiantes que compartieran en el aula alguna información sobre la historia que acaban de leer. Todos los estudiantes querían participar, al darles la palabra, manifestaron lo siguiente: En la historia “aparecen sucesos extraños”, existe “el peligro inesperado”, encontramos “las aventuras del personaje”, “los conflictos que tiene que pasar el personaje principal para salir de ese lugar”, entre otros datos.

A continuación, se explicó con mayor detalle la estructura del texto narrativo. Se les dio a conocer que, en el planteamiento, se presentan los personajes y la misión que tienen dichos personajes. Se les dijo que en el nudo es donde se dan todas las acciones de los personajes, y que el desenlace es el final de la historia y donde se resuelve los conflictos. Se utilizó la estrategia de la modelación para ir analizando tanto la superestructura como también la macroestructura del texto narrativo. Mientras se explicaba este nuevo tema, el investigador pudo darse cuenta claramente de que había estudiantes que captaban rápidamente lo referente a la estructura del texto narrativo; pero, también que había estudiantes a quienes les constaba comprender los contenidos. Es decir, que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje.

Para evaluar los conocimientos, al grupo de estudiantes se les pidió llenar unas hojas de trabajo: una sobre las características y la superestructura del texto y la otra sobre la macroestructura y elementos del texto narrativo. Los resultados fueron muy buenos como lo podemos apreciar en el ejemplo de la figura 4: los estudiantes pudieron identificar en la historia leída los elementos y la estructura del texto narrativo, escribieron en sus hojas de trabajo la información requerida de acuerdo a la guía facilitada para esta actividad.

| HOJA DE TRABAJO 4   |   | HOJA DE TRABAJO 5  |  |
|---|---|--|--|
| <p>Nombre del Alumno: <u>Diego J. S.</u></p> <p>T. Lectura del texto "El Pirata Ice"</p>  |   | <p>Macroestructura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema</li> <li>• Espacio</li> <li>• Argumento</li> </ul>  |  |
| <p><b>TIPICO</b></p> <p><b>DEFINICIÓN</b></p> <p>Es el desarrollo de un punto estructural, sigue a párrafo siguiente.</p>                                 | <p><b>DESCRIPCIÓN</b></p> <p>• Abundancia de acciones</p> <p>• La narración se da en orden cronológico</p> <p>• Con frecuencia el protagonista principal se le presentan unas antagónicas</p> <p>• Los hechos se dan en lugares distintos, tiempos, momentos e historias</p> <p>• Temas comunes los viajes, el peligro, la fantasía y el riesgo.</p>  | <p>La Macroestructura es el fondo del texto narrativo, es la parte global del texto, el significado. Donde se entienda todo: el tema, la trama y argumento, demás detalles de las acciones</p> <p>El Rey y la Reina mandaron. Es la historia y argumento. Marieron de dolor en la trama, la trama es lo que da la causa y efecto</p>   | <p>El Tema es de lo que trata la historia.</p> <p>El Tema es lo que se quiere transmitir.</p> <p>El argumento es todo lo que se relata, de que se va a hablar, sus personajes y los sucesos.</p>   |
| <p><b>CARACTERÍSTICAS</b></p>   | <p><b>EJEMPLOS</b></p> <p>• El protagonista es un pirata que busca tesoros.</p> <p>• El tiempo transcurre en un momento.</p> <p>• Los hechos suceden en lugares distintos, tiempos, momentos e historias.</p> <p>• Temas comunes los viajes, el peligro, la fantasía y el riesgo.</p>   | <p>Los personajes pueden ser principales, secundarios y generales.</p> <p>El espacio es donde se desarrolla las acciones.</p> <p>El tiempo puede ser el tiempo que dura la historia, y entender la época cuando se desarrolló la historia.</p> <p>El narrador puede ser en primera o tercera persona, puede ser omnisciente, que lo ve a todo. Y puede ser parte o no de la historia.</p> <p>En el discurso puede ser en un lenguaje sencillo, narrativo principalmente, pero puede estar algunas descripciones.</p> <p>Las acciones son cada una de las acciones, hechos, acontecimientos, a los que se enfrenta o experimenta el o los protagonistas de la historia.</p> | <p>Los personajes son el protagonista, los secundarios y los generales.</p> <p>Se desarrolla en los siete mares y las islas.</p> <p>La época cuando se desarrolla la historia.</p> <p>El narrador es un narrador omnisciente, que lo ve a todo, el que narra que todo es como historia.</p> <p>El discurso es narrativo con muchas descripciones de la vida del pirata.</p> <p>Las acciones son cada una de las acciones, hechos, acontecimientos, a los que se enfrenta o experimenta el o los protagonistas de la historia.</p>  |
| <p><b>ESTRUCTURA</b></p> <p>1. Superestructura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteamiento</li> <li>• Nudo</li> <li>• Desenlace</li> </ul> | <p>La superestructura es la parte formal de todo narrativo. Es el esqueleto, las partes que se organizan en ellos.</p> <p>En el planteamiento esto es que pasa al principio, presenta a los personajes y prepara para lo que pasará después.</p> <p>El nudo es la acción donde pasan las cosas, es el tiempo de la historia.</p> <p>El desenlace, es el final de la historia donde se resuelve los conflictos o queda abierta un conflicto.</p> | <p>En el planteamiento el pirata se prepara para la aventura y los hechos que sucederán y luego se relata que sucede y luego se relata que sucede y luego se relata que sucede y luego se relata que sucede.</p> <p>En el desarrollo el problema que surge a lo largo de la historia son los sucesos y sucesos.</p> <p>El desenlace es el final de la historia donde se resuelve los conflictos o queda abierta un conflicto.</p>  | <p>Los personajes pueden ser principales, secundarios y generales.</p> <p>El espacio es donde se desarrolla las acciones.</p> <p>El tiempo puede ser el tiempo que dura la historia, y entender la época cuando se desarrolló la historia.</p> <p>El narrador puede ser en primera o tercera persona, puede ser omnisciente, que lo ve a todo. Y puede ser parte o no de la historia.</p> <p>En el discurso puede ser en un lenguaje sencillo, narrativo principalmente, pero puede estar algunas descripciones.</p> <p>Las acciones son cada una de las acciones, hechos, acontecimientos, a los que se enfrenta o experimenta el o los protagonistas de la historia.</p> |

Figura 4. Análisis de la lectura “El pirata Ice”

Fuente: Producción del estudiante.

Como se puede ver en el ejemplo, el estudiante va llenando cada uno de los espacios que corresponden a los descriptores dados en la guía. En lo que se refiere a la superestructura, identifica los hechos y acciones de la historia tanto en el inicio, en el desarrollo como también en el desenlace. Tiene clara, también, la macroestructura de la historia donde escribe: “El pirata Ice, se dirige a las islas donde hay serpientes y caníbales, por buscar más tesoros pierde a su tripulación”. Asimismo, identifica a los personajes de esta historia: “El pirata Ice, la tripulación, los caníbales, las serpientes; el espacio, “se da en los siete mares y unas islas llenas de caníbales y serpientes”; el tiempo, “se da en el año de 1544”; el narrador “es una persona omnisciente”; el discurso, “es narrativo, con muchas descripciones que realiza el pirata”.

En este sentido, la estrategia de activación de conocimientos previos dio muy buenos resultados, se corroboró lo que manifiestan Peláez, A., García, E., Ávila, C., y Erazo, J. (2020) cuando aseguran que la preparación antes de iniciar la lectura facilita la comprensión ya que brinda información, aumenta el vocabulario y permite al estudiante familiarizarse con las estructuras lingüísticas, gramaticales. En pocas palabras, ayuda a la autonomía lectora.

**Lectura**



#### **Sesión 4. miércoles 11 de marzo, 2020**

Esta fase se inició explicando a los estudiantes que existe una historia narrativa muy interesante escrita por Julio Verne en el año de 1870. En ese momento un estudiante levantó la mano y manifestó que había escuchado hablar de aquel autor, “Él fue quien escribió *De la tierra a la luna*”, dijo. Además, manifestó que algunos lo consideran un viajero en el tiempo debido a que escribió historias que se hicieron realidad después de su muerte. Esta información llamó mucho la atención a los otros estudiantes y hubo una serie de preguntas sobre el autor: “¿qué obras escribió Julio Verne?”, “¿dónde nació?”. Otro estudiante al escuchar el año de su muerte dijo: “no puede ser viajero en el tiempo porque está registrada su muerte”. Otro estudiante manifestó que el autor pudo haber viajado al futuro, conoció muchas cosas allá y regresó a su tiempo para escribir sus historias. Esto animó mucho a todos los estudiantes y se entabló una conversación sobre cómo puede suceder hechos como esos. Ante el escepticismo de una parte de estudiantes, otro grupo de ellos pusieron sobre la mesa conceptos como: la máquina del tiempo, las puertas tridimensionales, las naves espaciales, entre otras. En fin, el entusiasmo de los estudiantes fue un indicador de que el ejercicio había tenido un buen inicio. A esas alturas, el investigador estuvo también contento por las participaciones de los estudiantes y el interés que tenían sobre este tema de aventuras.

Luego, se habló un poco sobre las obras más relevantes de Julio Verne como: *De la tierra a la luna*, *Viaje hacia el centro de la tierra*, y se les explicó que nos íbamos a centrar en la obra *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Antes de leer el texto literario, se les invitó a observar la proyección de un video comic sobre este texto para activar la parte cognitiva. Los estudiantes observaron el video con mucha atención, estuvieron muy entusiasmados durante todo el tiempo de proyección. Al terminar el video que duró 50 minutos, se les preguntó por lo que más les llamó la atención. Todos los estudiantes querían participar. Se le dio la palabra a uno de ellos quien describió la historia con lujo de detalles, lo mismo pasó con otros dos estudiantes. Para finalizar esta actividad, se les pidió que hicieran un resumen del video observado. En este sentido, se trabajó la metacognición del estudiante porque se aprovechó la estrategia material didáctico de interés para el estudiante para consolidar sus conocimientos. Con esta actividad, de acuerdo a lo que postula González (1992) sobre la metacognición, el estudiante puso en juego sus pensamientos, sensaciones y sentimientos sobre el tema que acababa de observar. Esto le permitió sintetizar la información de una forma más eficiente. Como resultado se obtuvo que la mayoría de los estudiantes lograron realizar un resumen que contenía lo más importante del video observado. Inclusive, algunos estudiantes recrearon sus resúmenes con imágenes como se puede ver en la figura 5.



Figura 5. Ejemplo de resumen de la lectura.

Fuente: Producción del estudiante.

Es importante señalar que luego de estas actividades, se continuó con la aplicación de la secuencia didáctica de forma virtual. Fue en este momento de la intervención didáctica que el Gobierno Nacional decretó el cierre de las instituciones educativas a nivel nacional por motivo de la pandemia generada por el Covid-19. Por lo mismo, las demás actividades e instrucciones de lectura y escritura que faltaban por completarse en la aplicación didáctica, se enviaron por la red social WhatsApp, para que los estudiantes realicen estas actividades desde sus casas.

### Sesión 5. jueves 19, de marzo, 2020

Se inició la lectura, de manera individual y en sus respectivos hogares, de una adaptación para lectores juveniles de la obra narrativa “Veinte mil leguas de viaje submarino”. Para ello, se les envió la obra vía WhatsApp. Se les pidió a los estudiantes que contesten unas preguntas sobre la narración. En esta etapa se trabajó la parte metacognitiva a través de la estrategia búsqueda de información pues los estudiantes debieron usar su capacidad cognitiva de manera consciente para dar respuestas a las preguntas planteadas. Como resultado, se obtuvo que todos los estudiantes contestaron las preguntas que se habían formulado. Instrucciones de lectura que consta en el anexo 2. En este ejercicio se pudo observar cómo el estudiante utilizó la estrategia de búsqueda de información y puso en juego su

capacidad metacognitiva para ubicar específicamente estos datos y dar respuestas a cada una de las actividades dadas en las instrucciones.

En la figura 6. se puede ver cómo se les pidió a los estudiantes que leyeran los primeros capítulos de la obra y que subrayaran las palabras nuevas; también, que busquen su significado utilizando el contexto. Así se trabajó la estrategia de reconocimiento del léxico, a partir del contexto. En esta actividad metacognitiva, el estudiante tuvo que hacer inferencias para descubrir los significados de las palabras nuevas. Como resultado se obtuvo que 16 de los 24 estudiantes no tuvieron problemas en encontrar los significados de las palabras; sin embargo, los demás tuvieron que dirigirse a un diccionario para poder encontrar el significado de algunas palabras. De todos modos, los estudiantes aprendieron la importancia de incrementar su vocabulario en la comprensión de los textos que leímos.

### Sesión 6. jueves 26 de marzo, 2020

Siguiendo con la lectura, se les pidió que trabajaran los siguientes seis capítulos de la obra y que sintetizaran la información elaborando un collage. Aquí, se trabajó la síntesis como herramienta metacognitiva.



Figura 6. Collage sobre la obra Veinte mil leguas de viaje submarino

Fuente: Producción del estudiante.



Los resultados fueron bastante halagadores, 16 estudiantes presentaron trabajos bien elaborados como se muestra en el ejemplo de la figura 6, donde se puede observar los personajes, el espacio y las acciones que se están desarrollando de acuerdo a la secuencia de la historia. Sin embargo, se pudo ver que unos pocos estudiantes no lograron realizar esta actividad. Presentaron trabajos diferentes a los que se les pidió, como se muestra en el ejemplo del anexo 3. Aquí el estudiante solo presenta un subrayado de algunas ideas de la lectura. Lo cual demuestra que tuvo dificultad para comprender la instrucción dada.

A este grupo se lo ayudó explicándole nuevamente cómo realizar la actividad para que pudieran mejorarla.

### **Sesión 7. jueves 02 de abril. 2020**

Asimismo, continuando con la etapa de lectura, se les explicó a los estudiantes qué son las ideas principales, las ideas secundarias y su función dentro de un párrafo y cómo están conectadas. Entonces, se les pidió que leyeran los siguientes seis capítulos de la obra y que identifiquen las palabras que funcionan como conectores. En esta actividad, se trabajó como estrategia metacognitiva el análisis de la cohesión sintáctica. Para esto se les ayudó con un modelo para generar un acercamiento cognitivo a la actividad que se les pedía. Como resultado, se obtuvo que gran mayoría de los estudiantes lograron identificar las palabras que funcionan como conectores sintácticos, tal como se evidencia en el ejemplo del anexo 4. sin embargo, cuatro estudiantes no lograron completar esta actividad satisfactoriamente. Se trabajó con cada uno de ellos para superar esta dificultad.

### ***Poslectura***

### **Sesión 8. jueves 09 de abril. 2020**

En esta fase, los estudiantes ya conocían sobre el contenido total de la obra; sin embargo, se les pidió que leyeran nuevamente algunos capítulos que necesitaba aclarar sobre ciertos detalles o información importante. En este momento, se les solicitó elaborar una ficha de lectura para lo cual se les presentó un modelo que se muestra en la figura 7. Para facilitar su trabajo se les explicó que, en la comprensión global del texto, tal como lo afirma Van Dijk citado en Martos (2008), lo importante no es reproducir los datos, sino la capacidad de encontrar rasgos relevantes de comprensión en el texto.

Elaborar una ficha de lectura de acuerdo al siguiente esquema:

- 1. Encabezado.**
  - Título de la obra
  - Autor: Breve reseña
  - Temas o capítulos de la obra.
- 2. Anotaciones Importantes.**
  - Personajes
  - Espacio y tiempo donde se desarrolla la historia
  - Hechos importantes
  - Resumen de la historia (**Mínimo 300 palabras**)
- 3. Conclusiones**
  - Opinión personal sobre la obra. (**100 palabras**)
  - Dibujar o pegar una imagen sobre la historia
  - Escribir un mensaje corto sobre el tema.

Figura 7. Modelo de ficha de lectura.

Fuente: Martos (2008). Adaptación del autor.

Aquí se trabajó como estrategia metacognitiva el análisis del significado global del texto. Con este ejercicio, el estudiante pudo poner en práctica sus capacidades lectoras y analíticas. Como resultados de esta actividad, 10 estudiantes elaboraron la ficha de lectura de forma satisfactoria, 8 realizaron un resumen general, y los otros 6 solo presentaron ideas generales de la obra leída. A pesar de que se les ayudó con un modelo de ficha preestablecida, no consiguieron el objetivo. Esto muestra que el proceso para desarrollar la comprensión lectora es lento y requiere de una constante práctica. Además, cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje y el docente debe saber acompañar a cada uno respetando dicho ritmo.

#### ***4.2.3. Aplicación de estrategias de escritura***

Luego de haber terminado con los ejercicios de lectura, se les indicó a los estudiantes que iniciaríamos la siguiente fase, la de escritura. Para iniciar, se les explicó la importancia de planificar, de plantear objetivos que nos lleven a la consecución del texto que se quiere escribir. Se les dijo que era relevante



buscar y sistematizar la información referente al tema de escritura, para luego redactar, revisar y editar el producto final. En este apartado se analiza también cómo incidieron las estrategias transversales de escritura (modelación, metacognición y escritura espontánea) en los resultados obtenidos.

### *Planificación*

#### **Sesión 9. jueves 16 de abril, 2020**

Antes de escribir un texto es necesario tener un plan trazado sobre el tema, estructurarlo y pensar en los elementos que estarán presentes en la escritura. Para Kintsch y Van Dijk (1975, 1978) citado en Díaz Barriga (1999), el conocimiento de la estructura de los textos facilita la selección y la organización de la información y facilita la producción de textos. Por esto mismo, se les pidió a los estudiantes que planifiquen la escritura de una historia de aventuras, considerando principalmente su estructura, las características y los elementos del texto narrativo.

La temática podía basarse en hechos de la vida real o en un tema de interés personal. También se dijo que el tema de la historia podía ser el mismo que escogieron para escribir al inicio de la secuencia. Como resultado, se obtuvo que 8 estudiantes decidieron cambiar el tema de escritura después de leer el texto de Verne, mientras que los demás prefirieron mejorar su primer escrito. En este sentido, 14 estudiantes escribieron historias de aventura. Los demás estudiantes continuaron escribiendo historias con temas distintos: de terror, de hadas, de animales y también temática de drama. Sin embargo, la temática más frecuente fue la relacionada con historias de aventuras. Esto nos mostró que la lectura de la obra “Veinte mil leguas de viaje submarino” de Julio Verne fue una motivación definitiva a la hora de seleccionar el tema sobre el que los estudiantes decidieron escribir.

Como siguiente paso, se les pidió a los estudiantes buscar información relacionada con su tema de escritura. Se trabajó la estrategia ‘leer y buscar información para escribir’ que los llevó a utilizar su capacidad metacognitiva para sintetizar, esquematizar, analizar y seleccionar la información. De esta forma, dispusieron de un buen repositorio de ideas, acciones, detalles que luego les servirían para su redacción. Luego de revisada la información de forma individual, diseñaron los personajes de la historia que exhibirían, pensaron en el lugar donde se iba a desarrollar la historia y escribieron un listado de ideas principales tanto para el planteamiento como para el nudo y el desenlace de sus textos narrativos. También, se les solicitó que escribieran ideas secundarias a partir de las ideas principales. Como resultado, se obtuvo que 18 de los estudiantes seleccionaron sus personajes, el lugar, el tiempo de la narración y escribieron sus ideas principales y secundarias sin problema; mientras que 6 estudiantes presentaron dificultades para realizar esta actividad. Por lo mismo, se efectuó otra retroalimentación que solucionó las inquietudes y aclaró lo que tenían que hacer.



Entre los títulos que más sobresalen para sus historias están: “El hada mágica”, “El gato y el pollo”, “La niña de oro”, “El pobre y el rico”, “Cura para el Covid”, “La ciudad de oro”, “La gallina de los huevos de oro”, “El capitán Jack”, “Naufragio”, “Historia de James”, “Juan y José”, “El gato que se desapareció”, “El rescate de una mascota”, “La fuga de la princesa”, “El lobo feroz”, “Accidente en la ciudad de los Ángeles”, “El guardia del centro comercial”, “El granjero Wario”, “El regalo de navidad”, “El niño Pobre”, “The lion cat”, “La niña que le hicieron bullying”.

Como se puede apreciar la temática para las narraciones son muy diversas, esto evidencia los diferentes gustos e intereses que tienen los estudiantes para realizar una redacción. De hecho, se puede inferir que estos temas están relacionados con historias leídas o escuchadas anteriormente. También están fundamentadas en experiencias o situaciones de la vida de los estudiantes.

### ***Redacción***

#### **Sesión 10. jueves 23 de abril, 2020**

Para iniciar con esta fase, se les pidió trabajar el primer borrador de la historia de aventuras. Para esto, en primera instancia, los estudiantes escribieron espontáneamente todo lo que pudiesen generar con base en sus ideas principales antes escritas. Así activaron sus capacidades cognitivas y metacognitivas. Flower y Hayes (1981), citados en Fernández, Lucero y Montanero (2014), sostienen que, para redactar un texto, el estudiante requiere simultáneamente que se le vaya presentando en su mente una serie información relativa a los conocimientos previos sobre el tema y que activa el funcionamiento de operaciones cognitivas y metacognitivas que como escritor requiere para ese momento.

Considerando la dificultad que esto implica, los resultados obtenidos de la primera redacción fueron muy halagadores. Todos los estudiantes realizaron esta actividad sin dificultad alguna, como resultado del constante seguimiento que se realizó en las fases anteriores de la secuencia didáctica.

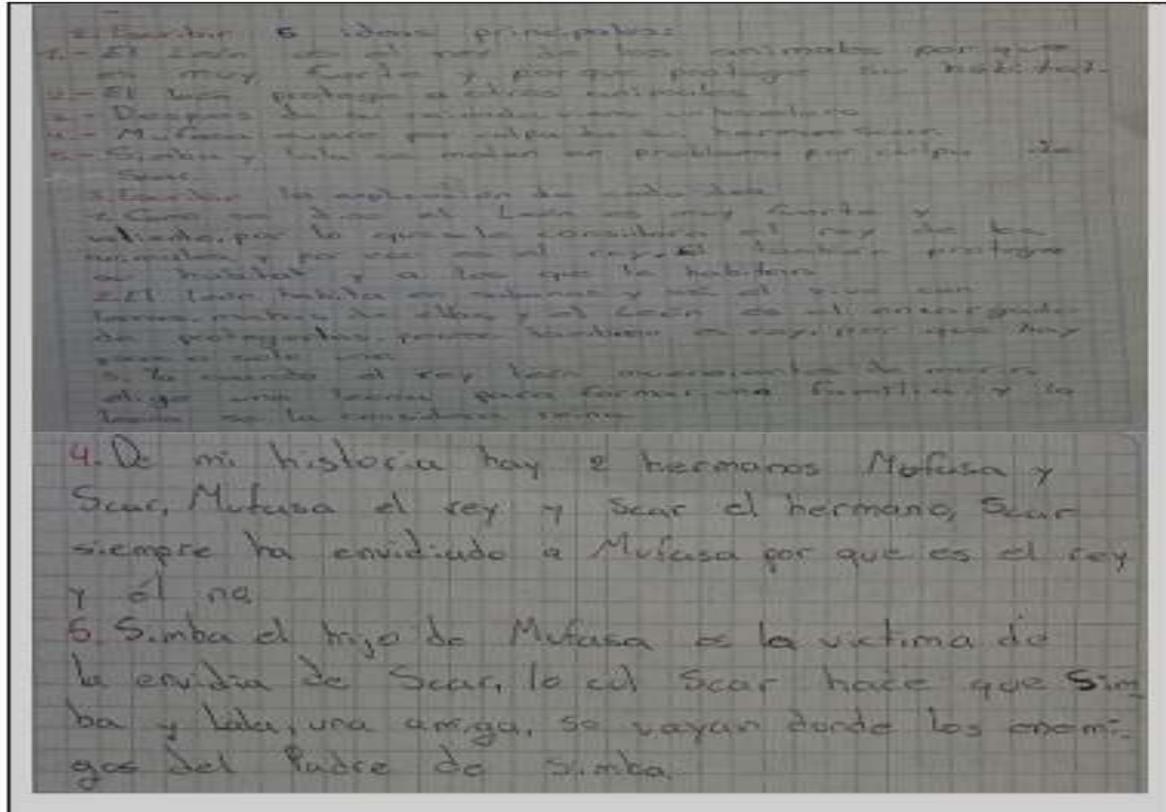


Figura 8. Primer borrador de un estudiante

Fuente: Producción del estudiante.

En la figura 8. se muestra un borrador en el que se puede apreciar cómo el estudiante ha escogido el tema, los personajes, el lugar y espacio de su historia. Además, ha desarrollado sus ideas principales y ha configurado los elementos de la narración. Es decir, cumplió con la actividad. Logró escoger las cinco ideas principales y, con base en ellas, desarrolló las demás ideas de soporte con sus respectivos detalles de una forma espontánea.

Este resultado muestra la gran utilidad de la metacognición para escribir, pues transforma la escritura en un proceso consciente; es decir, la secuenciación de los pasos destinados a la consecución del objetivo facilita la generación de ideas y permite la relación del tema con los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el proceso cognoscitivo.

#### 4.2.4. Revisión

##### Sesión 11, jueves 30 de abril, 2020

La revisión es un aspecto importante en el proceso de la escritura. Los estudiantes, especialmente los escolares, por lo general, no revisan sus escritos. Consideran que la revisión es un paso inútil; pero, cuando hay apoyo por parte del docente la revisión va tomando importancia para los estudiantes (Scardamalia y Bereiter, 1992). En este caso, la revisión brindó la posibilidad de hacer cambios

significativos en los textos escritos a partir del uso de la capacidad metacognitiva para corregir sus errores y progresar en su destreza escritural.

Por lo antes dicho, se les pidió a los estudiantes revisar sus historias, verificar si se consignaron las ideas planificadas y hacer los cambios y correcciones necesarias. Para esto, se les ayudó con una ficha de revisión que lo podemos ver en el anexo 5. Luego, se les dijo que compartieran sus historias con otros estudiantes y también con sus familiares en sus hogares. Los estudiantes anotaron todo lo que sus revisores les habían sugerido. Con las observaciones hechas lograron mejorar significativamente sus historias.

A continuación, en la figura 9., se comparte la historia narrativa del mismo estudiante que presentamos anteriormente, para poder observar los cambios realizados.

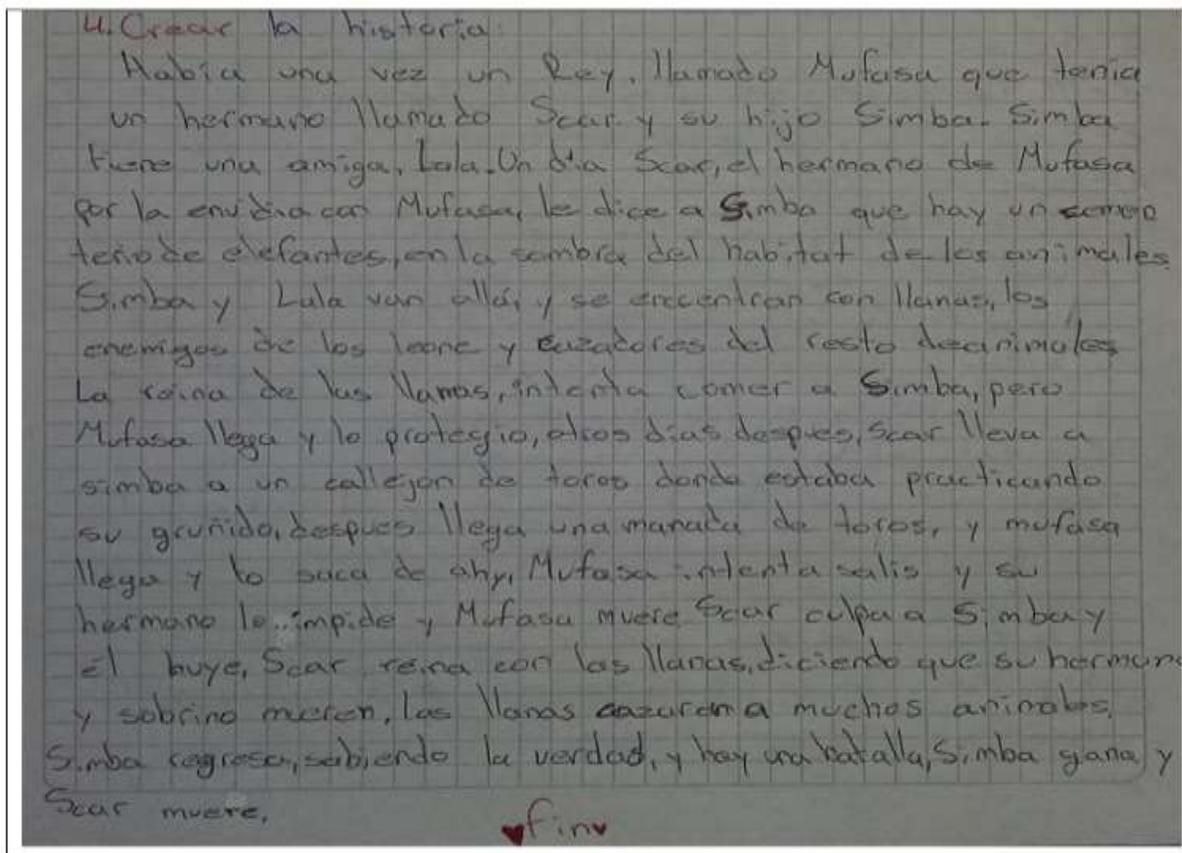


Figura 9. Segunda escritura de un texto narrativo

Fuente: Producción del estudiante.

En la historia antes citada, se puede observar un cambio importante con relación al primer borrador. El texto está mejor estructurado. El estudiante ha complementado algunos detalles e ideas que no estuvieron presentes en el primer borrador, ha logrado plasmar los elementos del texto narrativo, la estructura, los personajes, el espacio, el tiempo. La narración está bien secuenciada. Los hechos se presentan en orden cronológico. Se utiliza también conectores para enlazar oraciones. Y -aunque se



podría mejorar aún más los productos en lo que se refiere a la extensión, la ortografía, caligrafía y otros elementos más- dado el corto tiempo que duró esta intervención pedagógica, se puede considerar al producto como un gran logro para los estudiantes en relación con sus primeros escritos.

#### **4.2.5. Autoevaluación**

##### **Sesión 12. jueves 07 de mayo,2020**

Continuando con la secuencia didáctica, en esta sesión se trabajó la evaluación de las historias escritas por los estudiantes, específicamente se trató de una autoevaluación. Pueyo, Alcalá, García, y Fonseca (2016) citado en Calle (2019) consideran que: “las estrategias de autoevaluación benefician el desarrollo de habilidades metacognitivas y aprendizajes aplicables en los contextos académicos y profesionales” (p. 325). Se planeó la actividad de forma que se pusiese en juego otra vez las capacidades metacognitivas del estudiante y este lograra mejorar sus escritos. Esto se hizo en consideración de que un escrito se puede revisar y mejorar las veces que sean necesarias hasta que el escritor sienta que su texto ha quedado agradable, más aún si se considera a la escritura como un proceso. Muy bien, Cassany, 1989; Flower y Hayes, 1996, citado en Morales, (2003) sostienen que la escritura como proceso es una secuencia de preparación, producción y edición.

También, en esta investigación se considera la escritura como un proceso. Una vez más se les pidió a los estudiantes que revisen sus escritos antes de escribir una versión final. Entre las categorías importantes en las que debían fijarse estaban: la estructura del texto narrativo (inicio, desarrollo y desenlace), los elementos del texto narrativo (personajes, tiempo, espacio, narrador, acciones), la coherencia en la elaboración de la oraciones y párrafos (uso de conectores y secuencia narrativa), la presentación (carátula, ortografía, caligrafía). Por último, y con base a su propia evaluación, se les pidió escribir la versión final de sus historias, misma que debía ser enviada al docente investigador para su análisis.

#### **4.3. Escritura final**

Hayes y Flower (1980) manifiestan que la escritura es un proceso que se desarrolla con base en tres elementos: el entorno de las actividades, la memoria del escritor, y los procesos cognitivos de planificar, revisar y traducir. En lo que se refiere a estas fases, es importante notar que también Cassany (1998) considera que en la escritura hay al menos tres momentos: pre-escritura, escritura y re-escritura (Citado en Arias, 2013). El presente proyecto ha considerado también esta concepción de la escritura como proceso y cumplió con las fases que describe Cassany. En la planificación, los estudiantes diseñaron un plan de escritura, escribieron un borrador que luego revisaron y evaluaron; y al final, re-escribieron sus historias de aventuras. Todo esto lo hicieron utilizando estrategias instruccionales de lectoescritura con un enfoque cognitivo y metacognitivo.

La última versión de los textos es la que se analiza en esta sección, con el objetivo de conocer cuál fue la incidencia de la aplicación de la secuencia didáctica en la escritura de los estudiantes. Además, en este apartado se pone especial atención en la comparación entre el primer borrador y la escritura final. Las categorías que fueron analizadas son: claridad y coherencia de la historia narrativa, portada, título, estructura narrativa, elementos del texto narrativo, segmentación textual, lenguaje, caligrafía y ortografía. A continuación, presentamos la figura 10, donde se ilustra los resultados de la escritura final.

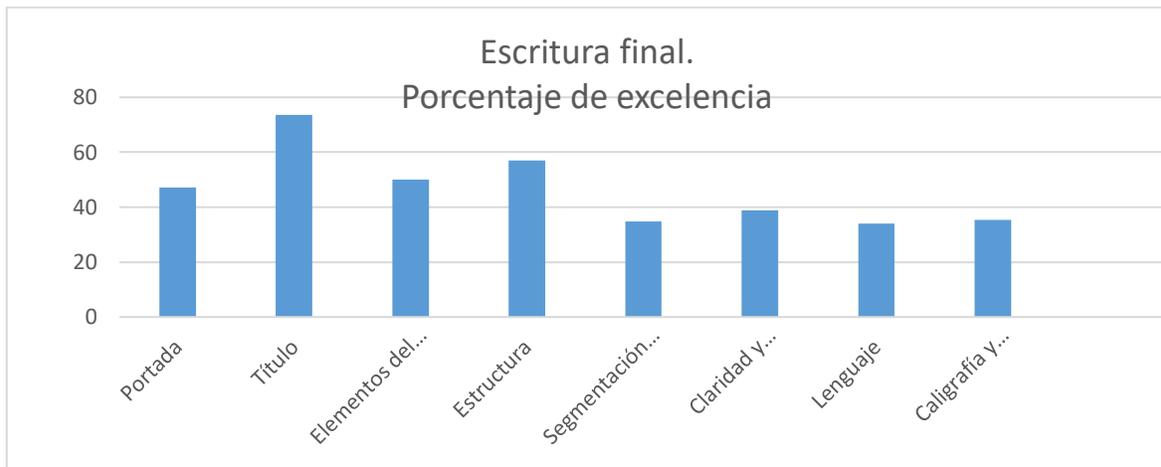


Figura 10. Porcentaje de excelencia logrado por los estudiantes en la escritura final

Fuente: Datos obtenidos por el investigador

#### **4.3.1. Claridad y coherencia.**

En lo relacionado a la claridad y coherencia, observando los datos de la escritura final, podemos apreciar que los estudiantes tienen un 49% de excelencia frente a un 20% registrado en el diagnóstico. Es decir, el nivel de claridad y coherencia en los textos finales de los estudiantes ha mejorado en un 29%. Si bien no se ha alcanzado un nivel óptimo en los productos escritos, se puede afirmar que ha habido una mejora significativa considerando que la intervención duró 10 semanas. Además, el investigador se hizo consciente de que el proceso de mejoramiento de la escritura de los estudiantes demanda una continuidad en el trabajo hasta que los estudiantes terminen el bachillerato. A continuación, se analizará los dos textos elaborados por un estudiante. El texto inicial lo podemos observar en el anexo 6, mientras que el texto final se detalla a continuación en la figura 11.

**Escritura final**  
**EL ARBOL DE LA VIDA**

Era un pueblo deshabitado, al que a nadie le interesaba, solo a una persona le dio curiosidad de conocer. Un niño llamado Martin se dirigió a ese lugar, quien iba acompañado con su gato llamado Lucas, el gato seguía a todas partes a Martin.

Martin fue a visitar aquel pueblo. En el transcurso de su viaje se escuchaba como si algo se estuviera moviendo, pero no bruscamente sino tranquilo y sereno. A Martin no le importo. En el camino encontraron a una niña deshidratada y mal alimentada.

Martin le preguntó: ¿Cómo te llamas?

Ella enseguida le responde: Me llamo Lucia

Mucho gusto en conocerte, dijo Martin

Ella le pregunta hacia donde se dirige

Martin le contestó; pues no tengo un lugar específico dijo. Entonces, él le pidió que lo acompañara, pues ella acepto con ansias. Martin volvió a escuchar aquel sonido, y sorpresa para él, Lucia también lo escucho. Ella aseguraba no haberlo escuchado nunca. Martin dijo: ¿Y si averiguamos de donde viene el sonido? Ella acepta dudosamente. Martin dijo que podemos buscar comida, así lo hicieron, fueron a buscar comida, después de un largo tiempo encontraron algo para comer.

De repente, Lucas se va corriendo hacia un lugar oscuro, Lucia le dijo a Martin que no iría con él esta vez, lo esperaría exactamente ahí. A Martin no le importo, corrió y corrió hasta que a su gato lo encontró. Pues él estaba en un árbol seco, Martin se lo lleva hacia donde estaba Lucia. Mientras regresaba vuelve a escuchar ese ruido, él dijo: Que raro, viene del lugar donde estaba Lucas. Por el momento no le importo en absoluto, llegaron al lugar, pero Lucia ya no estaba, a Martin no se le ocurrió pensar nada más que ella fue a buscar más comida, así que la busco, pero Lucas se fue de nuevo a aquel lugar. Martin fue primero por Lucia, porque ya sabía a donde fue Lucas, mientras tanto, aquel sonido se hacía más fuerte y más veces lo escuchaba, hasta que escucho un grito. Martin corrió hacia donde estuvo el sonido. cuando llevo vio a Lucia asustada, ella le abrasó a Martin, porque se había perdido. Después del susto Martin le dijo a Lucia que Lucas se fue de nuevo al lugar oscuro, Lucia decía que no iba a ir a ese lugar, pero Martin la convenció, dijo que solo hay un árbol seco al final. Lucia duda, pero al final fueron a buscar a Lucas Nuevamente lo encuentran ahí, pero vieron que al árbol le salieron hojas muy verdes, más que los arboles comunes. A Martin se le ocurrió que si hacemos jugar a Lucas talvez no se vaya, después de un largo tiempo jugando, volvieron a buscar comida. esta vez, se aseguraron de que Lucas no escape de nuevo, pero Martin se quedó dudando de aquel árbol. Mientras comían volvió a sonar el extraño sonido y Martin pensó que ese sonido puede provenir del árbol misterioso, así que se fueron nuevamente a ver lo que pasaba.

Ahí vieron que el árbol seguía sacando más hojas, también vieron que el tronco empezó a brillar, de repente empezó a brillar todo el árbol. ¡Martin dijo que el árbol iba a explotar! Martin y Lucia se escondieron y así sucedió, el árbol exploto. Martin al abrir los ojos vio que todo era verde, con flores, todo limpio. Martin le dijo a Lucia que le dijéramos a todas las personas lo que paso.

Al regresar a la casa, les contaron a sus familiares y demás personas lo que habían visto, Las personas quedaron asombradas, ya que ese pueblo era siempre desolado y deshabitado, pero no sabían las razones por las que nadie quería vivir allí.

Desde ese día, las demás personas empezaron a visitar aquel lugar mágico, cuidando y respetando la naturaleza. A aquel árbol lo llamaban: EL ARBOL DE LA VIDA.

Martin, Lucia y Lucas tuvieron una mejor vida, con padres adoptivos que fueron buenos con ellos, Martin y Lucia eran hermanos desde entonces, su vida fue muy feliz. **FIN**

Figura 11. El árbol de la vida, escritura final

Fuente: Producción del estudiante.

Reseñando brevemente el texto el árbol de la vida: es una historia escrita por un estudiante, donde sus personajes Martín y Lucía son dos niños que se encontraron por casualidad en un lugar poco frecuentado por los habitantes de ese lugar. Martín tenía un gato que se perdió; por eso, los dos niños fueron en su búsqueda, y encontraron al gato sobre un árbol mágico. De aquel árbol salía unos sonidos extraños; además, los niños vieron que de su tronco seco brotaban hojas completamente verdes. Mientras trascurría el tiempo en que observaban el árbol, este se agrandaba cada vez más y más. Por



último, los niños fueron testigos de cómo el árbol explotó, y todo aquel lugar se convirtió en un hermoso lugar, lleno de vegetación, con un paisaje muy hermoso.

Como se puede apreciar, en este texto titulado el árbol de la vida, el tema es el mismo en los dos escritos; sin embargo, el estudiante logra una mejor claridad y coherencia en el texto final en relación con el primero. En la versión final, las oraciones y párrafos están mejor elaborados, utiliza conectores de secuencia, la narración está llena de detalles y acciones que crean un matiz claro y se les otorga más vitalidad a sus personajes. Inicia especificando el lugar y espacio de su historia: “En un pueblo deshabitado, que a nadie le interesaba”. Los tiempos verbales están bien utilizados, “Martín fue a visitar aquel pueblo”. Los personajes también están bien identificados. “Martín, el gato Lucas, Lucía, y el árbol misterioso”. Se puede identificar también la secuencia narrativa y la estructura de la historia bien lograda tanto en planteamiento como en el desarrollo y el desenlace.

#### ***4.3.2. Estructura y elementos del texto Narrativo***

En la escritura final, el 63% de los estudiantes lograron plasmar en sus narraciones la estructura del texto narrativo de manera óptima; mientras que, en la escritura diagnóstica solamente un 29% de los estudiantes pudo hacerlo. Esto implica que la aplicación de la secuencia didáctica ayudó a reforzar los conocimientos sobre la narrativa en más del 30% de los estudiantes. Sin embargo, a pesar del hecho de que aún el 33% de los estudiantes necesite repasar las nociones relacionadas con la narración, la experiencia de escribir un texto propio despertó en los estudiantes un nivel de creatividad y entusiasmo que antes no presentaban. El cuento titulado “Sueños” (Figura 12) es un ejemplo de cómo los estudiantes cambiaron la temática de su primer escrito (Anexo 7) motivados por la obra literaria del género de aventura que se leyó durante el desarrollo de la secuencia didáctica. La versión final, si bien no presenta una escritura totalmente depurada, muestra cómo la lectura ayudó a los estudiantes a hacer uso consciente de sus conocimientos sobre el género narrativo.

**Los sueños.**

Había una vez un niño llamada James. A él le gustaba mucho jugar con los juguetes que le compraban sus papás, he incluso a James le daban la plata para su fiambre, pero James siempre se reunía para comprarse más juguetes. James siempre le gustaba jugar con sus juguetes que incluso no asía sus deberes de la escuela y se sacaba malas notas.

Un día James se quedó solo en la casa porque sus padres se fueron a trabajar entonces James para no aburrirse empezó a jugar con sus juguetes. Pasa como 5 días y no venían sus padres, James confundido porque no le daba hambre y que sus padres no venían empezó a investigar la casa.

James sabía que si no le daba hambre pronto le iba a darle hambre. Entonces James yendo a la cocina se sentía que sus pasos se hacían más y más pequeños como si se estuviera encogiéndose hasta el punto que se encogió completamente.

Veía todo a su alrededor y era muy grande, las hormigas se veían como de su porte así que pensó "Si soy chiquito que cosas me podrán hacer daño" James al pensar eso no se lo quería imaginar al encontrarse con una araña.

James caminaba, caminaba y no lograba desplazarse, así que James pensó que cogiendo un carro a control remoto lograría caminar más rápido y lo logro.

James iba directo a la cocina para hacerse algo de comer porque ya le empezaba a darle hambre, pero antes de llegar a su casa se encontró con un perro. Era Max su perro, Max lo vio y le empezó a seguir hasta el momento que se acabó las baterías del carro a control remoto.

Max al momento agarrar al auto volvió todo a la normalidad James pensó que se había quedado dormido, pero no era así. James empezó a jugar con sus juguetes de nuevo, pero empezó a sentir que lo observaban, pero vio a sus alrededores y no había nada solo sus juguetes así que no le dio importancia y siguió jugando.

James escucho algo y pensó que eran sus padres que ya habían llegado, pero no, no habían llegado. James escuchaba de nuevo sonido así que fue a investigar y no había nada así que volvió a jugar. James al jugar con sus juguetes, se dio cuenta que le faltaba juguetes.

Al pensar en que le había ocurrido los juguetes se empezaron a mover, James al darse cuenta de eso se olvidó de los otros juguetes y empezó a jugar con los otros juguetes que se movían sin para. James jugaba hasta que le perro entro a la casa y empezó a destruir todo y James se despertó.

James pensó que este era el último sueño que iba a tener, pero no fue así. James sentía que este era otro de esos sueños entonces envés de quedarse en casa salió afuera, James caminaba, caminaba y no paraba de caminar hasta que encontró aun tipo llamado Edgar. Edgar empezó a hablarle al niño de su historia, en esa historia conto muchas cosas no tantas interesantes hasta un punto que dijo un nombre que era James.

James pensó que era otro hasta que dijo lo nombres de sus padres, Carlos y Verónica, y pensó "Estará hablando de mí" así que le pregunto dónde vive ese tal James. Edgar amablemente lo dijo, James fue corriendo y lo encontró, vivía en un basurero y tenía una foto de él de niño y sus padres y se parecía a James.

Entonces James le empezó a preguntar cosas y el James del futuro le dijo "No te dediques al juego osino te vas a quedar igual que yo, viviendo en un basurero, sin techo y sin trabajo".

James pensó que si seguía jugando con sus juguetes y no se dedicaba a estudiar se quedaría así y se prometió a empezar a sacarse buenas notas.

James escucho una puerta y se despertó era su madre y su padre entrando a la casa. James corriendo le dijo que empezaría a estudiar y a sacarse buenas notas y sus padres lo apoyaron. 25 años después. James se había graduado de la universidad con la carrera que le gusto medicina y sus padres se pusieron orgullosos.

FIN

Figura 12. Historia narrativa. Los sueños

Fuente: Producción del estudiante.

La trama del cuento gira en torno a los sueños de un personaje principal llamado James. Durante el desarrollo de la narración, el mentado personaje sueña cosas extrañas. El lector tiene dudas sobre si James sueña o está viviendo estas cosas. Así, en el tiempo de su sueño, el personaje se reduce al tamaño de sus juguetes. Esto lo asusta y trata de acoplarse a su circunstancia de pequeñez hasta que se despierta. A continuación, sueña con otro James, idéntico a él. El personaje soñado se da cuenta de que este otro James hace las mismas cosas que él. Descubre que, en realidad, este otro James vino del futuro para aconsejarle que dejara de jugar y que se dedicara a estudiar, porque podría terminar como como un muñeco en el basurero. Entonces, el personaje que sueña se despierta y asume el consejo del personaje que había soñado.



Como se puede apreciar, el estudiante escribe un tema relacionado con el futuro. En el *planteamiento* presenta a los personajes de la historia: “James y Max, su perro”; además presenta el lugar donde se desarrolla las acciones: “En su casa y con sus juguetes”. Continuando con el *Nudo*, el autor va narrando cómo su personaje James experimenta su pequeñez y cómo logra usar sus juguetes para adaptarse a su nueva condición. En esta parte, según la secuencia narrativa, aparece “Edgar” quién le presenta al personaje del futuro que coincide con su nombre “James del futuro”. Esto recuerda a otras construcciones de personajes que vinculan dos tiempos distintos dentro de la cultura occidental, como la Beatriz de Dante, quien conduce al personaje central por el cielo, el purgatorio y el infierno. Vale la pena notar que este tipo de referencias literarias llegan a los niños a través de los dibujos animados. En el *desenlace*, “James” se arrepiente de haber pasado jugando mucho tiempo con sus juguetes, y no quiere que le pase lo que le pasó a “James del Futuro” quien termina viviendo en un basurero. Así que, James se pone a estudiar y obtener buenas calificaciones, además se dice que va a la universidad y se gradúa en la carrera de medicina.

Para ejemplificar los elementos del texto narrativo, asimismo, tenemos dos textos de un estudiante, el primero se llama “La historia de Sulay”, que lo podemos ver en el anexo 8. mientras que el segundo texto se llama “Las aventuras de Jhon y sus amigos que lo podemos ver en el mismo anexo.

Analizando estas dos historias, observamos que en la primera escritura el autor presenta en su texto a un solo *personaje*, “Zulay”, mientras que en la segunda escritura expone muchos personajes. “Jonh, Pablo y Lucas”, en lo referente al *espacio y tiempo*, los hechos y acciones de la segunda historia se desarrolla en una isla, donde los tres niños aventureros pierden su bote y se quedan desmayados por un buen *tiempo*. Luego de ser rescatados, fueron llevados al hospital y permanecieron inconscientes durante un mes. *El narrador* de la historia, es una persona omnisciente, quien va relatando como observador de los acontecimientos, el relato que el autor realiza en tercera persona y en tiempo pasado.

#### **4.3.3. Lenguaje**

En lo que se refiere al lenguaje, se observa que hay un cambio notorio en el uso de vocabulario y en la forma de estructurar las oraciones. En la escritura final, los estudiantes presentan sus oraciones mejor estructuradas, se puede observar el uso de adjetivos, detalles y relaciones semánticas entre las ideas que expresa el estudiante y la trama narrativa de la historia. Asimismo, en la escritura final de la historia narrativa con relación al diagnóstico. Tenemos un 35% de mejora frente a un 25% del diagnóstico. En la escritura final tenemos un léxico más académico, con frases y párrafos mejor elaborados, el uso de una gran cantidad de recursos narrativos para dar mayor detalle y brillo a su



escritura. Los siguientes ejemplos nos ilustraran mejor sobre esta categoría. La historia inicial: “Un regalo para navidad” y la historia final “En busca de un lugar con magia” (anexo 9).

El estudiante cambió de tema para su escritura final, el texto “En busca de un lugar con magia” hace referencia a la historia de seis jóvenes, que, a pesar de ser mayores de edad, les gustaba las historias de aventura y fantasía, así, un día una anciana les contó que de verdad si existía un lugar con magia. La anciana les dio las coordenadas y se fueron todos a conocer aquel lugar. En el camino, se encontraron con una serie de dificultades y lugares mágicos. Así es como a uno de ellos le picó una serpiente y tuvieron que ayudarlo; otro compañero, por arte de magia, empezó a volar; luego, se encontraron con un duende, el mismo que se convertía en diferentes animales. El duende se convirtió en pulpo y con sus tentáculos atrapó a los jóvenes. Aquí, se puede observar claramente la influencia de la lectura del texto “Veinte mil leguas de viaje submarino” que permitió el despliegue de la imaginación fantástica.

Como se puede apreciar, tanto en el primer escrito como también en el segundo, el estudiante utiliza un lenguaje similar al que podríamos calificar como común y regular del autor, considerando la edad y el año de básica que cursa. Sin embargo, en la escritura final, el estudiante logra insertar frases correspondientes a un lenguaje más literario, un lenguaje más trabajado con frases mejor elaboradas, tales como: “Era un día soleado”, “A pesar de ser jóvenes, aún nos gusta creer en cuentos de hadas”, “Corrió hacia la otra orilla, por suerte llegó pero estaba solo”, por citar algunas.

#### ***4.3.4. La segmentación textual***

De la misma forma, en la segmentación textual en la escritura final tenemos un 35% de eficiencia, frente a un 25% en la escritura inicial diagnóstica. Al final de la intervención, los estudiantes lograron desarrollar mayor destreza en este campo; sin embargo, es cierto que aún queda mucho que hacer, pues existe aún grandes falencias en el 65% de la escritura de este grupo. La recomendación es que se continúe trabajando la segmentación en sus escritos.

En el anexo 10, podemos observar la escritura inicial, “Maldad” y la escritura final: “El inicio de una gran fuerza”. Esta narración final, se trata de una historia en la que dos personajes principales, Saruto y Kamato, jóvenes provenientes de Lesia China tienen una gran aventura. Un día mientras jugaban se cayeron a un hoyo, donde les visitó el demonio Fraudín, quién les dio todos sus poderes y les enseñó a pelear. Al salir de ese lugar, los jóvenes vieron que su ciudad fue atacada por poderosos invasores. Así que, sin pensarlo, utilizaron sus poderes y los derrotaron fácilmente. Luego tuvieron muchos otros enfrentamientos en diferentes combates y de todos ellos salieron victoriosos. El cuento concluye en que el rey los contrató y los denominó caballeros sacros.

Las diferencias que existen entre las dos versiones en cuanto a la categoría segmentación textual es notoria. En la versión final, el estudiante ha logrado alcanzar un buen nivel de mejora en todas las



categorías analizadas. De manera particular, la segmentación textual muestra un cuento con varios párrafos conformados por varias oraciones. Además, el estudiante logra escribir oraciones bien estructuradas, también, utiliza conectores entrelaza las ideas formando párrafos bien elaborados. El estudiante ha logrado una escritura bastante satisfactoria, por lo que se puede manifestar que la secuencia didáctica aplicada permitió mejorar notablemente la escritura de los estudiantes. Sin embargo, existe estudiantes que siguen con graves falencias en la adquisición de estas destrezas de escritura que no corresponden al nivel de EGB en el que se encuentran.

#### ***4.3.5. Caligrafía y ortografía***

En esta categoría, podemos apreciar que el porcentaje de estudiantes que llegó a un nivel óptimo luego de la intervención fue de 35%; mientras que cuando se realizó el diagnóstico este porcentaje era de un 23 %. Esto implica un 10% de mejoría en la categoría de caligrafía y ortografía. Aunque es pequeño el margen de mejora, existe un avance notorio luego de la aplicación de la secuencia didáctica. Sin embargo, algunos estudiantes tienen graves problemas de caligrafía y ortografía que tienen que resolver en forma personal y esmerada. Un ejemplo de mejoría lo vemos en el anexo 11. en la primera producción narrativa, “La gata salvaje” se puede observar una caligrafía que pudiera pertenecer a un estudiante de cuarto grado, mientras que, en la escritura final, “las aventuras del granjero Wario”, el estudiante escribe su texto con menos faltas de ortografía, de igual forma en la extensión del texto ha mejorado notablemente.

Reseñando un tanto el segundo texto, es una historia que se lleva a cabo en el valle de Monteverde, donde un humilde granjero llamado “Wario”, no había pagado los impuestos al rey, El rey le ordenó que realice una aventura de rescatar a una reina del Valle de Monteverde sana y salva y solo así le perdonaría los impuestos y se quedaría con sus tierras. Wario no le quedó otra alternativa que aceptar la propuesta del rey. Inició su aventura, al dirigirse al otro lado del río tuvo que pelear con un animal, pero la princesa del otro reino lo quiso ayudar, y lo salvo a Wario de todos sus, problemas, incluso del mismo rey malvado.

En esta última categoría, el estudiante demuestra un dominio en lo que se refiere a ortografía, si bien es cierto, la primera escritura lo escribió con letra de mano, la segunda está escrita en computadora, esto le permitió solventar el problema de la caligrafía, y se puede considerar también que superó algunas faltas de ortografía. Pero, esto no siempre es así, a pesar de que ciertos estudiantes escriben en Word, por lo general no corrigen sus faltas de ortografía, pero, este estudiante, y muchos otros más logran corregir sus errores ortográficos, presentando un escrito que se puede considerar que está acorde a su nivel académico.

No cabe duda de que la aplicación de la secuencia didáctica ha influido de manera significativa en las mejoras que presentan los procesos escriturales de los estudiantes del octavo año de EGB paralelo



“C” de la Unidad Educativa “Zoila Aurora Palacios” lo que se ha demostrado en los resultados obtenidos en cada una de las categorías analizadas en este proyecto. Si bien, los procesos escriturales de los estudiantes necesitarán seguir desarrollándose a través de la práctica hasta lograr ubicarse en niveles aceptables para la etapa académica a la que corresponden; este estudio ha constituido un gran paso en este camino. Como se puede leer en el cuerpo de esta tesis, el presente estudio obtuvo logros magníficos en cuanto al impulso motivacional que generó entre los estudiantes quienes desarrollaron su capacidad creadora de una forma que no se había planeado y, ni si quiera, imaginado. Es cierto que el producto escritural no está libre de errores; sin embargo, la imaginación que se desbordó sorprende, incluso, a quienes llevamos años leyendo literatura.



## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Antes de la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes del octavo año paralelo “C” de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca presentaban un bajo rendimiento en sus destrezas de lectoescritura. Esto se pudo constatar con la aplicación del diagnóstico en donde se vio que, en especial, la escritura de los estudiantes tenía falencias sobre todo en la segmentación textual. Además, el lenguaje utilizado en sus escritos se asemejaba más al coloquial que a un lenguaje escrito, y peor literario; lo cual demostraba una pobreza léxica. Todo esto hacía que su capacidad de redacción fuese muy reducida; pues, su escaso manejo del idioma limitaba la extensión de sus escritos. Así, la escritura de la mayor parte de ellos no pasaba de unas 50 palabras. De la misma forma, se encontraron problemas de caligrafía y ortografía.

Toda la situación, detallada a lo largo del diagnóstico que se hizo antes de planificar este estudio, condujo al investigador a indagar sobre qué género escritural podría motivarlos a mejorar su escritura. Luego de revisar el Currículo y de leer una serie de bibliografía en la que se sostiene las bondades del pensamiento narrativo (Bruner, 1997; Duque, Vera y Hernández 2010; Gómez, 2017), se optó por escoger las historias de aventura para realizar una intervención didáctica. Sin embargo, un breve sondeo entre los estudiantes dejó ver que, aunque habían estudiado ya antes el género narrativo, estos conocimientos no eran significativos entre ellos pues no los relacionaban ni con su práctica escritural ni con la vida cotidiana.

Una vez, planteado el estudio, y con base en los resultados obtenidos la etapa diagnóstica, se elaboró una secuencia didáctica considerando un enfoque cognitivo y metacognitivo (Flower y Hayes, 1981) para aplicarla a este grupo de estudiantes, con la finalidad de mejorar sus destrezas de lectura y escritura. Se trabajó, específicamente, con las estrategias instruccionales como procesos metacognitivos aplicados a los conocimientos sobre historias de aventuras. Todo esto, teniendo en cuenta, además, las ventajosas implicaciones socioculturales y discursivas (Vigotsky, 1978; Van Dijk, 1985; Camps, 2003) de los textos narrativos en consideración de la estrecha relación del género narrativo con la vida cotidiana. Así se buscó que tanto los procesos lectores como los procesos escriturales se vincularan con estrategias instruccionales y con la cotidianidad de la vida para que fueran mayormente motivadores para los estudiantes, de acuerdo a lo que postula Solé (1998).

Los resultados obtenidos fueron muy halagadores: aunque no llegaron al desarrollo de una escritura perfecta, la producción escrita de los estudiantes mejoró. Los estudiantes incrementaron su nivel de escritura en todas las categorías analizadas y referentes al texto narrativo. Así tenemos: en claridad y coherencia han mejorado un 29%, en la estructura del texto narrativo mejoraron un 34%, en el manejo



de los elementos del texto narrativo mejoraron un 28%, en el lenguaje narrativo han mejorado en un 15%, en la segmentación textual mejoraron un 10% y en caligrafía y ortografía han mejorado en un 15%. Cabe señalar, que el proceso duró solamente 12 sesiones; por lo tanto, si bien hubo un incremento en la destreza escritora de los estudiantes, este aún no es lo suficientemente aceptable de acuerdo a los objetivos del Ministerio de Educación. Por lo tanto, es necesario trabajar la escritura continuamente y en las diferentes asignaturas, solo así, se podrá alcanzar resultados mayormente satisfactorios.

De la mejora que se produjo en la escritura de los estudiantes luego de esta intervención pedagógica, lo más relevante es que aprendieron a desarrollar actividades de lectura y escritura de una manera secuenciada, planificada y dosificada. Se suma a esto, que pudieron aplicar conscientemente sus conocimientos sobre el discurso narrativo en el género específico de historias de aventura. Para ellos, quedó claro que la escritura es un proceso que requiere de ejercicio constante y autorregulado.

Además, con esta intervención, se demostró el gran valor en la práctica didáctica de las “estrategias instruccionales” cuando están bien diseñadas y encausadas hacia la consecución de un objetivo. Estas estrategias de valor metacognitivo ayudaron tanto al docente investigador como también y, sobre todo, a los estudiantes a construir un aprendizaje significativo relacionando los contenidos con las realidades que los circundaban. Gracias a estas estrategias, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su propio aprendizaje, reconocieron sus propios errores y realizaron cambios significativos en sus hábitos de estudio que, a su vez, coadyuvaron al mejoramiento de sus destrezas de lectura y escritura.

El texto narrativo fue utilizado como parte de la metodología en esta secuencia didáctica y su función motivacional ha permitido que los estudiantes creen una empatía y un agradable encuentro con la lectura y la escritura. El estudio comprobó que el uso de este tipo de textos alimenta la fantasía y despierta la ilusión de caminar por las diversas ramas de las emociones que fluyen de las hazañas, acciones y aventuras de sus personajes. En este sentido, se comprende por qué el Ministerio de Educación ha destinado este subgénero narrativo para la lectura en el octavo año de Educación Básica. En particular, en la aplicación de la secuencia didáctica, en el marco del presente estudio, ha dado muy buenos resultados.

En lo referente a las estrategias utilizadas, la cognición, la metacognición y, específicamente, la instrucción dirigida de lectura y escritura han permitido un adecuado desarrollo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, se podría –inclusive- considerar a la instrucción dirigida de lectura y escritura como la base de un método didáctico para que el estudiante aprenda a aprender, debido a que estimulan la realización consciente de las actividades. Con su ayuda, el



estudiante tuvo presente qué hace, por qué y para qué hacerlo. Estas estrategias han permitido que los estudiantes sean capaces de asimilar y comprender toda la temática estructurada en este curso-taller, de tal forma que, luego de un proceso escalonado, ejemplificado, modelado y evaluado, no solo han logrado mejorar la escritura, sino que han desarrollado su capacidad metacognitiva. En este caso concreto, todo esto ha sido posible gracias a que se puso en juego e interacción constante todos los componentes y elementos del proceso de escritura, entre ellos: el conceptual, motivacional, discursivo, semántico, léxico, morfológico y sintáctico de acuerdo a lo que sustenta (Rojas, 1991). Así se evidencia en sus producciones de escritura narrativa al final del proceso.

Otro de los aspectos relevantes es que la retroalimentación constante al estudiante funcionó como una estrategia metacognitiva auxiliar a la estrategia principal. Gracias a ella, se pudo hacer efectivo el enfoque metacognitivo de las actividades diseñadas. De esta manera, utilizando preguntas, sugerencias y exposiciones se ha direccionado al estudiante a que por sí solo saque sus propias conclusiones sobre su trabajo y corrija sus errores. En este sentido, el rol del investigador como docente ha sido esencial brindando las instrucciones debidas, para que el estudiante realice un trabajo autónomo. Es así, que el investigador se ha convertido en lector de las diversas versiones que produce el estudiante y testigo, al mismo tiempo, de cómo va evolucionando en el proceso de escritura.

Por todo lo dicho anteriormente, me permito recomendar el estudio de rol del docente en procesos como este. La educación de hoy demanda que cada uno de los docentes de las diferentes áreas afronte nuevos retos, nuevas estrategias de enseñanza, nuevas maneras de mirar las múltiples posibilidades que ofrecen los contextos educativos. No cabe duda de que una de estas estrategias más beneficiosas en el mejoramiento de las destrezas educativas es el desarrollo de la conciencia metacognitiva del estudiante que le permite relacionar sus conocimientos adquiridos con los procesos aplicados en su diario vivir para lograr que los tan mencionados aprendizajes significativos sean una realidad cotidiana. Dentro de todo ese proceso, la lectura y escritura deben estar enmarcados dentro de un proceso dirigido, supervisado y evaluado por todos los docentes. Solo así permita que el estudiante sepa dónde y porque ha fallado, permitiendo en primera instancia la autoevaluación y luego ayudar con una acertada retroalimentación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, A. (2003). Estrategias instruccionales. Caracas.  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Alfonzo%2C+A.+%282003%29.+Estrategias+instruccionales.++Caracas.+Recuperado+de>
- Aliagas, C. y Cassany, D. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 162.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Aliagas%2C+C.%2C+y+Cassany%2C+D.+%282007%29.+Miradas+y+propuestas+sobre+la+lectura.+Revista+Aula+de+Innovaci%C3%B3n+Educativa%2C+162%2C+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Aliagas%2C+C.%2C+y+Cassany%2C+D.+%282007%29.+Miradas+y+propuestas+sobre+la+lectura.+Revista+Aula+de+Innovaci%C3%B3n+Educativa%2C+162%2C+&btnG=)
- Alvarado, L. (2015). Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria. *Estilos de aprendizaje*, 8(16). <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1015/1723>
- Álvarez, T. y Ramírez, L. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Didáctica, Lengua y Literatura*. 18, 29-60.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Alvarez+y+ramirez+2006&oq=ALVAR](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Alvarez+y+ramirez+2006&oq=ALVAR)
- Arias, D. (2013). La escritura como procesos, como producto y como objetivo didáctico, Tareas pendientes, *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, N. 19, 33-46.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=el+procesos+de+la+escritura&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=el+procesos+de+la+escritura&btnG=)
- Bajtin, M. (1978). *Estética de la creación verbal*. Literaturnaia uchioba, Saransk, Rusia.  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Mijael+Bajtin%2C+generos+discursivos%2C+pdf+libro>
- Bereiter, C., Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Dialnet*, N. 58, 43- 64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Bernice, Y, y Wong, L. (Ed). (2004). *Learning about learning disabilities*. Elsevier, University Burnaby, British Columbia, Canada.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=writing+instruction&oq=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=writing+instruction&oq=)
- Bosque, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones Akal, Madrid, España.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Uy4n9MzmDJQC&oi=fnd&pg=PA793&dq=sintaxis&ots=r9UBSfwfjuc&sig=wcsTkOJLPc6lZXB99T1QmtBPvdA#v=onepage&q&f=false>
- Briceño, A. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: Una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Tesis de maestría, Universidad de Tolima Colombia.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=la+teor%C3%ADa+cognitiva+de+hayes+y+flower&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=la+teor%C3%ADa+cognitiva+de+hayes+y+flower&btnG=)
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. New York, United States, Universidad de New York. Recuperado de:



- [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=yBN5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Bruner,+J.+\(1997\).+La+educaci%C3%B3n,+puerta+de+la+cultura,+&ots=IvWjHwP91Z&sig=INOkTz7fFiN9\\_IyVQLZvVy3ziJ0#v=onepage&q=Bruner%2C%20J.%20\(1997\).%20La%20educaci%C3%B3n%2C%20puerta%20de%20la%20cultura%2C&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=yBN5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Bruner,+J.+(1997).+La+educaci%C3%B3n,+puerta+de+la+cultura,+&ots=IvWjHwP91Z&sig=INOkTz7fFiN9_IyVQLZvVy3ziJ0#v=onepage&q=Bruner%2C%20J.%20(1997).%20La%20educaci%C3%B3n%2C%20puerta%20de%20la%20cultura%2C&f=false)
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere* 6(20), 363-368.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Calle, G. (2019). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista investigativa de desarrollo e innovación*, 10 (2), 323-325. [https://doi: 10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628](https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628)
- Camps, A. (Ed.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial GRAÓ, recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3989>
- Cárdenas, Y. (2016, 12 de diciembre). *Estrategias instruccionales alternativa para la comprensión lectora*. Monografias.com. <https://www.monografias.com/docs113/estrategias-instruccionales-alternativa-comprension-lectora/estrategias-instruccionales-alternativa-comprension-lectora.shtml>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 17, 129-142.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>
- Carrera, B. y Mozzarella, C. (2001). Vigotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=vygotsky+teor%C3%ADa+sociocultural&oq=vigotsky%2C+teor%C3%ADa+socio](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=vygotsky+teor%C3%ADa+sociocultural&oq=vigotsky%2C+teor%C3%ADa+socio)
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir como se aprende a escribir*. Paidós, Barcelona España.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Cassany&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Cassany&btnG=)
- Caso, A. y García, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38 (3), 477-492.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=componente+motivacional+en+la+escritura&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=componente+motivacional+en+la+escritura&btnG=)
- Castello, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de la composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51, 52), 149 -162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Chaves, J., Moraes, J. y Moreira, M. (2007). Análisis documental de contenido de texto narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Ibersid*, 93-99.  
<https://ojs.ibersid.eu/index.php/ibersid/article/view/3267/3028>
- Condory, V. (2018). *Estrategias para la mejora de comprensión lectora en estudiantes de IEP Nro. 72284 de Cupisco Huancané*. (Tesis de especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola)



Lima Perú) Repositorio digital de la Universidad.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USIL\\_b32d9ccb39938292edf60b9bb68a22c5](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USIL_b32d9ccb39938292edf60b9bb68a22c5)

Currículo, (2016). Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Cusco, D. (2020). *Estrategias para promover la lectura comprensiva de los estudiantes de octavo año de básica de la Unidad Educativa del Milenio Paiguara de la Parroquia San Juan Gualaceo. 2018 – 2019.* (Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca) Repositorio de la Universidad Salesiana. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Cusco%2CD.+%282020%29.+Estrategias+para+promover+la+lectura+comprensiva+de+los+estudiantes+de+octavo+a%C3%B1o+de+b%C3%A1sica+de+la+Unidad+Educativa+del+Milenio+Paiguara+de+la+Parroquia+San+Juan+Gualaceo.+2018+%E2%80%93+2019.+Tesis+de+grado%2C+Universidad+Polit%C3%A9cnica+Salesiana%2C+Cuenca%2C+Ecuador.+Disponible+en%3A+>

Dávila, G. (2012). *La comprensión lectora y el aprendizaje de la geografía, en los estudiantes de séptimo año de educación básica de la escuela fiscal mixta república francesa de la parroquia de Tumbaco del cantón Quito de la provincia de Pichincha en el año lectivo. 2011 – 2012.* (Tesis de grado Universidad Central de Quito) Repositorio digital de la Universidad Central. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/701>

Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512008000100011](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011)

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva.* Cap. 4 y 5. McGraw-Hill, México.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=D%C3%ADaz+Barriga%2C+F.+y+Hern%C3%A1ndez%2C+G.+%281999%29.+Estrategias+Docentes+para+un+Aprendizaje+Significativo.+Una+interpretaci%C3%B3n+constructiva.+McGraw-Hill%2C+M%C3%A9xico.++1-27.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=D%C3%ADaz+Barriga%2C+F.+y+Hern%C3%A1ndez%2C+G.+%281999%29.+Estrategias+Docentes+para+un+Aprendizaje+Significativo.+Una+interpretaci%C3%B3n+constructiva.+McGraw-Hill%2C+M%C3%A9xico.++1-27.+&btnG=)

Dieser, P. (2019) *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnología de la información y comunicación.* (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de la Plata).  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Dieser%2C+P.+%282019%29.+Estrategias+de+autorregulaci%C3%B3n+del+aprendizaje+y+rendimiento+acad%C3%A9mico+en+escenarios+educativos+mediados+por+tecnolog%C3%ADa+de+la+informaci%C3%B3n+y+comunicaci%C3%B3n.+%28Tesis+de+posgrado%2C+Universidad+Nacional+de+la+Plata%29.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Dieser%2C+P.+%282019%29.+Estrategias+de+autorregulaci%C3%B3n+del+aprendizaje+y+rendimiento+acad%C3%A9mico+en+escenarios+educativos+mediados+por+tecnolog%C3%ADa+de+la+informaci%C3%B3n+y+comunicaci%C3%B3n.+%28Tesis+de+posgrado%2C+Universidad+Nacional+de+la+Plata%29.+&btnG=)

Duque, C., Vera, A. y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: Una revisión de literatura. *Revista OCNOS*, (6), 25-44.  
[https://www.researchgate.net/publication/278016263\\_Comprension\\_inferencial\\_de\\_textos\\_narrativos\\_en\\_primeros\\_lectores\\_una\\_revision\\_de\\_la\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/278016263_Comprension_inferencial_de_textos_narrativos_en_primeros_lectores_una_revision_de_la_literatura)

Duque, M. y Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vigotsky para resolver la crisis de la psicología. Tesis Psicológica. *Redalyc*, 9(2), 30-57.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139039784004>



- Espín, G. (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes del octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 2010*. (Tesis de posgrado Universidad Técnica de Ambato) Repositorio de la Universidad de Ambato, Ecuador.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Esp%C3%ADn%2C+G.+%282010%29.+Las+estrategias+metodol%C3%B3gicas+y+su+incidencia+en+la+comprensio%C3%B3n+lectora+de+los+estudiantes+del+octavo+a%C3%B1o+del+Instituto+Superior+Tecnol%C3%B3gico+Experimental+Luis+A.+Mart%C3%ADnez+durante+el+a%C3%B1o+lectivo+2009+2010.+%28Tesis+de+posgrado+Universidad+T%C3%A9cnica+de+Ambato%29+Repositorio+de+la+Universidad+de+Ambato%2C+Ecuador&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Esp%C3%ADn%2C+G.+%282010%29.+Las+estrategias+metodol%C3%B3gicas+y+su+incidencia+en+la+comprensio%C3%B3n+lectora+de+los+estudiantes+del+octavo+a%C3%B1o+del+Instituto+Superior+Tecnol%C3%B3gico+Experimental+Luis+A.+Mart%C3%ADnez+durante+el+a%C3%B1o+lectivo+2009+2010.+%28Tesis+de+posgrado+Universidad+T%C3%A9cnica+de+Ambato%29+Repositorio+de+la+Universidad+de+Ambato%2C+Ecuador&btnG=)
- Espinal, T. (2014). *Semántica*. Ediciones Akal S. A., Madrid, España.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yB4EEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=la+semantica&ots=Ni0YWFK-2q&sig=8\\_EyM3X2mHQNPqahxiiTeDVUKbk#v=onepage&q=la%20semantica&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yB4EEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=la+semantica&ots=Ni0YWFK-2q&sig=8_EyM3X2mHQNPqahxiiTeDVUKbk#v=onepage&q=la%20semantica&f=false)
- Fernández, G. (2007). Bajtin y Vigotsky: La experiencia social en la producción de sentido, Algunas prioridades para enseñar literatura. *Revista de semiótica Adversus*, 4 (8-9).  
[http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo\\_fernandez.htm](http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo_fernandez.htm)
- Fernández, M., Lucero, M., Montanero, M. (2014). Redacción de texto narrativos en educación primaria: Comparativa de recursos didácticos para su evaluación. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15 (2), 79-97.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=redacci%C3%B3n+de+textos+narrativos&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=redacci%C3%B3n+de+textos+narrativos&btnG=)
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=hayes+y+flower+1980&oq=hayes+y+flower](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=hayes+y+flower+1980&oq=hayes+y+flower)
- Gallegillos, H. (1950). *Un Dios se lo pague*. Tiocarlos producciones.  
<http://tiocarlosproducciones.blogspot.com/2015/02/un-dios-se-lo-pague-1011.html>
- García, F. (2018, 9 de julio). Fernando García Ponce y el arte del Collage. *Diario de Yucatán*, .  
<https://www.yucatan.com.mx/imagen/fernando-garcia-ponce-y-el-arte-del-collage>.
- García, S. (s.f). Cuentos cortos.com <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-robot-guardaespaldas>
- Gómez, A. (2017). *El uso del texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños de educación general básica*. (Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca). Repositorio de la Universidad de Cuenca.  
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/27450>
- Gómez, L., y Monroy, R. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de orientación Educativa*. 6 (16).  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=G%C3%B3mez%2C+L.%2C+](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=G%C3%B3mez%2C+L.%2C+)



y+Monroy%2C+R.+%282009%29.+Comprensi%C3%B3n+Lectora.+Revista+Mexicana+d  
e+orientaci%C3%B3n+Educativa.+6+%2816%29.+Abril%2C+2009&btnG=

González, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid España). <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Gonz%C3%A1lez%2C+A.+%281992%29.+Estrategias+metacognitivas+en+la+lectur+a.+Tesis+doctoral%2C+Universidad+Complutense%2C+Madrid+Espa%C3%B1>

González, J. y Serrano, R. (2014). El uso de mapas mentales en la formación inicial del docente. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 13(2), 77-88.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Buzan+2014%2C+mapas+men+tales&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Buzan+2014%2C+mapas+men+tales&btnG=)

Graham, L y Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. En, Bernice, Y, y Wong, L. (Ed). (2004). *Learning about learning disabilities*. (pag. 251). Elsevier,  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=writing+instruction&oq=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=writing+instruction&oq=)

Gutierrez, C. y Salmerón H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16 (1), 183-202.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>

Gutierrez, D. (2005). *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica d Durango.  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Gutierrez%2C+D.+%282005%29.+Fundamentos+te%C3%B3ricos+para+el+estudio+de+las+estrategias+cognitivas+y+metacognitivas.+Tesis+doctoral%2C+Universidad+Ped+ag%C3%B3gica+d+Durango.+>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores S.A. de C.V. DF. México.  
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2),26-35.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>

Hidalgo, A., Curillo, A. (2010). Orto y ocaso del buen vivir en la planificación Nacional del desarrollo en Ecuador, (2007. 20021). *América latina Hoy*. (78). 37.54. Doi:  
<https://doi.org/10.14201/alh2018783754>

INEVAL. (2016). *Resultados educativos. Retos hacia la excelencia*. Quito: Ministerio de Educación. <http://www.ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301>. Diciembre, 2018.

INEVAL, (2018), *Resultados de PISA para el desarrollo*. Instituto Nacional de Educación Educativa, Quito Ecuador. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=PISA+2017+RESULTADOS+ECUADOR>

Íñiguez, M. (2009). *Adaptación de veinte mil leguas de viaje submarino*. AbeBooks.  
<https://www.abebooks.com/Veinte-mil-leguas-viaje-submarino-Jules/14285816082/bd>



Historias de aventura (s. f). *En otra dimensión*. Relato de aventura.  
[http://historiasmagicas.duhnnae.com/relatos\\_de\\_aventuras.php](http://historiasmagicas.duhnnae.com/relatos_de_aventuras.php),

Jiménez, M. (2018). *Fortalecimiento de estrategias motivadoras en los procesos didácticos de la comprensión de textos en los docentes del vi ciclo de la I. E. 15014 “Manuel O. Hidalgo Carnero” Castilla- Piura*. (Tesis de posgrado, PUCP, Piura, Perú). Repositorio digital.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Jim%C3%A9nez%2C+M.+%282018%29.+Fortalecimiento+de+estrategias+motivadoras+en+los+procesos+did%C3%A1cticos+de+la+comprensión+de+textos+en+los+docentes+del+vi+ciclo+de+la+I.+E.+15014+%E2%80%9CManuel+O.+Hidalgo+Carnero%E2%80%9D+Castilla-Piura.+%28Tesis+de+posgrado%2C+PUCP%2C+Piura%2C+Per%C3%BA%29.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Jim%C3%A9nez%2C+M.+%282018%29.+Fortalecimiento+de+estrategias+motivadoras+en+los+procesos+did%C3%A1cticos+de+la+comprensión+de+textos+en+los+docentes+del+vi+ciclo+de+la+I.+E.+15014+%E2%80%9CManuel+O.+Hidalgo+Carnero%E2%80%9D+Castilla-Piura.+%28Tesis+de+posgrado%2C+PUCP%2C+Piura%2C+Per%C3%BA%29.+&btnG=)

Kihtsch, W., y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, United States of North America, Academic Press.  
[https://scholar.google.com/ec/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Kihtsch%2C+W.%2C+y+Van+Dijk%2C+T.+%281983%29.+Strategies+of+discourse+comprehension.+New+York%2C+United+States+of+North+America%2C+Academic+Press.+Retrieved+from%3A&btnG](https://scholar.google.com/ec/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Kihtsch%2C+W.%2C+y+Van+Dijk%2C+T.+%281983%29.+Strategies+of+discourse+comprehension.+New+York%2C+United+States+of+North+America%2C+Academic+Press.+Retrieved+from%3A&btnG)

Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Fundación Auna. Madrid, España.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=1369](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1369)

Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>

Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. Doi: 10.18239/ocnos\_2015.14.0

LOEI, (2001). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. R. O. 417.  
[https://oig.cepal.org/sites/.../2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/.../2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)

López, G. Y Arciniegas, L. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cali, Colombia.  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=https%3A%2F%2Fmedia.utp.edu.co+%E2%80%BA+referencias+%E2%80%BA+libro+%E2%80%BA+71...>

Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancia Imágenes*, Vol. 11 (2), 31-43. [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Perspectiva+sociocognitiva+de+la+escrituraWriting+perspective+sociocognitiveJuli%C3%A1n+Mart%C3%ADnez+G%C3%B3mez\\*](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Perspectiva+sociocognitiva+de+la+escrituraWriting+perspective+sociocognitiveJuli%C3%A1n+Mart%C3%ADnez+G%C3%B3mez*)

Martos, A. (2008). Las fichas de lectura y sus recursos gráficos. *Revista pedagógica Tabanque*, 21, 63-74.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=fichas+de+lectura&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=fichas+de+lectura&btnG=)

Maza, P., y Molina, M. (2014). *La utilización de estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de tercero y cuarto año de educación general básica, de la Escuela Fiscomisional “Daniel Hermida” de la ciudad de Cuenca, periodo 2014-2015”*



- (Tesis de pregrado UPS, Cuenca, Ecuador). [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Maza%2C+P.%2C+y+Molina%2C+M.+%282014%29.+La+utilizaci%C3%B3n+de+estrategias+metodol%C3%B3gicas+en+el+desarrollo+de+la+comprens%C3%B3n+lectora+de+los+estudiantes+de+tercero+y+cuarto+a%C3%B1o+de+educaci%C3%B3n+general+b%C3%A1sica%2C+de+la+Escuela+Fiscomisional+E2%80%9CDaniel+Hermida+E2%80%9D+de+la+ciudad+de+Cuenca%2C+per%C3%ADodo+2014-2015+E2%80%9D+%28Tesis+de+pregrado+UPS%2C+Cuenca%2C+Ecuador%29.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Maza%2C+P.%2C+y+Molina%2C+M.+%282014%29.+La+utilizaci%C3%B3n+de+estrategias+metodol%C3%B3gicas+en+el+desarrollo+de+la+comprens%C3%B3n+lectora+de+los+estudiantes+de+tercero+y+cuarto+a%C3%B1o+de+educaci%C3%B3n+general+b%C3%A1sica%2C+de+la+Escuela+Fiscomisional+E2%80%9CDaniel+Hermida+E2%80%9D+de+la+ciudad+de+Cuenca%2C+per%C3%ADodo+2014-2015+E2%80%9D+%28Tesis+de+pregrado+UPS%2C+Cuenca%2C+Ecuador%29.+&btnG=)
- Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de discurso. *Cinta de moebio*, 24, 284 – 302. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=modelo+de+Van+dijk&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=modelo+de+Van+dijk&btnG=)
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura sí, pero, ¿qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica*, 13(1), 38-49. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=pdf+Morales%2C+%282003%29++la+escritura+como+proceso+es+una+secuencia+de+preparaci%C3%B3n%2C+producci%C3%B3n+y+edici%C3%B3n>
- Mota, C., Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje visión Vigotskyana. *Educere, Vol. 11* (38), [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000300005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005)
- Mortiner, J. y Van Doren, A. (1972). *How to read a book, by J. Adler and Charles Van Doren (1972)*, Common place book? <https://andresreng2.wordpress.com/2014/01/09/how-to-read-a-book-by-mortimer-j-adler-and-charles-van-doren-1972/>
- Ochoa, A., Correa, R., Aragón, E. y Mosquera, R. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educ. Educ. Vol. 13* (1), 27-41. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=+Estrategias+para+apoyar+la+escritura+de+textos+narrativos&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=+Estrategias+para+apoyar+la+escritura+de+textos+narrativos&btnG=)
- Parodi, G. (2001). La teoría de la comunicabilidad: Notas para una comunicación integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76). 145-167. <https://doi.10.4067/S0718-09342011000200004>
- Pearson, D., y Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading comprehension. University of Illinois, *Technical report*. 297. (8), 317-345. [https://us.search.yahoo.com/yhs/search?p=The+instruction+of+reading+comprehensiongoogle+acd%C3%A9mico&hspar=ore&hsimp=yhs-001&type=yff\\_ars\\_00\\_00](https://us.search.yahoo.com/yhs/search?p=The+instruction+of+reading+comprehensiongoogle+acd%C3%A9mico&hspar=ore&hsimp=yhs-001&type=yff_ars_00_00)
- Pérez, E. (2008). La comprensión lectora y la competencia lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educativa. CEE Participación Educativa*, 8, 41-56. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=P%C3%A9rez%2C+E.+%282008%29.+La+comprens%C3%B3n+lectora+y+la+competencia+ling%C3%BC%C3%ADstica+en+el+nuevo+marco+curricular%3A+algunas+clav>



es+para+su+desarrollo.+Educativa.+CEE+Participaci%C3%B3n+Educativa.+Participaci%C3%B3n+Educativa.+Recuperado+de%3A+

Pérez, E. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. (Tesis de posgrado, Universidad Distrital Francisco de Caldas, Bogotá Colombia).  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=P%C3%A9rez%2C+E.%282015%29.+Estrategias+cognitivas+y+metacognitivas+para+la+comprensi%C3%B3n+lectora.+%28Tesis+de+posgrado%29.+Universidad+Distrital+Francisco+de+Caldas%2C+Bogot%C3%A1+Colombia.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=P%C3%A9rez%2C+E.%282015%29.+Estrategias+cognitivas+y+metacognitivas+para+la+comprensi%C3%B3n+lectora.+%28Tesis+de+posgrado%29.+Universidad+Distrital+Francisco+de+Caldas%2C+Bogot%C3%A1+Colombia.+&btnG=)

Peley, R., Morillo, R. y Castro, E. (2007). Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia*, 13 (2), 56-75. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Peley%2C+Morillo+y+Castro+%282007%29+>

Pizarro, A. (2000). El análisis del estudio cualitativo. *Atención primaria*, 25 (1), 42-45.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=an%C3%A1lisis+de+resultados+cualitativos&oq=análisis+de+resultados](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=an%C3%A1lisis+de+resultados+cualitativos&oq=análisis+de+resultados)

Pruebas, PISA. (2017). *Evaluaciones*. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/pisa/>  
RAE. (2019). *Nueva gramática de la lengua española*. Asociación de Academias de la Lengua Española. España.

Ramírez, E. (2007). La poca lectura de libros: Una trayectoria con dos sentidos. *Investigación bibliotecológica UNAM*. 22(44), pp.33.64.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=+Ram%C3%ADrez%2C+E.%282007%29.+LA+poca+lectura+de+libros%3A+Una+trayectoria+con+dos+sentidos.+Investigaci%C3%B3n+bibliotecol%C3%B3gica+UNAM.+22%2844%29%2C+pp.33.64&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=+Ram%C3%ADrez%2C+E.%282007%29.+LA+poca+lectura+de+libros%3A+Una+trayectoria+con+dos+sentidos.+Investigaci%C3%B3n+bibliotecol%C3%B3gica+UNAM.+22%2844%29%2C+pp.33.64&btnG=)

Ramos, Z. (2013). La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las Ciencias Naturales. (Tesis de posgrado Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia).  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Ramos%2C+Z.++%282013%29.+La+comprensi%C3%B3n+lectora+como+una+herramienta+b%C3%A1sica+en+la+ense%C3%B1anza+de+las+Ciencias+Naturales.+%28Tesis+de+posgrado+Universidad+Nacional+de+Colombia%2C+Medell%C3%ADn%2C+Colombia%29.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ramos%2C+Z.++%282013%29.+La+comprensi%C3%B3n+lectora+como+una+herramienta+b%C3%A1sica+en+la+ense%C3%B1anza+de+las+Ciencias+Naturales.+%28Tesis+de+posgrado+Universidad+Nacional+de+Colombia%2C+Medell%C3%ADn%2C+Colombia%29.&btnG=)

Rodríguez, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa. Acercamiento didáctico desde la Lingüística. *Laurus*, 13 (25), 56-63.  
<https://cse.google.com/cse?q=Rodriguez%2C+A.%282007%29.+Lectura+cr%C3%ADtica+y+escritura+significativa.+Acercamiento+did%C3%A1ctico+des&sa=Search&ie=UTF-8&cx=partner%2Dpub%2D5028062608900076:1829608348#%9C>

Rodríguez, C. y Pueyo V. (s.f.). *Metodología de la Investigación Científica*. (s.c.), Universidad Iberoamericana.

Rodríguez, E. (s. f). Cuentos cortos .com. *El pirata Ice*.  
<http://www.cuentoscortos.com/autores/cuentos-de-eva-maria-rodriguez>

Rojas, M. (1991). El registro escrito, un enfoque para su enseñanza. *Revista educación*, 15(1), págs. 49 – 54. Disponible en. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18355>



- Roldan, L. y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación*, 42 (2), (págs. 27 – 38). [https://doi.org/10.21865/RIDEP42\\_27](https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27)
- Ronald, J. y Mora, F. (2010). Estrategias instruccionales para promover el aprendizaje estratégico en estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens*, 11 (2). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152010000200007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152010000200007)
- Romero, M. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. *Revista pedagógica Tabanque*, 22, 191-204. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=competencias+b%C3%A1sicas+en+escritura%2C+pdf&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=competencias+b%C3%A1sicas+en+escritura%2C+pdf&btnG=)
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. (tesis de grado de doctora en educación, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires). Argentina.
- Salas, N. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (tesis de posgrado UANL, Nuevo León) Repositorio digital. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Salas%2C+N.+%282012%29.+El+desarrollo+de+la+comprensión+C3%B3n+lectora+en+los+estudiantes+del+tercer+semestre+del+nivel+medio+superior+de+la+Universidad+Aut%C3%B3noma+de+Nuevo+Le%C3%B3n.+%28tesis+de+posgrado+UANL%2C+Nuevo+Le%C3%B3n%29+M%C3%A9xico.+>
- Santiago, A. Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de lectura. *Folios*, 26, 27-38. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6081/5040>
- Sanz, A. (2008). Algunas reflexiones a partir de las evaluaciones del Proyecto PISA. *Revista de Participación Educativa*, (8), 6-21. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Sanz%2C+A.+%282008%29.+Algunas+reflexiones+a+partir+de+las+evaluaciones+del+Proyecto+PISA.+Revista+de+Participación+C3%B3n+Educativa%2C+%288%29%2C+pp.+6-21&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sanz%2C+A.+%282008%29.+Algunas+reflexiones+a+partir+de+las+evaluaciones+del+Proyecto+PISA.+Revista+de+Participación+C3%B3n+Educativa%2C+%288%29%2C+pp.+6-21&btnG=)
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Scardamalia%2C+M.+y+Bereiter%2C+C.+%281992%29.+Dos+modelos+explicativos+de+los+procesos+de+composición+C3%B3n+escrita.+Infancia+y+aprendizaje%2C+58%2C+43-64.+>
- Sevilla, S. (2019). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. Análisis de los resultados de la escala de Educación e identidad narrativa en estudiantes de España, Corea del Sur y Ecuador. *Aula de Encuentro*, Vol. 22 (2), 27-58. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=textos+narrativos+estudios+ecuador&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=textos+narrativos+estudios+ecuador&btnG=)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Grao, Barcelona, España. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Sol%C3%A9%2C+I.+%281998%29.+Estrategias+de+lectura.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sol%C3%A9%2C+I.+%281998%29.+Estrategias+de+lectura.+&btnG=)



- Solé, M. (1995). Lectura y Vida: El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura*.  
<http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Táchira, F. (2003) Evaluar la escritura, si... pero ¿Cómo y cómo evaluar?, *Acción pedagógica*, 13 (1), 38-49.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=evaluacion+de+la+escritura&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=evaluacion+de+la+escritura&btnG=)
- Torres, A. y Galvis, J. (2018). *Aprender a escribir, leer y argumentar en la universidad*. Pontificia, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.  
[https://www.researchgate.net/publication/333414237\\_Torres\\_Perdigon\\_A\\_y\\_Galvis\\_Ardila\\_J\\_2018\\_Aprender\\_a\\_escribir\\_leer\\_y\\_argumentar\\_en\\_la\\_universidad](https://www.researchgate.net/publication/333414237_Torres_Perdigon_A_y_Galvis_Ardila_J_2018_Aprender_a_escribir_leer_y_argumentar_en_la_universidad)
- Ulloa, S. y Carvajal, B. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Revista Signo y pensamiento*, Vol. 27 (53), 295-313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011529019>
- Van Dijk. And, Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, New York.  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Van+Dijk.+And%2C+Kintsch%2C+W.+%281983%29.+Strategies+of+discourse+comprehension.+Academic+Press%2C+New+York.+>
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y sociedad*, 2(1), 201-261.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=macroestructura+de+Van+dijk&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=macroestructura+de+Van+dijk&btnG=)
- Villavicencio, M. (2018). *Comunicación académica: Prácticas de lectura y escritura en el aula*. Editorial Don Bosco, Ecuador.
- Warwick, G. (Director). (1985). *Veinte mil leguas de viaje submarino* (comic). Dibujos clásicos.  
<https://www.youtube.com/watch?v=s13NcCNat8g>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 53-85. <https://rieoei.org/RIE/article/view/457>



## ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1. Rúbrica para evaluar textos narrativos.....                                       | 82  |
| Anexo 2. Instrucciones para ayudar la lectura.....   | 83  |
| Anexo 3. Actividad desarrollada por el estudiante.....                                     | 84  |
| Anexo 4. Buscando los conectores sintácticos .....   | 85  |
| Anexo 5. Ficha de revisión para un texto narrativo.....                                    | 86  |
| Anexo 6. El árbol de la vida, primera historia narrativa de un estudiante.....             | 87  |
| Anexo 7. Escritura inicial, historia sobre dos amigas inseparables .....                   | 88  |
| Anexo 8. Inicial: La historia de Sulay y final: Las aventuras de John y sus amigos.....    | 89  |
| Anexo 9. Inicial: Un regalo para Navidad; Final: En busca de un lugar con magia .....      | 92  |
| Anexo 10. Escritura inicial: Maldad; Escritura final: El inicio de una gran fuerza .....   | 96  |
| Anexo 11. Inicial: La gata salvaje; Esritura final: Las aventuras del grangero Wario ..... | 99  |
| Anexo 12. Ejemplo de calificación de escritura final.....                                  | 101 |
| Anexo 13. Secuencia Didáctica 1 .....  | 102 |
| Anexo 14. Secuencia didáctica 2.....   | 112 |

**Anexo 1. Rúbrica para evaluar textos narrativos**

| CRITERIOS               | Excelente  | Muy bueno  | En desarrollo  |
|-------------------------|--|--|--|
| Claridad y coherencia   | Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y variado de los conectores | Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y sencillo de los conectores lógicos y las referencias. | Redacta de forma coherente gracias al uso correcto pero eventual de los conectores lógicos y las referencias |
| Portada                 | La portada incluye título, autoría y una imagen acorde a la creación                   | La portada incluye título, autoría y una imagen no muy acorde a la creación  | La portada incluye únicamente título   |
| Título                  | Título de acuerdo al tema  | El título tiene poca relación con el tema  | El título no tiene relación con el tema  |
| Estructura              | Aparece claramente el inicio, el desarrollo y desenlace                                | Aparecen dos elementos de la estructura  | Aparecen menos de dos elementos de la estructura   |
| Inicio                  | Aparecen los personajes, el lugar y las respectivas descripciones                      | Existe la descripción de personajes pero no ce lugares   | Aparecen los personajes y lugares pero no existe ninguna descripción   |
| Desarrollo              | Está claramente expresado el conflicto o problema                                      | Notoriamente esta expresado el conflicto o problema  | No se evidencia la expresión del conflicto o problema  |
| Desenlace               | Presenta claramente la solución del problema   | Existe poca claridad en la solución del problema   | No presenta la solución el problema  |
| Elementos del texto     | Aparece el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo                       | Aparecen tres elementos del texto narrativo  | Aparecen menos de dos elementos del texto narrativo  |
| Lenguaje                | Utiliza un lenguaje bien elaborado y no repite palabras                                | Utiliza un lenguaje y vocabulario limitado   | Utiliza un lenguaje y vocabulario muy limitado y repite muchas palabras                                      |
| Segmentación textual    | Presenta los tres componentes jerárquicos básicos.                                     | Presenta dos de los tres componentes jerárquicos básicos.  | Presenta un componente de los tres componentes jerárquicos básicos.  |
| Caligrafía y ortografía | Presenta su escrito legible y sin faltas de ortografía                                 | Su escrito es poco legible y sin faltas de ortografía  | Su escrito es ilegible y presenta muchas faltas de ortografía  |

Fuente: Adaptación de rúbricas y otras herramientas para trabajar la escritura en el aula (Natalia Ávila Reyes, 2015)



## Anexo 2. Instrucciones para ayudar la lectura

### Instrucciones para ayudar la lectura

**1. Describa lo que es un narval**

R: *Tomaron esos nombres de los animales marinos*

**2. Describa al profesor Aronax**

R: *Es científico y trabajó de profesor en el museo y estudió sobre el la aparición de la supuesta criatura*

**3. ¿Quién descubrió al supuesto monstruo?**

R: *Ned Land*

**4. Escriba dos razones por las que se pueda deducir que el monstruo no es un cetaceo.**

R: *Porque la energía era de la naturaleza*

**5. ¿Cuántas horas se durmieron Ned Land y Conseil, cuando entraron al Nautilus?**

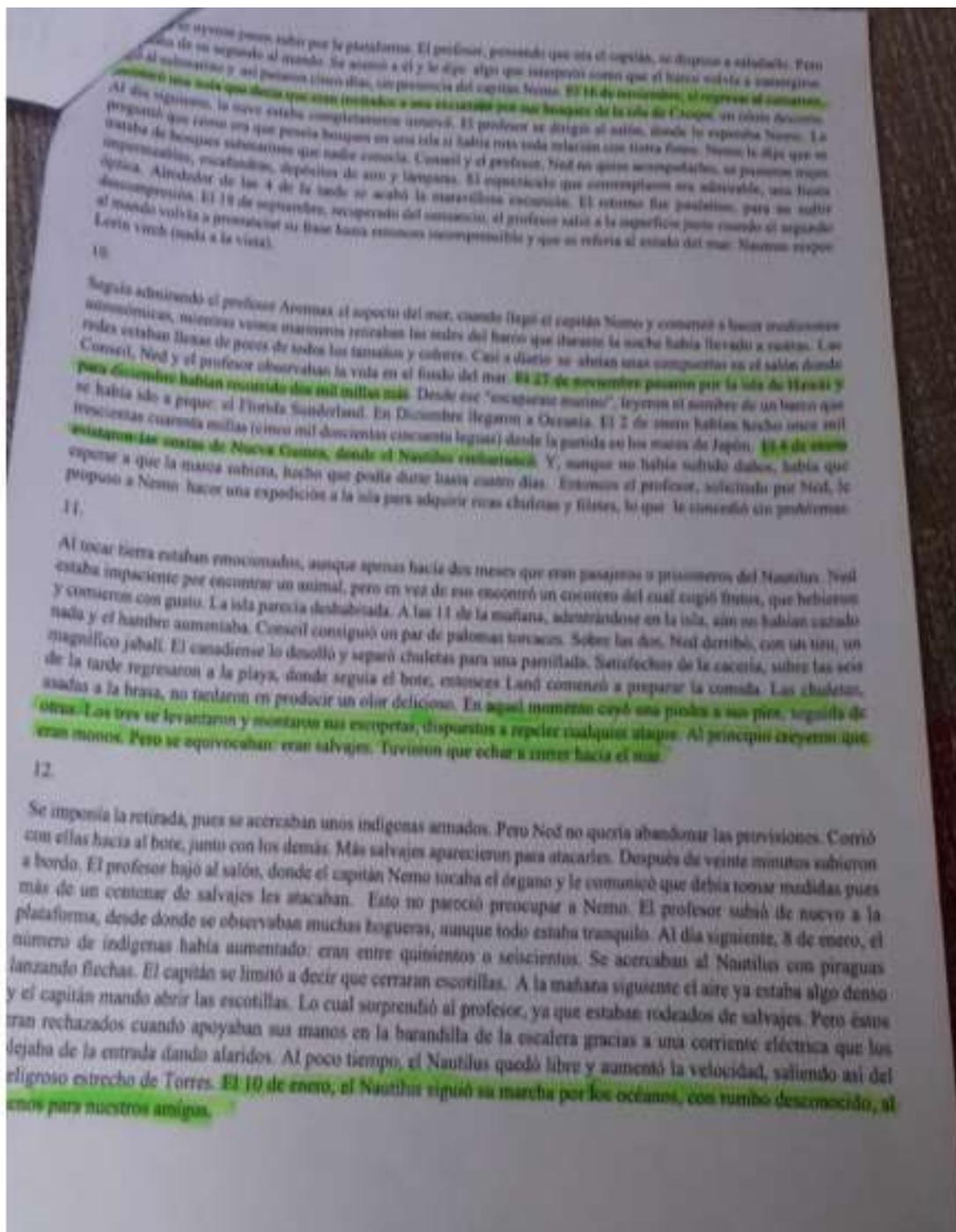
R: *Ignoraron el tiempo que durmieron*

**6. ¿Cuántos idiomas hablaba el capitán del Nautilus?**

R: *Griego y Europeo*

Fuente: Producción del estudiante

### Anexo 3. Actividad desarrollada por el estudiante



Fuente: Producción del estudiante

## Anexo 4. Buscando los conectores sintácticos

### VEINTE MIL LEGUAS DE VIAJE SUBMARINO

La vida del capitán se desarrollaba totalmente en el seno de los océanos siempre con la desconfianza irreducible e implacable de la sociedad y aunque sus hipótesis eran muy vagas Aronnax, Consejo y Ned seguían abordo sin saber cuando sería el día en que quedarían libres.

El 21 de enero la embarcación se dirigió hacia el oeste surcando las aguas del Océano Índico en donde fueron sorprendidos por una manada de tiburones que dejaron atrás por la velocidad que tomó el Nautilus, después encontraron unos cadáveres que flotaban en la superficie de las ondas, más adelante se encontraban en un mar lácteo debido a una especie de gusanillos luminosos de aspecto gelatinoso e incoloro del grueso de un cabello que suelen adherirse entre sí en espacios hasta de cuarenta leguas, cuando por fin pasaron todas esos inconvenientes ya era el 28 de enero y se encontraban cerca de la isla de Ceilán celebre por sus pesquerías de perlas que más adelante visitaron por invitación del capitán sin dejar de advertirles que allí había muchos tiburones, a las cuatro de la mañana partieron a su nueva aventura, en el camino se ocultaron en un surco muy amplio donde apareció también un hombre y detrás de él un tiburón, el capitán empuñó su cuchillo enterrándoselo en el vientre al animal, Ned esgrimo su arpón y fue en auxilio del capitán salvándole la vida, después de esa experiencia tan desagradable regresaron al Nautilus.

El 9 de febrero se encontraban en la parte ancha del mar Rojo donde aseguraba que había un paso subterráneo para llegar al Mediterráneo al que había llamado Arabian-Tunnel, nadie más lo había descubierto, así que decidió mostrarles a sus huéspedes su descubrimiento y el 12 de febrero estaban en el Mediterráneo en donde Ned aprovecho para decirles a sus compañeros que era la oportunidad para escapar Aronnax dijo que no podían arriesgarse sin estar seguros de que funcionaría ya que si el capitán se daba cuenta no se los perdonaría.

Partiendo en la madrugada del 16 de febrero de los parajes griegos Ned tuvo que abandonar sus proyectos de fuga ya que el Nautilus impulsado por su hélice penetró hasta lo más profundo del mar en donde pudieron vislumbrar las ruinas del templo de Hércules, regresando a flote en el Atlántico Ned insistió una vez más en la fuga, se tubo que suspender nuevamente porque el capitán parecía saber las intenciones de sus huéspedes.

El 21 de marzo llegaron al Polo Sur, desplegaron una bandera negra con una N de oro bordada en el centro, el capitán había cumplido su gran reto, el frío era penetrante, Nautilus descendió lentamente para dirigirse hacia el norte cuando choco con un enorme bloque de hielo, la situación era muy peligrosa, después de agotar los recursos que tenían para salir de allí el capitán se acercó y les dijo a todos aquí podemos morir de dos formas aplastados o por asfixia, pero también nos queda el recurso de salir al mar y destruir el iceberg todos tendrían que trabajar, decidieron cooperar antes que morir y el 27 de marzo lograron sacar a Nautilus poniéndose rápidamente en dirección al cabo de Hornos.

Durante varios días el Nautilus se alejó de las costas americanas, al capitán no le gustaba estar cerca de la sociedad, Aronnax habló con sus compañeros y un día después enfrente al capitán para darle a conocer personalmente las intenciones que tenían para abandonar el Nautilus, pero el capitán lo recibió con un manuscrito, al enseñárselo dijo que el último sobreviviente del Nautilus lo metería en un recipiente para que el mar se encargara de darle destino, Aronnax le sugirió que ellos podían hacer buen uso del manuscrito, el capitán respondió que nadie tenía derecho a salir de allí una vez que había entrado y sin dar más explicaciones se marchó, cuando Aronnax les comunicó la decisión del capitán a sus compañeros Ned les

. Fuente: Producción del estudiante



### Anexo 5. Ficha de revisión para un texto narrativo

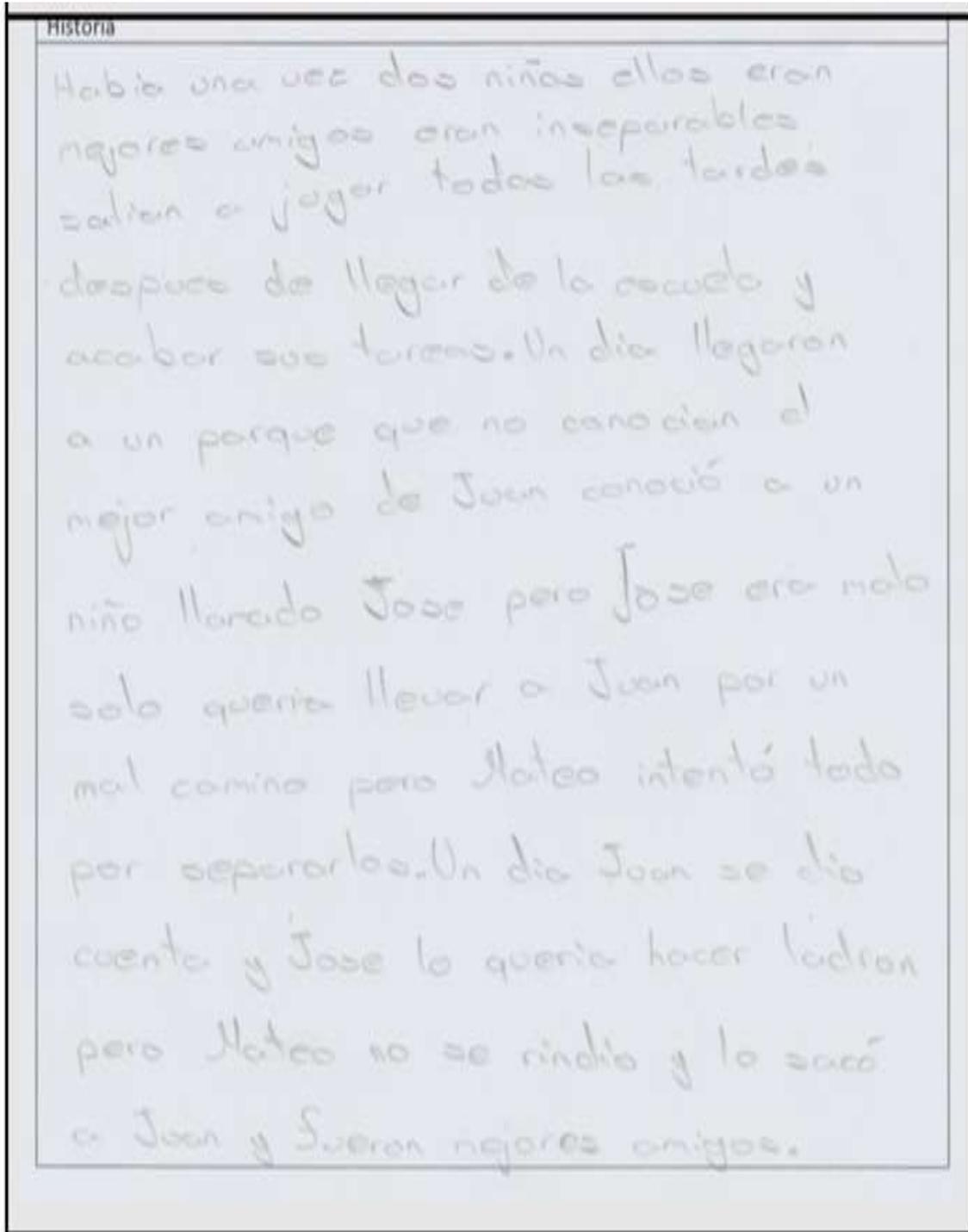
| Ficha de revisión de una historia de aventura |         |            |            |
|---|---------|------------|------------|
| Categorías                                    | Logrado | En proceso | No logrado |
| Elección del tema                             |         |            |            |
| Título  |         |            |            |
| Búsqueda de información                       |         |            |            |
| Personajes principales                        |         |            |            |
| Personajes secundarios                        |         |            |            |
| Lugar   |         |            |            |
| Tiempo  |         |            |            |
| Planteamiento                                 |         |            |            |
| Nudo  |         |            |            |
| Desenlace                                     |         |            |            |

Fuente: Autoría del investigador

**Anexo 6. El árbol de la vida, primera historia narrativa de un estudiante**

| Historia          | El árbol de la vida  |
|-------------------|--|
| <b>Inicio</b>     | <p>Había una vez un niño y un perro, llamados José y Mike, un día, salieron a caminar, y un viejo le dice: ¿Adónde van?... José le dijo: Vamos al bosque del sueño algo.</p>   |
| <b>Desarrollo</b> | <p>El viejo le dice esto va a ser algo muy peligroso. El niño no obedeció, por el camino vieron un árbol, muy hermoso, tenía algo en común, 3 hojas de oro, el niño no se sorprendió por el camino vieron algo, pero de repente los dos se separaron, José al volver escuchó el llanto de su perro Mike, corrió hacia él y lo encontró muerto.</p> |
| <b>Final</b>      | <p>Lo llevó triste hacia el pueblo, llegando a su casa, el árbol estaba botando hojas de oro, iluminando un camino, José siguió ese camino, llegando hacia él, se dio cuenta que Mike no estaba en sus brazos, hizo camino a la casa. Pero, encontró a su perro acostado</p>   |

Fuente: Producción del estudiante

**Anexo 7. Escritura inicial, historia sobre dos amigas inseparables**

Fuente: Producción del estudiante



**Anexo 8. Inicial: La historia de Sulay y final: Las aventuras de John y sus amigos**

Historia

Esta es la historia de Sulay una niña que era mala estudiante y también le hacían bullying Sulay un día se cansó de todo lo que le pasaba y se escapó ella caminaba sola sin saber a donde ir, después de horas de caminar la niña se encontró con un lugar impresionante, habían muchos animales, plantas se encontró con personas buenas y malas, algunas personas le querían hacer daño, le encerraron en un calabozo con muchos animales feos, ella intentó muchas formas de salir pero no pudo, después de mucho tiempo llegó una persona que le podía ayudar, él se arriesgó y le intentó robar las llaves del calabozo, le pudo librar y se escaparon la niña intentó regresar a la casa pero no encontraba la forma de llegar se acordó que ella había dejado pistas para poder regresar entonces ella las siguió y se perdió con la mamá por lo bueno y recibió ayuda profesional para combatir sus problemas y ella vivió agradecida con la persona que le ayudó y vivió feliz.

Fuente: Producción del estudiante



## Escritura Final Las aventuras de Jonh y sus amigos

2. Revisar la historia otra vez y corregirla.

### Las aventuras de Jonh y sus amigos

Jonh era el líder del grupo, compartían las mismas aventuras, diversiones, etc... el grupo que lideraba estaba compuesto por Pablo y Lucas. Un día Tamara la mamá de Jonh le regañó muy fuerte, porque a la mamá no le había ido bien en el trabajo cuando vio que Jonh había dejado su mochila en la sala, explotó y lo regañó. Quería irse de la casa, se le ocurrió llamar a sus dos amigos y ofrecerles ir en busca de una nueva aventura diferente a todas las que ha tenido, aceptaron.

Regresaron a casa en busca de dinero, lo que tenían ahorrado, lo sacaron y sin decir nada se marcharon, ni siquiera se despidieron, porque ellos querían llegar pronto. Alquilaron un bote, para ir en busca de su gran aventura, lo alquilaron a un viejito que era abuelo de uno de sus compañeros de clase. Se marcharon, al viejito le dijeron una mentira para poder quedarse con el bote, supuestamente se iban con una persona mayor, pero no.

Navegaron mucho y se encontraron con una isla, salieron muy temprano para que no sospecharan y pensaran que estaban en el colegio, con la isla que se encontraron era pequeña, fue tanta la emoción que salieron corriendo a recorrer la isla y se olvidaron de amarrar el bote y si se iba no tenían forma de regresar. Todos se arrepintieron, estaban muy tristes y arrepentidos por haber sido irrespetuosos con toda su familia y por haber acabado de tan mala manera, no pensaban que ya no volverían a verlos.

ESTILO

No tenían que comer, como iban a volver pronto no se les ocurría llevar algo para comer, no sabían cocinar ni cocinar, se estaban muriendo de hambre. Ya no aguantaron más y decidieron escribir una carta, la falta de comida les estaba acabando y creían que no iban a sobrevivir y escribieron una carta con fin de que algún día fuera leída, esta carta decía lo que habían explorado y también que los perdonaran, se desmayaron. Se desmayaron y cuando se levantaron en el hospital, estaban muy mal y por eso fue su desmayo y cuando abrieron los ojos no se encontraban en la isla, pensaron que estaban alucinando.

Les dijeron que los salvaron gracias que el barco volvió, luego de 4 semanas de no saber nada de los jóvenes, un señor que caminaba en una playa vio un bote que venía que le llama la atención porque no llevaba nadie en él y lo reconocía porque era de un amigo de él, fue a buscar al viejito que era el dueño del mundo a que volvieran a buscar a los tres amigos, el viejito no fue por su edad avanzada y era arriesgado.

Localizó a la familia de los 3 jóvenes que estaban desaparecidos, tuvieron suerte porque después de 3 días localizaron la isla en donde estaban en un mal estado, estuvieron varios meses esperando que despertaran, hasta que un día le dieron la buena noticia, ellos reaccionaron, tuvieron que quedarse varios días en el hospital ya que tantos días sin comer les llevo a un pésimo estado.

Pablo estaba muy mal porque durante ese tiempo cogió una infección muy chura, pero después de varios tratamientos logró recuperarse. En todo este tiempo reflexionaron de lo mal que se portaron y prometieron que si algún día volvieran a realizar una de sus aventuras, les

Fuente: Producción del estudiante

**Anexo 9. Inicial: Un regalo para Navidad; Final: En busca de un lugar con magia**

Historia: *Un regalo para Navidad*

Un niño pobre despatado con hambre vio una rata e intentó atraparla al no poder se fue a pedir limosna una señora le dio \$15 el chico agradecido se fue al centro comercial a comprar comida también encontró a una niña esta preguntó: ¿X? no tienes buena ropa? el niño respondió: Soy pobre y huérfano oos niña: perdón: ¿ten \$15 dolares? mi ma me los dio pero ten niño: Gracias bueno me tengo que ir niña: chao.

El niño compró alimento y ropa teniendo en cuenta el precio salió de allí contento y se fue a comer al terminar un grupo de niños se le hacurcaron y le golpearon uno de ellos dijo: ¡niño sin dinero! ¡pobre! Al irse llegaron otras 2 niñas estas le ayudaron y le llevaron a su casa el niño les conto lo que le paso de pronto un niño salió y las niñas le saludaron el niño se acercó al otro y le dijo: Como te llamas? niño: Me llamo Carlos y tu? niño: Yo me llamo Karma nosotras: melani y sofía o

Pasaron años y los chicos se hicieron buenos amigos excepto Carlos y Karma ellos eran novias >w> las chicas lo aceptaron y al final todos fueron felices

*Fin*

Fuente: Producción del estudiante

## Escritura Final: En busca de un lugar con magia

### En busca de un lugar con magia

Era un día soleado, yo y mis amigos a pesar de ser jóvenes mayores a 18 años aun nos gusta creer en cuentos de hadas. Nunca nos veían bien por "ser muy infantiles", pero una anciana, más bien la abuela de Deuz, tenía maravillosas historias. Pero un día nos dijo, que hay un verdadero lugar mágico, pero era un poco arriesgado. No nos importó. ella nos dio unas coordenadas y todos nos pusimos en marcha. Yo era la capitana así que de mí dependía que nadie salga herido. En total éramos 6 personas 2 chicas y 4 chicos todos mejores amigos desde la infancia. Para ir a donde sería un lugar mágico, teníamos que ir a las afueras de la ciudad todo a pie, mientras caminábamos tuvimos un problema. Deuz se cayó a un barranco, por suerte no era muy hondo, pero no podíamos sacarlo y lo peor ahí estaba una serpiente de cascabel, Jeremy estaba en shock y nosotros intentábamos ver cómo sacar rápido a Deuz. Pero de la nada Jeremy ¡¡¿voló?!! todos nos quedamos sorprendidos estaba volando ¡¡ cogió a Deuz tipo princesa (así solo que eran humanos) y salieron pero .... La serpiente mordió a Deuz casi en la rodilla un poco más abajo, de repente Deuz se desmayó en los brazos de Jeremy, este preocupado me pregunto qué haríamos, no sé por qué, pero me acerque a Deuz y donde estaba la herida puse mis manos y



... ¿lo cure?!! me sorprendí, pero me sentía un poco agotada y me arrodille de lo cansada que estaba. Todos se sorprendieron y nos preguntaron como hicimos eso, no sabíamos responder, así que no contestamos y solo

continuamos, Jeremy a un cargaba a Deuz, pero no se cansaba ni le molestaba de hecho lo hacía con gusto, después de un rato despertó y pidió que lo bajen. Otro rato de caminata llegamos a un puente, Alejandro se adelantó a cruzar, pero se escuchó algo, era el puente se estaba rompiendo y Alejandro ya estaba en la mitad del puente, así que corrió hacia la otra orilla, por suerte llego, pero estaba solo y apareció un tipo duende que nos dijo que nos iba ayudar si lo transformamos en un murciélago, pero Flor se acercó y si pudo transformarlo, luego dijo que lo transformara en un insecto y así estuvimos un buen rato. Nosotros más enfadados y el más divertido y se transformó en un pulpo muy grande y nos atrapo, excepto a Deuz. Este se escondió y el duende nos agitaba mucho haciéndonos marear y Alejandro miraba sin poder hacer nada y Deuz aun oculto, yo vi donde se escondió, pero apareció detrás del duende y lo ataco. Después desapareció y apareció delante de este y volvió a atacar poco a poco nos soltaba ya que si le dolían los golpes de Deuz y paso al otro lado sin usar el puente. Se podía tele trasportar ¡¡el duende ya cansado nos ayudó a cruzar el uso sus tentáculos para usarlos como puentes y así cruzar. Le agradecimos y seguimos nuestro camino todos hablamos y reímos hasta que por fin llegamos a donde teníamos que llegar. Pero Alejandro dijo que algo estaba mal, pero no le hicimos caso y corrimos hasta llegar al lugar era hermoso dejamos nuestras cosas y exploramos. pero sentimos que no había magia ni nada pero apareció un gato parlante y nos dijo lo que pasaba, era porque este solo era un lugar para ir al verdadero lugar. Nos dijo como ir y como regresar y así lo hicimos.



shutterstock.com • 862149054



Pusimos un círculo con un sol adentro y nos tomamos de las manos.  
Alejandro empezó a decir palabras que no entendíamos y empezó a salir una luz que sí parecía mágica



Y nos tele transportó, aparecimos en un lugar con un árbol gigante y con hadas volando alrededor



Así que disfrutamos y desde ese día siempre visitábamos ese mundo mágico, al que tanto queríamos y tanto esfuerzo nos llevó. Y que por generaciones lo teníamos que cuidar.

Fuente: Producción del estudiante



### Anexo 10. Escritura inicial: Maldad; Escritura final: El inicio de una gran fuerza

|  |  |
|--|--|
| HOJA DE TRABAJO 2.   |  |
| Nombre del estudiante  | Thomas Pillajo   |
| 1. Defino lo que es un texto narrativo   |  |
| Definición de texto narrativo:<br>* Un texto narrativo es cuando una persona narra lo que ha sucedido en la historia o en un cuento  |  |
| 2. Escribo una historia de aventura, con la estructura: Inicio, desarrollo y final   |  |
| Historia   |  |
| <p style="text-align: center;"><i>Maldad</i></p> * Un grupo de amigos viajaron a un planeta donde se enfrentaron a seres muy poderosos pero uno llamado Demon sus amigos ni siquiera intentaron ayudarlo se marcharon y de pronto alguien apareció frente a Demon y mato a esos seres sin esfuerzo y llevo a Demon a un lugar seguro el le enseño a ser cruel y despiadado, mato a muchos de esos seres solo en 2 dias pero Demon regreso a la tierra donde vencio a sus amigos y el mundo se arrodillo ante el. |  |

Fuente: Producción del estudiante

**Escritura final: El inicio de una gran fuerza**

**COLEGIO:**

**ZOILA AURORA PALACIOS**

**NOMBRE:**

**TOMAS PILLAJO**

**CURSO:**

**8VO "C"**

**NOMBRE DEL DOCENTE:**

**JUAN MALDONADO**





## EL INICIO DE UNA GRAN FUERZA

### TEMA: CIENCIA FICCIÓN

Todo inicia en Japón hace 1000 años en el pueblo de Lesia, donde dos chicos llamados Saruto y Kamado jugaban. Kamado y Saruto caen en un hoyo lejos de la ciudad, cuando entraron en el hoyo, se encontraron con un demonio que se inclinó ante ellos. Kamado y Saruto no entendían, el demonio se presentó, dijo que se llamaba Fraudrin, él los llevó al Inframundo donde Fraudrin les mostró todo.

Kamado y Saruto sintieron una fuerza muy grande, Fraudrin dijo que ellos tenían el poder del Rey demonio Fraudrin. El demonio les explicaba cómo utilizar su poder. Después, ellos pudieron salir del lugar sin dificultad. Volvieron a la tierra, pero Lesia estaba siendo atacada por unos soldados invasores. Kamado y Saruto sabían que podían luchar contra ellos porque tenían unos poderes especiales. Así lo hicieron, pelearon contra ellos y ganaron la pelea fácilmente.

Luego llegó Guila, una soldado muy bien entrenada, tenía todo su cuerpo cubierto de tecnología robótica y armas eléctricas letales. Saruto la quiso vencer con un golpe fuerte pero no pudo. En eso, llega kamado luchó con Guila muy fuerte junto con Saruto, pero les fue imposible vencerla. En ese momento recordaron que podían invocar a Fraudrin, y en un instante él ya estuvo en el lugar de combate, solo de esta manera lograron vencer.

Así, Saruto y Kamado se convirtieron en los demonios más poderosos de la historia y viajaron por todo el mundo buscando nuevas aventuras y reinos poderosos. Llegaron a un reino en el cual se enfrentaron a los guerreros más poderosos de ese lugar. Los vencieron fácilmente, al ver esto, el rey de ese lugar los convirtió en caballeros del reino y los nombró caballeros sacros que son los guerreros más fuertes del mundo.

Sirvieron durante 16 años al rey, mientras que Kamado se enamoró de la princesa. Luego los demás caballeros sacros tenían envidia de Saruto y Kamado y los caballeros sacros inculparon a Saruto y Kamado de asesinar a un caballero sacro. Los dos guerreros estaban subidos en una torre cuando todos los caballeros sacros los rodearon. Saruto y Kamado saltaron de la Torre ferozmente y se enfrentaron a los Caballeros sacros pelearon mucho, pero activaron su signo demoniaco y los vencieron. En ese momento, llegaron más guerreros y comenzó otra gran batalla.

Saruto y Kamado tuvieron que huir y salieron corriendo, se separaron, pero se dijeron que se encontrarían después. Kamado se tropezó y cayó a una cueva donde se encontró con un jabalí que que hablaba llamado Wild, Kamado tuvo un diálogo con Wild, se hicieron amigos y le regaló a Wild su armadura, y Wild le regaló una piel de jabalí, se colocó encima y de esta manera Kamado, pudo salir de aquel lugar y escapar de los soldados que lo rodeaban.

Luego, Kamado se dirigió a una taberna cerca del pueblo en busca de alguna bebida y a recordar los momentos que allí pasaba con la princesa Elizabeth. En ese momento entra también a la taberna un soldado del pueblo, se miraron a los ojos, pero al sacarse el casco era la princesa Elizabeth, Kamado se sacó su piel de jabalí y fue un reencuentro emocionante.

Después se fueron en busca de Saruto, pero los soldados le buscaban a la princesa, Kamado y ella escaparon, pero un soldado los alcanzó y la princesa se quería entregar, pero el protege y le dice que él es el caballero sacro Kamado y se ponen a pelear. Kamado usa su habilidad mágica de contraataque invocando a Fraudrin y regresa a él con más del doble poder, lo aniquiló al instante. Iban en busca de Saruto y Fraudrin descubrió que Saruto está en la prisión de Baisel.

Saruto se dejó atrapar por los Caballeros sacros para que Kamado escapara, pero cuando se reencuentra con Kamado salen de la prisión gracias a una gran lucha que les ayudó Fraudrin. y se van a un pueblo que le dicen el bosque las tinieblas llegan ahí y se enfrentan a demonios que siempre eran enemigos de Fraudrin. Se enfrentaron a ellos juntos con Saruto, Kamado, y también Wild que estuvo con ellos les apoyó, y despavoridos los demonios contrarios al ver como el jabalí hablaba se fueron del lugar de las tinieblas y volvió la luz a ese lugar.

Kamado se casó con Elisabeth, luego se fueron todos a viajar por otros lados para tener nuevas aventuras, enemigos, amigos y retos que encontrar y hallar muchas cosas en su camino. FIN

. Fuente: Producción del estudiante.

**Anexo 11. Inicial: La gata salvaje; Escritura final: Las aventuras del grangero Wario**

Historia ~~La vida de~~ La gata salvaje.  
Había una vez una gata llamada micaela que  
rasgullaba a quienes se le cruzaba  
en su camino y su mejor  
amiga samantha que era una  
gatita muy pequeña y todos  
los días se encontraban  
en un parque. Un día raptaron  
a samantha y micaela fue  
a buscarle por todas las  
cosas hasta que un día vio  
a samantha tirada en la  
calle y micaela le ayudo y vivieron  
felices para siempre

Fuente: Producción del estudiante



## Escritura final: Las aventuras del granjero Wario

### LAS AVENTURAS DEL GRANJERO WARJO

En el año 1988 existía un pueblo llamado "El Valle Monteverde", donde habitaban miles de personas sometidas a su rey "Eufates", quien era un hombre muy fuerte pero cobarde a la vez, pero sí muy despotista y despiadado.

Al otro lado del Valle vivía un humilde granjero llamado Wario, quien a pesar de lo poco que tenía disfrutaba de sus tierras, plantas y animalitos, pues amaba mucho su maravilloso hogar.

Un día el Rey tuvo una extraña revelación en sus sueños, donde aparecía una hermosa princesa que se encontraba prisionera de un monstruo gigantesco, parecía un dragón pero de tres cabezas.

En la mañana como era de costumbre fue a revisar con sus sirvientes los documentos o escrituras de todas las tierras del pueblo, resaltó que no había cancelado sus tributos al rey, un humilde granjero llamado Wario, al conocer esta situación, enfurecido gritó a sus sirvientes y ordenó que lleven a Wario hacia las celdas del castillo.

Al anochecer, una flota de sirvientes fueron en búsqueda del granjero Wario, llegaron a su humilde casa de palos, y bajo amenazas y golpes lo llevaron a rastras a las celdas del castillo, tenía mucho frío y sus pies se entumecían, enrollado entre sus piernas pasó toda la noche en ese horrible lugar sin pegar un solo ojo.

Al amanecer llevaron a Wario a los pies del Rey, quien lo miraba fijamente con sentimientos de repulsión y burla, con su pie sobre el hombro del pobre granjero le preguntó que por qué no había pagado sus tributos al rey tal y como le correspondía; Wario con miedo y con voz tembloroso explica que sus cosechas han sido echadas a perder por la tanta lluvia que caía en el lugar, además sus animalitos empezaron a morir por falta de alimento y por esa razón le fue imposible reunir el dinero para pagar su cuota mensual.

Al rey, como un relámpago se le viene la idea de sus sueños a la cabeza y pensativo por unos instantes, sonríe con muchas suspicacias, e indica al granjero que podía llegar a un acuerdo, si él se compromete, a averiguar qué o quién habita en el castillo pasando el río crecido. Wario sorprendido y asustado por dicha proposición se queda mudo, pues sintió mucho miedo, porque según las leyendas del lugar en aquel sitio habitaba un horrible monstruo que nadie jamás ha podido derrotar.

Al granjero no le quedó más opción que aceptar la propuesta del Rey, pues amaba sus tierras y animales, y no quería perderlos. Además, el rey indicó que si encontraba una bella princesa en aquel lugar, parte del trato era que la trajera sana y salva al castillo, pues allí se terminaría el trato, condición que le permitía recuperar las escrituras de sus tierras.

Sin nada más que pensar, el granjero Wario aceptó la condición y regresó a su casa, arregló una bolsa con todas las armas que podrían servirle para su larga caminata y pasar tremendos lugares y gente maligna que se le pudiera cruzar.

A la media noche emprendió su aventura, pues inició su caminata entre tanto monte selvático, ya amaneciendo hizo un descanso en un viejo tronco, sacó de su bolso un pequeño panecillo para alimentarse, cuando escuchó un ruido como de ramas quebrándose, se quedó muy quieto, al parecer era un animal que se estaba acercando, agarró muy fuerte su palo con punta de flecha, mientras con sus piernas temblorosas esperaba al animal en posición de ataque, con un tremendo rugido el animal llegó muy cerca de él, forcejeando, defendiéndose de aquel animal, casi sin fuerza se derribó en el suelo; y rodando unos metros cayó en un profundo y enorme orificio, pues era un oso y lo persiguió, y llegando al lugar intentó atraparlo con fin de devorarlo, y entre

La princesa fascinada con tal humilde personaje sintió compasión por él, y susurrando le dijo que lo iba a ayudar a recuperar sus tierras, el granjero sorprendido se preguntaba como lo iba a ayudar, si el rey Eufates era muy poderoso y despiadado. La princesa conmovida le cuenta su tan valioso secreto, de que ella había inventado aquella leyenda del temible monstruo de tres cabezas, porque habían muchos hombres que la asechaban y querían obligarle a casarse con ellos, pues ella era huérfana y heredera del trono del reino del "Valle Monte Verde", y lo que en realidad poseía era un hermoso dragón blanco que era tan manso como un conejito de establo, Wario, sorprendido y muy alegre acepta su ayuda.

Al siguiente día deciden emprender su viaje montando ese hermoso dragón, ya cerca de llegar al "Valle Monte Verde", se detienen por unas horas a planear el ataque. Deciden sorprender por la noche a tan despiadado rey Eufates para así someterlo y que la princesa recuperara su reino.

En la noche hacen efectivo su plan, fue muy fácil ya que el rey con tan sólo mirar al dragón dobló rodillas y pidió perdón a la princesa por sustraerle su reino, declarándose ser su sirviente hasta el final de sus días.

Con los rayos de sol, la princesa hizo que todo el pueblo se reúna en la gran tribuna, pues les recalca que volvían a ser libres y que nada debían pagar por sus propias tierras, que a partir de este momento todo cambiará para el pueblo. Y así en el "Valle Monte Verde" se escuchaba miles de risas de alegría, por otra parte, el granjero se acercó con cautela a la princesa para agradecerle por la libertad que les otorgaba, pero la princesa seguía fascinada con Wario y le ofreció trabajo como su mano derecha en el castillo, encantado aceptó y desde aquel día la vida de dicha gente del pueblo cambió para siempre.

Fuente: Producción del estudiante



### Anexo 12. Ejemplo de calificación de escritura final

| Rúbrica para evaluar textos narrativos |  |   |   |            |
|--|--|---|---|------------|
| CRITERIOS                              | Excelente  | Muy bueno   | En desarrollo   | Asignación |
| Claridad y coherencia                  | Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y variado de los conectores   | Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y sencillo de los conectores lógicos y las referencias   | Redacta de forma coherente gracias al uso correcto pero eventual de los conectores lógicos y las referencias  | 2          |
| Portada                                | La portada incluye título, autoría y una imagen acorde a la creación   | La portada incluye título, autoría y una imagen no muy acorde a la creación   | La portada incluye únicamente título  | 3          |
| Título                                 | Título de acuerdo al tema  | El título tiene poca relación con el tema   | El título no tiene relación con el tema   | 3          |
| Estructura                             | Aparece claramente el inicio, el desarrollo y desenlace  | Aparecen dos elementos de la estructura   | Aparecen menos de dos elementos de la estructura  | 3          |
| Inicio                                 | Aparecen los personajes, el lugar y las respectivas descripciones  | Existe la descripción de personajes pero no de lugares  | Aparecen los personajes y lugares pero no existe ninguna descripción  | 3          |
| Desarrollo                             | Está claramente expresado el conflicto o problema  | Notoriamente está expresado el conflicto o problema   | No se evidencia la expresión del conflicto o problema   | 2          |
| Desenlace                              | Presenta claramente la solución del problema   | Existe poca claridad en la solución del problema  | No presenta la solución el problema   | 2          |
| Elementos del texto                    | Aparece el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo   | Aparecen tres elementos del texto narrativo   | Aparecen menos de dos elementos del texto narrativo   | 3          |
| Lenguaje                               | Utiliza un lenguaje bien elaborado y no repite palabras  | Utiliza un lenguaje y vocabulario limitado  | Utiliza un lenguaje y vocabulario muy limitado y repite muchas palabras   | 2          |
| Segmentación textual                   | Presenta los tres componentes jerárquicos básicos; La estructura lingüística, que son las oraciones que agrupan el texto, La estructura intencional o relación jerárquica entre los segmentos, y el estado de atención | Presenta dos de los tres componentes jerárquicos básicos; La estructura lingüística, que son las oraciones que agrupan el texto, La estructura intencional o relación jerárquica entre los segmentos, y el estado de atención | Presenta un componente de los tres componentes jerárquicos básicos; La estructura lingüística, que son las oraciones que agrupan el texto, La estructura intencional o relación jerárquica entre los segmentos, y el estado de atención | 2          |
| Caligrafía y ortografía                | Presenta su escrito legible y sin faltas de ortografía   | Su escrito es poco legible y sin faltas de ortografía   | su escrito es ilegible y presenta muchas faltas de ortografía   | 2          |

Fuente: Elaboración del autor



## **Anexo 13. Secuencia Didáctica 1**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad de Cuenca.

**Estrategias de lectura para comprender y escribir historias de aventura con estudiantes de octavo año de básica.**

**SECUENCIA DIDÁCTICA**

**MAESTRANTE:**

Lic. Juan María Maldonado Fernández

elpaco1970@hotmail.com

**2019-2020**



## Resumen:

En la presente propuesta se desarrollará una secuencia didáctica para conocer, comprender y escribir textos narrativos en el género de historias de aventura. Esta propuesta será aplicada en un octavo año de básica de un colegio de la ciudad de Cuenca, con la finalidad de conocer la influencia de la estrategia Instruccional de lectura y escritura como estrategia cognitiva y metacognitiva en la comprensión y escritura de textos narrativos.

Las principales estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizarán para la Instrucción dirigida son: La modelación, el análisis, La reflexión, la sistematización, la esquematización, la planificación, la observación, la evaluación y la retroalimentación. Por otro lado, la estrategia instruccional de lectura y escritura es una estrategia metacognitiva transversal que favorece y facilita la lectura y escritura, organizando y desarrollando actividades situadas en un contexto, examinando y haciendo preguntas a profundidad sobre algún contenido en específico.

La secuencia didáctica se desarrollará en 12 períodos de 80 minutos, dividido en seis fases: Diagnóstico, Introducción, Estrategias de lectura, Estrategias de escritura, Evaluación y Escritura final de una historia de aventura. Para iniciar como diagnóstico los estudiantes escribirán una historia de aventura al criterio propio. Sin embargo, se les permitirá revisar algunos textos narrativos de este género y ayudar con una guía de escritura. Luego, se dará la intervención didáctica con un andamiaje detallado de la macroestructura y superestructura sobre estos textos. Al final, los estudiantes escribirán una nueva versión de la historia de aventura empleando los conocimientos adquiridos, de tal forma que realicen la mejor versión posible como producto final. De esta manera se analizará y se identificará los resultados obtenidos de la intervención didáctica.

## Objetivos

- Identificar la influencia de las estrategias de instrucción dirigida de lectura, la cognición y la metacognición en la comprensión y escritura de textos narrativos en el género de historia de aventuras.
- Analizar el texto narrativo y comprender su estructura, superestructura, macroestructura y elementos.
- Escribir una historia de aventuras.

## Indicadores de logro

- Localiza información relevante en textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado.



- Escribe un texto narrativo en el género de historias de aventuras con todos sus elementos estructurales, y semánticos.

**Tiempo de aplicación**

12 períodos de 80 minutos

**Fase 1. Diagnóstica**

| Actividad  | Destreza  | Estrategia                |
|--|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar con los estudiantes temas narrativos, luego, compartimos algunos de ellos, Identificamos algunas características que tienen estos textos.</li> </ul>  | Revisión e identificación de información            | Cognición                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedimos a los estudiantes que escriban una definición de texto narrativo.</li> </ul>  | Escritura y reflexión,                              | Cognición y Metacognición |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al final, pedimos a los estudiantes que escriban una historia de aventura, los personajes lo pueden tomar de cualquier historia que prefieran, luego utilizando su creatividad pueden cambiar la trama, el inicio o el final de esa historia o si prefieren pueden escribir una historia de su propia creación. Este primer escrito servirá de diagnóstico y como datos referenciales para luego triangular con la escritura final. Este escrito se valorará de acuerdo a una rúbrica (ver anexo 1).</li> </ul> | Escritura, construcción y producción del estudiante | Metacognición             |

**Fase dos. Introducción**

| Actividad   | Destreza    | Estrategia |
|---|-------------|------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Charla introductoria. Nociones previas sobre los textos narrativos.</li> </ul> | Observación | Cognición  |



|  |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura del relato, “Un Dios le pague”, buscar características del texto narrativo, identificar elementos del texto narrativo.</li> </ul> | Identificación de información           | Cognición y metacognición |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir lo que es un texto narrativo.</li> </ul>  | Síntesis, reflexión y conceptualización | Metacognición             |

### Fase tres. Estrategias de lectura

| Actividad  | Destreza   | Estrategia                       |
|--|--|----------------------------------|
| <b>Actividades de prelectura</b>   |  |                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Formulación de preguntas para activar los conocimientos previos</li> </ul>  | Reflexión, producción del estudiante                               | Cognición y Metacognición        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de un cuento escogido por los estudiantes. Identificar los elementos y características del texto narrativo</li> </ul>   | Modelación, Interpretación, localización de información, síntesis. | Cognición y metacognición        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de otra historia narrativa escogida por los estudiantes, definición del texto narrativo, identificación de la superestructura macroestructura y elementos del texto narrativo.</li> </ul> | Modelación, y observación  | Metacognición y Lectura dirigida |
| <b>Actividades de lectura</b>  |  |                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Proyección de un video y resumir la información más importante</li> </ul>   | Activación de conocimientos previos                                | Cognición y metacognición        |



|  |  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Leer los seis primeros capítulos de la novela veinte mil leguas de viaje submarino, versión juvenil, pedimos a los estudiantes que subrayen las palabras nuevas, que busquen su significado por el contexto y contesten unas preguntas. (Ver Anexo 3)</li><li>• Buscar lo más importante de los siguientes seis capítulos de la novela “Veinte mil leguas de viaje submarino”, identificar y sintetizar la información extraída en un collage, recortando o dibujando imágenes relacionadas con la lectura.</li><li>• Leer los siguientes seis capítulos de la novela. Identificar las palabras de conexión sintáctica, subrayen los conectores y luego realicen un resumen.</li></ul> | <p>Comprensión lexical por el contexto y comprensión global del texto.</p> <p>Identificación, extracción, síntesis de la información</p> <p>Modelación, síntesis</p> <p>Comprensión global</p> | <p>Metacognición y lectura dirigida</p> <p>Cognición y metacognición</p> <p>Cognición y metacognición</p> |
| <b>Actividades de pos lectura</b>  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Leer los últimos capítulos de la novela, luego revisar en su totalidad la información de la novela, elaborar una ficha de lectura de la obra literaria leída en base al modelo dado y plasmar lo más importante de la lectura.<br/>(Ver Anexo 4)</li></ul>   |  |   |

**Fase cuatro. Estrategias de escritura**

| <b>Actividad</b>  | <b>Destreza</b>                               | <b>Estrategia</b>         |
|---|---|---------------------------|
| <b>Planificación</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explicación a los estudiantes lo básico de la escritura, que consiste en escribir una idea principal y luego detallar con algunas otras ideas de soporte, descripción o explicación. Explicar cómo se conectan las oraciones en un párrafo. Escribir algunas ideas principales tomadas de la historia que acabamos de leer y detallarlas con algunas ideas de explicación o soporte y conectarlas entre ellas, de tal forma que se pueda elaborar párrafos. (Ver anexo 5)</li><li>• Motivar a los estudiantes a escribir una nueva historia de aventuras, basándose en la que acabamos de leer o si prefieren pueden buscar un tema de interés personal, para esto, deberán centrarse en las siguientes categorías: Elección de un tema, buscar un título, buscar información relacionada con el tema, escoger un personaje principal, personajes secundarios, escoger el lugar donde se desarrollará la historia y tiempo que durará la historia.</li></ul> | Modelación, Observación e identificación      | Cognición y metacognición |
| <b>Redacción</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Para la etapa de redacción, se les pedirá que escriban un primer borrador de la historia en sus tres apartados: Planteamiento, desarrollo y desenlace. En el planteamiento deberán presentar a los personajes, el lugar donde se realizará la aventura, el tema de la historia, y detalles que invite y motive al lector a que lea la historia. En</li></ul>   | Bosquejo, estructuración y reflexión          | Metacognición             |
|   | Construcción y organización de la información | Metacognición             |



|   |   |                                  |
|---|---|----------------------------------|
| <p>el desarrollo; redactar todas las acciones que realizan los personajes, en especial el personaje principal, en forma secuenciada y en orden cronológico, con la finalidad de cumplir y alcanzar satisfactoriamente su aventura. En el desenlace, redactar un final donde el personaje principal alcanza su objetivo de aventura, puede ser un final feliz, un final trágico, o un final que queda abierto para una nueva aventura.</p> <p><b>Revisión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darles a conocer a los estudiantes que la revisión es una etapa muy importante, además, recordarles que mientras más revisiones se haga a un escrito mejor quedará la historia. La revisión se debe hacer en todas las categorías anteriores y verificar si lo han logrado, están en proceso o no lo han logrado. Para esto, se les ayudará con una ficha de revisión que se detalla a continuación. (Ver anexo 7)</li> </ul> | <p>Análisis, valoración, argumentación y autoevaluación</p> | <p>Cognición y metacognición</p> |
|---|---|----------------------------------|

**Fase cinco. Evaluación**

| Actividades    | Destrezas                 | Estrategias   |
|----------------|---------------------------|---------------|
| Autoevaluación | Revisión y Autoevaluación | Metacognición |



|  |                              |                           |
|--|------------------------------|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes deberán evaluar sus escritos de acuerdo a los anexos 1 y 7, e ir colocando una “X” según corresponda.</li> </ul>  | Revisión y coevaluación      | Metacognición             |
| <p><b>Coevaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los trabajos deberán ser compartidos y analizados por un compañero.</li> </ul>   | Revisión y retroalimentación | Metacognición y cognición |
| <p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los trabajos serán presentados a otras personas como familiares, amigos y docente. Tomar apuntes las observaciones hechas para poder mejorar sus historias, así mismo el docente les hará una retroalimentación de sus trabajos para que puedan escribir las versiones finales.</li> </ul> |                              |                           |

### Fase seis. Edición final

| Actividades  | Destrezas  | Estrategias   |
|--|--|---------------|
| <p><b>Escritura final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con las revisiones hechas escribir una versión final y esta será evaluada de acuerdo a una rúbrica (ver Anexo 1).</li> <li>En la versión final de la historia, considerar todas las observaciones antes hechas, revisar la ortografía, los conectores, caligrafía y la estructura global de la historia, así mismo la edición final debe contener los datos del autor, por lo que deben adjuntar una carátula bien creativa.</li> </ul> | Redacción, construcción y producción (Metacognición) | Metacognición |

### Consideraciones finales



La aplicación de esta secuencia didáctica permitirá obtener datos y resultados durante todo el proceso. Estos datos ayudarán a conocer la influencia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y la instrucción dirigida de lectura en la comprensión de textos narrativos en una secuencia de introducción, lectura y producción.

Es importante anotar, que durante los trabajos los estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar e interactuar con sus compañeros, también desarrollarán sus capacidades discursivas verbales y escritas.

Por otro lado, todas las historias que se escriban por los estudiantes serán recopiladas, editadas y se imprimirán algunas copias para luego donar a la biblioteca de la Institución como una forma de motivar a los estudiantes a que sigan escribiendo historia o textos de cualquier otro género.

El diseño de la secuencia será de carácter cualitativo, por tal motivo, se confrontará el pre test con el postest y se obtendrán los resultados principalmente de los siguientes aspectos: el plan de escritura de la historia de aventuras, generación de ideas, textualización, estructura, macroestructura, superestructura, discurso y otros elementos como la segmentación sintáctica, caligrafía y ortografía.

#### Ficha de los elementos el texto narrativo

| Elementos            |                  | Novela: Veinte mil leguas de viaje submarino |
|----------------------|------------------|--|
| Espacio              | Entorno físico   |  |
|                      | Contexto         |  |
| Tiempo               | Interno          |  |
|                      | Externo          |  |
| Personajes           | Principal        |  |
|                      | Secundarios      |  |
| Narrador             | Primera persona  |  |
|                      | Tercera persona  |  |
|                      | Omnisciente      |  |
| Argumento (Acciones) | Planteamiento    |  |
|                      | Nudo             |  |
|                      | Desenlace        |  |
| Discurso             | Narrativo        |  |
|                      | Descriptivo      |  |
|                      | Dialogo          |  |
|                      | Monólogo         |  |
|                      | Estilo directo   |  |
|                      | Estilo indirecto |  |

**Rúbrica para evaluar un resumen**

| CATEGORÍAS                            | EXCELENTE (5p.)   | BUENO (4p.)   | EN DESARROLLO (2p.)  |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Conocimientos del tema                | Expresa sus conocimientos con seguridad, dominio y confianza sobre el tema.   | Expresa sus conocimientos con poca seguridad, dominio y confianza sobre el tema.  | Expresa sus conocimientos con poca seguridad y no tiene dominio ni confianza sobre el tema.                                |
| Preparación y presentación            | Presenta la información precisa, concisa pertinente sobre el tema y demuestra una buena preparación en la presentación de sus diapositivas. | Presenta la información pertinente sobre el tema y demuestra una mediana preparación en la presentación de sus diapositivas.    | Presenta la información sobre el tema y no demuestra una buena preparación en la presentación de sus diapositivas.         |
| Estructura y orden en la presentación | La estructura está altamente organizada, presentando una lógica del discurso de inicio, desarrollo y final.                                 | La estructura está regularmente organizada, presentando una lógica del discurso de inicio, desarrollo y final.                  | La estructura está un tanto desorganizada y no presenta una lógica del discurso de inicio, desarrollo y final.             |
| Uso formal del lenguaje               | Utiliza un registro lingüístico adecuado, una buena tonalidad de voz y un buen código gestual y contacto visual.                            | Utiliza un registro lingüístico adecuado, pero la tonalidad de voz, el código gestual y contacto visual son pocos perceptibles. | No utiliza un registro lingüístico adecuado. La tonalidad de voz, el código gestual y contacto visual no son perceptibles. |
| Opinión personal sobre el tema        | Argumenta sus ideas en base al tema leído, tomando en cuenta las ideas y aspectos centrales de la narración.                                | Argumenta sus ideas en base al tema leído, tomando en cuenta algunas ideas y aspectos centrales de la narración.                | Argumenta sus ideas en base al tema leído, pero no toma en cuenta las ideas y aspectos centrales de la narración.          |
| TOTALES                               |   |   |  |



## **Anexo 14. Secuencia didáctica 2**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad de Cuenca.

**Estrategias Instruccionales para comprender y escribir historias de aventura con estudiantes de octavo año de básica.**

### **SECUENCIA DIDÁCTICA 2**

**Maestrante:**

Lic. Juan María Maldonado Fernández  
elpaco1970@hotmail.com

**Director(a):**

Dra. Tania Edith Rodríguez R.

**2020-2021**



### **Consideraciones teóricas**

La presente secuencia está elaborada con la finalidad de desarrollar las capacidades de lectoescritura de los estudiantes de octavos años de básica. En esta secuencia se utilizará principalmente estrategias de instrucción dirigida de lectura para ser aplicadas en un sistema educativo de teletrabajo en una institución educativa fiscal. Por otro lado, la secuencia está planificada en base a unos resultados obtenidos de la aplicación de una secuencia didáctica anterior, es decir, se ha revisado y se ha hecho algunos ajustes a la primera secuencia con la finalidad de buscar mejores resultados en las destrezas de lectura y escritura.

En esta secuencia se enfocará principalmente en una estructura narrativa basada en el constructivismo social, fundamentado en la parte comunicativa y funcional de la lengua, de tal forma, que se pueda atender a intereses particulares de lectura y escritura. Del mismo modo, se direccionará la lectura y la producción escrita a vivencias prácticas, sobre las cuales se promocionará la reflexión, cognición y metacognición

Por otro lado, considerando al ser humano como un ente de identidad sociocultural, ha expresado su pensamiento narrativo construyendo significados característicos de una realidad vivida. (Ramírez, 2007). Es así que, la narrativa se construye dentro de un marco sociolingüístico, donde la persona es el resultado de su interacción social, de su historia y de su cultura (Vigotsky 1978 en Payer 2005). Del mismo modo, el conocimiento es una construcción que se realiza con los esquemas o conocimientos previos que posee una persona, de tal forma que es capaz de crear nuevos conocimientos en tanto que les sean significativos (Bedoya, A. y Arango, E. 2012). Por otro lado, Es necesario también agrupar los contenidos de lectura y escritura de acuerdo al nivel cognitivo y de aprendizaje de los estudiantes (Pérez, 2008). Por otro lado, Aliagas y Cassany (2007) manifiestan que el significado se construye, y la decodificación de un escrito es, solamente, un primer paso del proceso de significación. Asimismo, Parodi (2011) sostiene que el ser humano es poseedor de una facultad innata y particular del lenguaje, la misma que permite interactuar como persona dentro de la sociedad, además, es capaz de gestionar su propio autoaprendizaje con los miembros de la comunidad.

En la aplicación de la presente secuencia didáctica, se considerará la activación cognitiva y metacognitiva del estudiante, donde se utilizará la planificación, la modelación, el análisis, la reflexión, la sistematización, la esquematización, la evaluación y retroalimentación como subestrategias que irán inmersas en la estrategia instruccional de lectura y escritura.



La secuencia didáctica se desarrollará en 20 períodos de 40 minutos, dividida en siete fases: diagnóstico, introducción, técnicas de lectura, lectura de un texto narrativo, proceso para la construcción de un texto, escritura de una historia de aventuras, evaluación.

Luego de la aplicación de la secuencia didáctica, los resultados se analizarán con base en los datos obtenidos del diagnóstico, se contrastará con los datos obtenidos en la escritura final, también se triangulará con los datos que se obtenga de la constante observación durante la aplicación de la secuencia.

| <b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>  |                                  |
|---|----------------------------------|
| <b>Datos informativos</b>   |                                  |
| <b>Unidad Educativa</b>   | <b>Zoila Aurora Palacios</b>     |
| <b>Año de básica</b>  | <b>Noveno año de EGB</b>         |
| <b>Docente</b>  | <b>Juan Maldonado</b>            |
| <b>Año lectivo</b>  | <b>2021-2022</b>                 |
| <b>Tiempo de duración</b>   | <b>20 períodos de 40 minutos</b> |
| <b>Objetivos</b>  |                                  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar la estrategia instruccional de lectura y escritura con un enfoque cognitivo y metacognitivo para mejorar la construcción narrativa de textos en el género de historias de aventuras.</li><li>• Analizar un texto narrativo y comprender su estructura, superestructura, macroestructura y sus elementos.</li><li>• Escribir una historia de aventuras basado en una situación de la vida real.</li></ul> |                                  |

### **Fase uno. Diagnóstico**

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Apertura</b>   | Realización de un conversatorio con los estudiantes sobre generalidades del texto narrativo.                        |
| <b>Desarrollo</b> | Definición a criterio propio de lo que significa para ellos un texto narrativo de aventuras.                        |
| <b>Cierre</b>     | Escritura de un texto narrativo basándose en alguna historia de su interés o relacionándolo con alguna que conozca. |

### **Fase dos. Introducción**



|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Apertura</b>   | Definición del texto narrativo.   |
| <b>Desarrollo</b> | Caracterización de las generalidades y elementos del texto narrativo.                   |
| <b>Cierre</b>     | Identificación algunas características y elementos del texto narrativo en una historia. |

### Fase tres. Técnicas de lectura

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Apertura</b>   | Definición de técnica de lectura.  |
| <b>Desarrollo</b> | Presentación y ejemplificación de la diferentes técnicas de lectura (prelectura, secuencial, intensiva y puntual). |
| <b>Cierre</b>     | Práctica de las diferentes técnicas de lectura.  |

### Fase cuatro. Lectura de un texto narrativo

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Apertura</b>   | Exposición de algunas obras de historias de aventuras y selección de las que sean de interés de los estudiantes. |
| <b>Desarrollo</b> | Lectura de la obra por capítulos y aplicación de las técnicas de lectura.  |
| <b>Cierre</b>     | Escritura de un resumen sobre la historia narrativa leída.   |

### Fase cinco. Proceso para la construcción de un texto

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Apertura</b>   | Planificación para la construcción de un texto narrativo; antes y durante la escritura.  |
| <b>Desarrollo</b> | La adecuación: búsqueda de un propósito para el cual se escribe.<br>Coherencia: el orden, estructura y detalles de la información.<br>Claridad: ideas claras y comprensibles, información progresiva y ordenada.<br>Métodos de construcción de párrafos: inductivo, deductivo y cronológico. |
| <b>Cierre</b>     | Realización de un organizador gráfico: proceso de la construcción de un texto.   |

### Fase seis: Escritura de una historia de aventuras

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Apertura</b>   | Búsqueda de un tema y planificación de la escritura de la historia considerando el proceso para la escritura de un texto narrativo |
| <b>Desarrollo</b> | Escritura del texto narrativo en borrador, revisión y corrección   |
| <b>Cierre</b>     | Edición y presentación del texto narrativo.  |

### Fase siete. Evaluación



En esta fase se analizará cuánto los estudiantes han podido desarrollar las capacidades creativas en relación a la primera escritura. Los aspectos a valorar sobre el texto narrativo serán: estructura, elementos, creatividad, coherencia y construcción de párrafos. Es decir, se evaluará la macro estructura y la superestructura del texto narrativo.