

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

MONTEERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTEERRICO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA
PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE
SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN.**

BALBOA LLANTOY, Darlene Milagros

MENDIVES ESCAMILO, Nicole

ROMAN CORNEJO, Abigail Rosa

SARMIENTO MASSONI, Noelia de Jesús

ASESORA:

Mg. GOMEZ ZUÑIGA, Fiorella

Lima, diciembre del 2022

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo mejorar la producción escrita de textos narrativos de los estudiantes de tercero de secundaria pertenecientes a Monterrico Institución Educativa Aplicación, mediante la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta investigación- acción de tipo práctico reunió las variables del modelo pedagógico propuesto por Cobo y Valdivia y la producción escrita desde el enfoque cualitativo, permitiendo aplicar un plan de acción a la población de estudio conformada por 25 estudiantes. Sumado a ello, la intervención pedagógica se ha concretado a partir de las sesiones de aprendizaje con la finalidad de fortalecer el proceso de escritura según el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes. De este modo, se concluye que los estudiantes de 3.º de secundaria de Monterrico I.E Aplicación logran mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos (ABP), producción escrita, educación secundaria, área de comunicación, modelo cognitivo de escritura, investigación acción

Abstract

The objective of this research was to improve the written production of narrative texts of third year high school students from Monterrico Institución Educativa Aplicación, through the application of the Project Based Learning (PBL) methodology. This practical action research brought together the variables of the pedagogical model proposed by Cobo and Valdivia and the written production from the qualitative approach, allowing the application of an action plan to the study population of 25 students. In addition, the pedagogical intervention has been based on learning sessions with the purpose of strengthening the writing process according to the cognitive model proposed by Flower and Hayes. Thus, it is concluded that the students of the 3rd grade of secondary school in Monterrico I.E. Aplicación are able to improve the written production of narrative texts by applying Project Based Learning.

Keywords: Project-Based Learning (PBL), written production, secondary education, communication area, cognitive model of writing, action research design

Agradecimientos

Como equipo de investigación, queremos agradecer a Dios por las infinitas oportunidades que nos ha brindado para ser mejores personas cada día y enriquecer nuestra vocación como maestras a partir de las experiencias que hemos vivido en el escenario educativo. A nuestros padres, porque ellos nos demostraron su apoyo incondicional a lo largo de estos desafiantes años en la carrera profesional.

Asimismo, damos las gracias al colegio Monterrico I.E Aplicación y a la coordinadora general Liliana Cajacuri, por depositar su confianza en nosotras para realizar esta investigación. De igual manera, demostramos nuestro aprecio a los estudiantes de 3.º grado de secundaria por el esfuerzo dado en la ejecución del proyecto de comunicación.

Finalmente, agradecemos a cada maestro de la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación que estuvo involucrado en nuestra formación como docentes, pues sus enseñanzas han trascendido a través del tiempo. Por ello, hoy en día avalan el desempeño que damos a conocer en nuestra práctica pedagógica.

Dedicatoria

Este trabajo de investigación va dedicado a Dios, por guiarme en este largo camino y brindarme la fortaleza necesaria para cumplir mi misión. A mi mamá, papá y hermano, por mostrarme su amor incondicional en las distintas etapas de mi vida. También a mis compañeras y amigas de tesis, quienes sostuvieron mi mano cada día, noche y madrugada. Asimismo, a mis estudiantes, quienes me ayudaron a mejorar cada día y me brindaron su confianza plena para contribuir a su educación. Finalmente, a los seres queridos que están cerca y lejos de mí, pues me han apoyado en distintas circunstancias y tienen un espacio ganado en mi corazón.

Darlene Balboa Llantoy

En primera instancia, dedico este trabajo de investigación a Dios por haberme infundido la motivación para continuar en la carrera profesional. Asimismo, a Jesucristo, el Salvador y maestro por excelencia, que es mi mayor referente en cuanto a la inspiración que anhelo alcanzar a fin de construir una mejor sociedad.

De igual manera, a mi papá y mamá por apoyarme, por lo que pude alcanzar cada una de las metas que me tracé. Además, a mi hermana Zoila y hermano Freddy por inspirarme con su ejemplo y sabiduría; así como a mi sobrina Areliz por acompañarme en las madrugadas de estudio. Finalmente, a mis queridas amigas con quien conformé el grupo de tesis, pues su conocimiento y destrezas sobresalientes fueron factor clave para trascender con nuestro proyecto.

Abigail Roman Cornejo

Quiero agradecer a Dios, por darme la fuerza y perseverancia para seguir adelante a pesar de las dificultades. A mi mamá Sahara, por estar acompañándome en todo momento, ayudarme a hacer mis materiales y ser mi pilar para seguir adelante. A mi hermano Luciano, quien me alimentó con sus suculentos y extravagantes potajes los cuales me llenaron de energía para continuar con la redacción de la investigación. A mi papá, por brindarme los medios para culminar mi carrera. Por último, a mis amigas de tesis, porque no solo me brindaron conocimiento, sino también compañía, buen ánimo y una gran amistad.

Nicole Mendives Escamilo

Este trabajo de investigación ha significado el resultado más admirable que hemos logrado realizar a lo largo de estos cinco maravillosos años. Por este motivo, priorizo mi agradecimiento a Dios por guiar mi camino hacia Darlene, Nicole y Abigail: las mejores amigas que he podido pedir en la vida. Por otro lado, agradezco con todo el corazón a la familia que día a día me ha acompañado y ayudado incondicionalmente: a mi mamá Juana, por ser mi mayor soporte emocional y proteger la paz de nuestro hogar; a mi papá Ángel, pues su constante alegría y cariño me motivan a actuar de forma resiliente en cada paso que doy en esta vida; y a mi hermana Simeone, quien me enseña, con su ejemplo, que el perfil de una maestra es el más desafiante y hermoso de todos.

Noelia de Jesús Sarmiento Massoni

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| Planteamiento y justificación del problema de investigación-acción. | 1 |
| Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción | 6 |
| Aportes a la práctica educativa | 7 |
| Capítulo I: Marco Teórico | 10 |
| 1.1 Aprendizaje Basado en Proyectos | 10 |
| 1.1.1 Definición | 10 |
| 1.1.2 Importancia | 12 |
| 1.1.3 Etapas | 12 |
| 1.1.3.1 Planteamiento del proyecto y organización | 13 |
| 1.1.3.2 Investigación sobre el tema | 13 |
| 1.1.3.3 Definición de objetivos y plan de trabajo | 13 |
| 1.1.3.4 Implementación | 14 |
| 1.1.3.5 Presentación y evaluación de los resultados | 14 |
| 1.1.4 Trascendencia en el aula | 15 |
| 1.1.5 Evaluación en la metodología ABP | 16 |
| 1.1.6 Perspectiva de otros autores | 17 |

| | |
|---|-----------|
| 1.2 Producción escrita | 19 |
| 1.2.1 Definición | 19 |
| 1.2.2 Procesos de escritura según Flower y Hayes | 19 |
| 1.2.2.1 Planificación | 20 |
| 1.2.2.2 Textualización | 22 |
| 1.2.2.3 Revisión | 22 |
| 1.3 La tradición oral | 23 |
| 1.3.1 Definición | 23 |
| 1.3.2 Subgéneros de la narrativa oral | 24 |
| 1.4 Cuento popular | 25 |
| 1.4.1 Estructura del cuento popular | 25 |
| 1.4.2 Elementos del cuento popular | 26 |
| 1.4.2.1 Tiempo | 26 |
| 1.4.2.2 Espacio | 27 |
| 1.4.2.3 Narrador | 27 |
| Capítulo II: Marco Metodológico | 28 |
| 2.1 Método de la Investigación-Acción | 28 |
| 2.2. Contexto de la Investigación-Acción | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3 Plan de Acción | 31 |
| 2.4 Técnicas e Instrumentos para Organizar y Analizar la Información | 32 |
| 2.5 Instrumentos para el Modelo Pedagógico: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) | 33 |
| 2.6 Instrumentos para el Logro de Aprendizaje: La Producción de Textos | 36 |
| Capítulo III: Análisis e Interpretación de los Resultados | 41 |
| 3.1. Diagnóstico | 41 |
| 3.2 Desarrollo del plan de acción | 44 |
| 3.3 Logros y Dificultades Encontrados | 55 |
| Lecciones aprendidas | 56 |
| Referencias | 58 |
| Anexos | 64 |
| Anexo 1: Matriz de coherencia | 64 |
| Anexo 2: Plan de acción | 66 |
| Anexo 3: Matriz de Triangulación de la Entrevista y Diarios de Campo | 75 |

Introducción

Planteamiento y justificación del problema de investigación-acción.

El contexto pandémico ha configurado la educación deviniendo en consecuencias que agravan las problemáticas ya existentes que afectan la competencia escritural de los estudiantes. De hecho, la última Evaluación Muestral (EM) que abordó la evaluación de dicha competencia se ejecutó en 2018, teniendo como destinatario objetivo al grado de 2° de secundaria. Luego de ello, la prueba que se realizó el año 2019 fue dirigida únicamente a primaria. Mientras que en el año 2020 y 2021 la EM se anuló hasta que las escuelas cuenten con las condiciones necesarias para retornar a la presencialidad.

Siendo así, los resultados obtenidos de la EM (2018) para 2.º grado de secundaria en cuanto a la competencia escrita demuestran que, si bien es cierto, en comparación al año 2015, hubo un ascenso de un 7.6% de estudiantes que alcanzaron el nivel “Logrado”, aún el 56% se encuentra en un nivel “En proceso”. De manera que aumentó un 3,3% más el porcentaje de educandos en un nivel “En inicio”. En definitiva, esto repercute en el rendimiento escritural del grado siguiente. Por lo tanto, este efecto representa la necesidad de atender el proceso de redacción aplicado hacia los educandos de 3º grado de secundaria, quienes han sido relegados como muestra por las autoridades educativas que gestionan este tipo de evaluación en dicha competencia.

Sumado a ello, la evaluación diagnóstica, propuesta por el Ministerio de Educación, ejecutada a inicios del mes de marzo a los educandos de tercer grado de secundaria de Monterrico I.E Aplicación reveló que alcanzaron el nivel logrado en un 88% en la escritura de un texto descriptivo. Ahora bien, es cierto que los indicios mencionados son favorables; sin embargo, resulta imperativo fomentar la redacción de

textos que demanden mayor complejidad cognitiva desde la aplicación de un modelo escritural, como el que proponen los autores Flower y Hayes. Por este motivo, la presente investigación subraya la práctica continua de las fases de planificación, textualización y revisión en la composición textual, debido a la evidencia que demuestra el escaso uso de la primera y última fase de escritura.

Dentro de dicho escenario, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 estima, como reto actual, la revalorización de la diversidad cultural, pues es evidente la necesidad de que los adolescentes se identifiquen con sus orígenes en contraparte con la alienación emergente. Para atender a esta realidad, se requiere de su acercamiento con los antecedentes sociales en miras del reconocimiento de los saberes, costumbres, tradiciones y sensibilidades del país (Ministerio de Educación [Minedu], 2020). Entonces, el PEN al 2036 muestra una propuesta común a la presente investigación-acción, la cual integra a la tradición oral como recurso base para el desarrollo de las habilidades comunicativas escriturales y el cumplimiento del modelo cognitivo de escritura diseñado por Flower y Hayes.

Por consiguiente, a partir de la aplicación de la metodología pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), será posible abordar esta problemática transversal para la mejora de la producción escrita en textos narrativos que estimulen, al mismo tiempo, la creatividad y la revaloración de la tradición oral peruana. De este modo, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo aplicar esta metodología a partir de la ejecución de un proyecto en el área de comunicación, ya que permitirá al estudiantado participar de la creación de sus propios textos narrativos, empleando las capacidades de la competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

En tal perspectiva, se vincula con la línea de investigación denominada “Innovación y didáctica”. Por ello, se plantea la siguiente pregunta problemática: ¿El Aprendizaje Basado en Proyectos permite mejorar la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación?

Antecedentes

Antecedentes nacionales

Rivera (2019) aborda en su tesis titulada “Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1º de secundaria de una institución educativa privada”, de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la aplicación de la metodología mencionada con el propósito de evidenciar su efectividad en la mejora de la redacción académica. De acuerdo al diseño pre experimental de corte longitudinal, los resultados de la investigación demuestran que el ABP incentiva el desarrollo activo del conocimiento y el cumplimiento de las etapas de planificación, textualización y revisión. En contraste a la propuesta educativa que se adecúa a la composición expositiva, nuestro trabajo de investigación no solo pretende mejorar la producción de textos narrativos, sino también motivar la construcción gradual de la identidad cultural a través de las tradiciones orales.

Ulloa (2020) propone en su tesis titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer las competencias del idioma inglés en los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la I.E José Abelardo Quiñones - Nuevo Chimbote, de la Universidad Nacional del Santa, el objetivo de optimizar las habilidades comunicativas en la medida que el ABP incremente la adquisición y el dominio de una lengua extranjera. Acorde a la aplicación del diseño cuasi experimental, los resultados indican que esta

metodología genera una mayor disposición hacia el trabajo cooperativo y la obtención del conocimiento para el logro de las capacidades. En relación a la tesis de nuestro equipo, el tratamiento de las competencias se distingue en el uso de la lengua materna y el nivel actitudinal de los estudiantes, debido a que la población que integra el colegio está habituada a la concreción de proyectos interdisciplinarios e integradores.

Antecedentes internacionales

Andrade (2019) en su tesis titulada “La incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos (ABP) aplicado a la producción de textos escritos en el área de Lengua y Literatura en los estudiantes de décimo EGB de la Unidad Educativa PCEI Salamanca” de la Universidad Central del Ecuador, determinó la incidencia del método en la producción de textos literarios y no literarios. Considerando el diseño de tipo documental y de campo a un nivel descriptivo, los resultados obtenidos enfatizan el desempeño docente ante el abordaje de los enfoques didácticos, las etapas y los procesos cognitivos de la escritura. A pesar de la implementación de una misma metodología pedagógica, Andrade (2019) trabaja una amplia variedad de tipologías textuales, mientras que la presente tesis se aboca a la mejora de los textos narrativos a partir del diseño investigación acción.

García (2019) elabora una propuesta didáctica en su trabajo de fin de máster titulado “Horacio Quiroga y el relato de terror: aproximación didáctica al cuento moderno” en la Universidad de Jaén, fundamentado en la metodología de ABP para fortalecer las habilidades de la comprensión lectora y la producción literaria de cuentos. Por consiguiente, sus resultados están principalmente orientados en medir el nivel de adquisición del conocimiento literario sobre la teoría del cuento moderno y el escritor

Horacio Quiroga. De manera análoga, nuestro trabajo de investigación incluye la enseñanza de subgéneros literarios como el cuento, las leyendas, los mitos, entre otras manifestaciones literarias que engloba la tradición oral. En cambio, descarta la lectura y composición escrita inspirada en autores específicos durante las sesiones de clase.

Objetivos

Objetivo general

Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos mediante la tradición oral en estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.

Objetivos específicos

1. Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el planteamiento del proyecto y organización en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.
2. Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la investigación sobre el tema del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.
3. Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la definición de objetivos y el plan de trabajo del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.
4. Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.

5. Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la presentación y evaluación de los resultados del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.

Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción

La población estudiantil perteneciente al 3.º grado de secundaria del colegio Monterrico I.E Aplicación requiere de aprendizajes significativos que reivindiquen la herencia cultural transmitida de generación en generación. Gracias a la prueba diagnóstica del Ministerio de Educación, la cual evaluó la habilidad de la escritura con un texto descriptivo, se determinó que los estudiantes de este nivel académico tienen la oportunidad de desarrollar las capacidades que implica su estándar de aprendizaje. En esta línea, la pertinencia del tema de investigación planteado responde a la necesidad de incorporar el género narrativo y los textos orales que lo componen, tal como los subgéneros de la tradición oral, con la finalidad de generar el acercamiento y agrado hacia la narrativa peruana.

Como resultado, la adecuación de la producción escrita estriba en la interacción entre las narraciones orales, las comunidades con identidades culturales representativas, el devenir histórico que expresan y su vinculación con el reforzamiento de la competencia escrita de los estudiantes de secundaria. Entonces, la integración de procesos comunicativos como el habla, la escucha y la lectura articulan su aplicación junto a la escritura creativa, con la finalidad de vincularla con el acto de incrementar la identidad cultural de los jóvenes de secundaria.

Finalmente, la presente investigación es viable desde los criterios que postula el Hernández et al. (2014) al mencionar que “para ello, debemos tomar en cuenta la

disponibilidad de tiempo, recursos financieros, humanos y materiales que determinarán, en última instancia, los alcances de la investigación” (p.41). Dicho de otro modo, la propuesta es viable en cuanto al aspecto temporal, dado que se aplicará en el segundo bimestre del año escolar, cuya situación significativa girará en torno a la valoración de los orígenes, siendo la tradición oral un medio por el cual alcanzarla.

Aunado a lo anteriormente descrito, los recursos necesarios como los libros, salones y espacios al aire libre del colegio son sostenibles para el tiempo que se desea llevar a cabo la investigación; debido a que, la institución cuenta con ello. En específico, el equipamiento de libros que servirán de referencia para la redacción del cuento popular, cuya cantidad que ofrece la biblioteca es equivalente al número de estudiantes que conforman 3.º de secundaria. Además de la accesibilidad a la plataforma Google Classroom como un medio importante que permitirá el desarrollo de las clases en los bloques asincrónicos para sus actividades autónomas y colaborativas.

Aportes a la práctica educativa

El motivo que guía la elección de esta metodología se basa en la mínima producción literaria que realizan los estudiantes, en comparación con las composiciones en otras tipologías textuales, como las expositivas y argumentativas. Además, se evidencia la necesidad educativa de trabajar un modelo que oriente de manera permanente las fases de la producción escrita a través de procesos metacognitivos. Por parte de su identidad cultural, los adolescentes demuestran un escaso interés y curiosidad sobre su propia cultura, denotando el desconocimiento sobre las prácticas sociales de las diversas comunidades del Perú.

Por ello, la significatividad de la investigación reside en la estimulación de la creatividad, la libertad de expresión y el hábito de la lectura en la redacción de textos narrativos relacionados con las manifestaciones literarias transmitidas de generación en generación. Conviene subrayar que también busca la producción de textos narrativos, teniendo en cuenta el cumplimiento del proceso de escritura propuesto por Flower y Hayes, con el fin principal de reforzar sus habilidades comunicativas. De igual manera, se incentiva a los estudiantes a la creación de historias basadas en las tradiciones orales implementando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en una situación comunicativa que reafirme su identidad cultural.

En síntesis, a nivel teórico se fortalecerán los conocimientos en torno al modelo de escritura que prioriza los procesos cognitivos de los estudiantes de secundaria, así como, los enfoques didácticos de la expresión escrita y las características intrínsecas de la tradición oral. Asimismo, a nivel metodológico, el presente trabajo académico contribuirá a las futuras investigaciones que realicen los estudiantes de educación y docentes especialistas que se encuentren en la búsqueda de intervenciones pedagógicas que contribuyan a la mejora de la producción escrita. Por último, a nivel pedagógico, servirá para que el profesorado explore las maneras estratégicas de cómo los estudiantes pueden potencializar sus habilidades en la escritura aplicando la metodología ABP y los recursos innovadores que responden a los distintos ritmos de aprendizaje.

De modo que, se obtiene como limitación la aplicación de esta investigación en un grupo humano reducido a una única sección. No obstante, el planteamiento de esta propuesta se adapta a las necesidades particulares de aprendizaje de acuerdo con las

características identificadas en el grupo estudiantil. Agregado a ello, se suma la limitación del tiempo reducido para la aplicación del proyecto en las sesiones planificadas, debido a factores externos de la organización de la institución educativa.

En ese sentido, la investigación referida se presenta mediante la organización de tres capítulos. El primero de ellos, alude a la definición y principales conceptos de la variable independiente y dependiente. Por su parte, el segundo capítulo compone el marco metodológico que plantea el método y contexto del diseño de investigación; así como las técnicas e instrumentos empleados. Para finalizar, el tercer capítulo contiene el análisis e interpretación de los resultados en donde se agregan los logros y dificultades de la investigación, además de las lecciones aprendidas.

Capítulo I: Marco Teórico

1.1 Aprendizaje Basado en Proyectos

1.1.1 Definición

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que favorece el trabajo colaborativo a través del desafío que propone a los educandos en la búsqueda de propuestas para la solución a una determinada problemática (Cobo y Valdivia, 2017, p.5). Esto supone la creación de un proyecto, estimado como un conjunto de actividades que se complementan entre sí; puesto que, su concreción deriva en un producto que responde a la necesidad planteada. De manera que, involucra el empleo de distintos recursos y abarca un tiempo establecido en el que se deberán llevar a cabo actividades previamente planificadas.

De acuerdo con ello, los autores que postulan por el modelo de competencias argumentan la relevancia de esta metodología como una de las más efectivas estrategias para su integración y la más pertinente en cuanto a la movilización de conocimiento. En suma, es significativa, debido a su transferencia en entornos distintos a la escuela, haciendo posible que los educandos planifiquen, implementen y evalúen dicho proyecto. De ahí que se origine desde las bases del constructivismo, cuyos representantes como Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Jean Piaget sostienen que el aprendizaje parte de los conocimientos previos, el descubrimiento y la colaboración.

En ese sentido, dado que esta metodología se rige en relación a un plan para la solución de un problema determinado, considera cuestionamientos básicos como los que propone Galeana (2016), traducidos en el qué, con quiénes, para qué, cómo se hará, cuánto durará, los factores que influyen, las medidas para llevarlo a cabo y los resultados

esperados (p. 9). De esta manera, permite tener un objetivo claro; así como, los elementos y recursos necesarios para la ejecución del proyecto, al igual que diferentes opciones que se adecúen a posteriores cambios que garanticen su viabilidad.

En tal perspectiva, el ABP promueve una serie de aprendizajes en los estudiantes, puesto que los incentiva a emplear sus propios conocimientos y habilidades adquiridas a través de su propia experiencia. Estos son, en breves términos, la planificación del trabajo en equipo, la cual está caracterizada por el cumplimiento de metas en común en el transcurso del tiempo. Asimismo, la escucha activa a los integrantes del grupo y comunicación deliberada de comentarios personales que aporten al mismo. Análogamente, la toma de decisiones continua y la motivación en base de una serie de compromisos. Además, la evaluación en equipo con vista al progreso de cada una de las actividades que lo conforman. Por último, el planteo de alternativas de solución a partir de ideas innovadoras y creativas, pero, a la vez, posibles de ejecutar.

Por consiguiente, la aplicación de esta metodología trae consigo la mejora de los aprendizajes mediante las habilidades y capacidades del estudiantado. Al mismo tiempo, logra desarrollar “determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros” (Ministerio de Educación, 2016, p. 29). Es decir, también permite que los educandos, participen de diversas actividades que refuerzan sus aprendizajes mediante el trabajo colaborativo. De igual forma, los procesos de aprendizaje juegan un rol importante; ya que, cuentan con múltiples distintivos que motivan al estudiante a ser parte de todo el trabajo.

1.1.2 Importancia

El Aprendizaje Basado en Proyectos permite desarrollar los conocimientos de los estudiantes de manera colaborativa apoyándose de las capacidades de cada uno, así como lo indica Sotomayor, Vaccaro y Téllez:

Ofrece una gran oportunidad para el desarrollo de esta habilidad, puesto que, al poner altas expectativas en las capacidades de todos los/as estudiantes, busca generar las condiciones para que todas/os consigan las metas de aprendizaje desde el desarrollo de una cultura colaborativa. (Sotomayor et al., 2021, p. 13)

Teniendo en cuenta ello, la importancia de esta metodología recae en el aprendizaje colaborativo, ya que es indispensable para solucionar dicha problemática mediante las diversas perspectivas que el estudiantado posea.

En definitiva, el ABP es una de las metodologías activas con mayor eficacia y alcance dentro del campo educativo; puesto que, funciona como un método de enseñanza fundamentado en el aprendizaje autónomo y cooperativo. Asimismo, otro de los ejes principales es el fortalecimiento de las habilidades investigativas para crear un producto que responda a una determinada problemática situada en su propio contexto.

1.1.3 Etapas

En particular, el Aprendizaje Basado en Proyectos considera su implementación en un determinado contexto educativo a través de una serie de etapas. En ese marco, los autores Cobo y Valdivia (2017) proponen las siguientes etapas en el desarrollo de la metodología:

1.1.3.1 Planteamiento del proyecto y organización

En esta fase es el docente quien propone alternativas interesantes, según el criterio de los estudiantes, con respecto a problemáticas o temas que se pueden abarcar para la búsqueda de su solución. De modo que, debe estar vinculada a los tópicos de la asignatura, cumpliendo las condiciones necesarias para ser abordada en un proyecto. Por tanto, es imperativo que el docente genere la reflexión de su importancia e impacto, ya sea por medio de la manifestación de los resultados de proyectos anteriores o a través de preguntas que constituyan un desafío para su posible logro. En paralelo, dentro de esta etapa es sustancial la delimitación de los miembros del equipo y, en consecuencia, la determinación de las responsabilidades que asumirá cada uno.

1.1.3.2 Investigación sobre el tema

Posteriormente, los estudiantes se apropian de un proceso investigativo en el cual deben indagar con respecto al tema del proyecto tomando en cuenta la temática a desarrollar. De acuerdo con ello, el docente se compromete con una retroalimentación pertinente dirigida a cada uno de los grupos conformados. Así pues, por medio de preguntas, guía las acciones de los participantes, de forma que se asegure el cumplimiento de un enfoque adecuado a la realidad abordada. En otras palabras, se propone “conocer el tema del proyecto y profundizar en los fundamentos” (Cobo y Valdivia, 2017, p.8). Todo ello, ayudará a enriquecer los conocimientos de los estudiantes y ejecutar de manera correcta el proyecto teniendo como guía al profesorado.

1.1.3.3 Definición de objetivos y plan de trabajo

Este paso es fundamental, ya que en él los estudiantes definen sus objetivos, los cuales constituyen la dirección de las acciones de su proyecto. En tal caso, los criterios

que se estiman para su elaboración son el tema base, los recursos disponibles y el tiempo racional en el que será posible su concretación. A partir de ello, Cobo y Valdivia (2017) mencionan que se requiere que los estudiantes “construyan los aprendizajes durante el proceso y que estos tengan una relación directa con los resultados de aprendizaje del curso” (p.8). Por consiguiente, se plantea una serie de actividades que se articulan para el logro del mismo, teniendo en cuenta las temáticas que se abordarán durante la asignatura.

1.1.3.4 Implementación

Durante este momento, el docente ejecuta un monitoreo detallado con la mirada analítica suficiente para identificar las dificultades y oportunidades que los educandos manifiestan a lo largo de las actividades del proyecto. Sobre todo, si este es sumamente desafiante e involucra una serie de habilidades que complejizan la tarea. Como menciona Cobo y Valdivia (2017) todo depende de “la naturaleza y dificultad del curso y del proyecto escogido, y a las características de la clase” (p.8) En esa misma línea, el docente brinda sugerencias de modificaciones que optimicen su plan a fin de orientar de manera concreta sus actividades. Sumado a ello, solicita productos de proceso que, de manera paulatina, se convierten en evidencias para garantizar la obtención del resultado final.

1.1.3.5 Presentación y evaluación de los resultados

Finalmente, se despliegan las competencias comunicativas en esta fase, puesto que se deben compartir los productos finales del proyecto. Además, la autoevaluación y coevaluación se erige en un papel esencial con el objetivo de acentuar la reflexión del desempeño autónomo y colectivo de cada estudiante. En esta línea, de acuerdo a Cobo

y Valdivia (2017) “es también recomendable que se efectúe un plenario como espacio para evaluar, entre toda el aula, lo que experimentaron durante el proyecto y sus lecciones aprendidas” (p. 8). En resumen, es imperativo que el proyecto concluya con una evaluación que involucre la participación de todos los actores en miras de una reflexión de las implicancias del mismo y sus efectos en el tiempo estipulado.

1.1.4 Trascendencia en el aula

El Aprendizaje Basado en Proyectos denota su trascendencia en el aula a partir de dos objetivos principales. El primero tiene que ver con la formación de individuos que estén lo suficientemente capacitados para desarrollar su capacidad de interpretación de los fenómenos o acontecimientos de su realidad. Por otro lado, el segundo es el favorecimiento de la motivación de los educados en el aprendizaje por medio de experiencias que cumplan con sus intereses particulares. Esto desde una perspectiva de apertura a los problemas reales o temas complejos que exijan la puesta en práctica de conocimientos y demostración de sus propias habilidades. En suma, todo esto implica su combinación pertinente a través de actividades establecidas con un fin en común.

En ese sentido, esta metodología supone un conjunto de beneficios que repercuten en el estudiante como auténtico protagonista. Galeana (2016) propone que las ventajas dentro del aprendizaje de los estudiantes son variadas, pues contribuye a que piensen y actúen en torno a estrategias definidas para el alcance del proyecto (p. 3). De manera puntual estimula un compromiso social; debido a que, los educandos se identifican con las necesidades presentes, de manera que desarrollan valores y actitudes positivas. En otros términos, favorece su formación intelectual y personal con la

promoción de interacciones con sujetos que se ubican en diferentes contextos y poseen distintas experiencias.

De forma análoga, el Aprendizaje Basado en Proyectos aumenta la motivación de los educandos, por lo que acrecienta la participación dentro de las sesiones y asegura una actitud positiva ante las actividades (Galeana, 2016). Al mismo tiempo, fomenta el trabajo colaborativo que supone en el estudiante la potenciación de su capacidad crítica; así como la habilidad para expresar sus ideas en un marco de respeto hacia el otro. Además, tal y como lo expresan Aragay y Martínez (2020), dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos “el ambiente de aprendizaje se basa en la naturaleza social del aprendizaje y fomenta activamente el aprendizaje cooperativo y bien organizado” (p. 10). En definitiva, es una alternativa que estimula el desarrollo de habilidades sociales, la negociación entre integrantes, la planeación y la conducción de las acciones planteadas.

1.1.5 Evaluación en la metodología ABP

La evaluación es un proceso importante que conduce la ruta del Aprendizaje Basado en Proyectos y, por ello, pretende transformar los procesos reflexivos en un espacio donde cada estudiante participe con miras a contribuir a una cultura positiva (Sotomayor et al., 2021). Por ende, es importante que el docente se convierta en un mediador estratégico que facilite distintos procesos de reflexión en el estudiantado, con el fin de fortalecer el desarrollo de su autonomía y el análisis del aprendizaje obtenido a lo largo del proyecto ejecutado. Asimismo, resulta imperativo que esta evaluación no solo se realice al finalizar el proyecto, sino que acompañe cada fase de desarrollo y brinde oportunidades de mejora en el aprendizaje individual y colectivo.

De manera específica, Aritio et al. (2021) señala que “la reflexión que cada estudiante hace sobre el funcionamiento de su grupo y sobre el trabajo de cada uno de sus componentes es el factor más importante para evolucionar como grupo cooperativo” (p. 23). En concreto, es importante resaltar que, desde esta mirada, es imperativo plantear estrategias y lineamientos que permitan diversificar las formas de evaluar, con el objetivo de atender las diversas realidades de cada estudiantado. Así, gracias a estos elementos, se establece una escuela positiva, necesaria para implementar el modelo pedagógico ABP y un sistema de evaluación ajustado a los objetivos del proyecto educativo propuesto.

1.1.6 Perspectiva de otros autores

En la actualidad, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que se encuentra siendo estudiada e implementada por diversas organizaciones del ámbito educativo. Por ello, diversos autores han planteado sus propias definiciones acerca del ABP, así como también distintas fases que supone su implementación en el aula. En ese sentido, es importante destacar que, si bien el marco metodológico de esta investigación está basado en los autores Gonzalo Cobo y Sylvana Valdivia (2017), también se consideran las interpretaciones y distintas perspectivas de otros teóricos que se abordarán a continuación.

La doctora Galeana en su investigación titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos” señala que, gracias a los trabajos de algunos investigadores, se han identificado características generales de esta metodología: está centrado y dirigido por el estudiante, posee contenidos significativos para la comunidad educativa, aborda problemas de un determinado contexto, tiene objetivos específicos ceñidos al currículo y

promueve la evaluación a partir de ciertas evidencias de aprendizaje (Galeana, 2016, p. 6). De manera específica, esta perspectiva coincide con la de los autores anteriormente mencionados; puesto que, se señala que el ABP plantea una manera de enseñanza en donde el estudiante es el principal protagonista y soluciona un problema cercano a su realidad.

Al mismo tiempo, es importante destacar que, debido a esta vasta variedad de teorías, no hay una interpretación específica de cuantas fases posee esta metodología. Cobo y Valdivia (2017) plantean cinco fases, las cuales poseen distintos momentos con objetivos específicos, del mismo modo que el Ministerio de Educación (2020), cuya propuesta considera el mismo número de etapas, pero con diferentes denominaciones. Por el contrario, la fundación educacional Consejo de Curso (2020) toma en cuenta solo tres momentos de intervención para completar con el desarrollo de este método y el Ministerio de Educación Chileno plantea diez fases, donde se detalla con precisión las actividades a tener en cuenta, por lo que varían en algunos aspectos con los autores citados previamente.

No obstante, aunque existen diferencias, el planteamiento de estas secuencias didácticas coinciden en la priorización del diseño y planificación del proyecto, la creación e implementación de este plan y, finalmente, la presentación pública de los resultados. Asimismo, los autores concuerdan en que el Aprendizaje Basado en Proyectos presta atención a la diversidad, porque la incorpora desde una perspectiva cultural y, a su vez, personal. En general, la manera en que cada teórico aborda la aplicación de esta metodología es disímil en cuanto a las fases que plantean; sin embargo, las pautas propuestas y las indicaciones establecidas concuerdan entre sí.

1.2 Producción escrita

1.2.1 Definición

El acto de escribir supone un elaborado proceso de composición a nivel social; ya que, “(...) tiene un valor decisivo en la formación del individuo, en la estructuración de su pensamiento y en su actuación dentro de la sociedad a la que pertenece” (Guerra, 2019, p. 20). Conviene subrayar que, además de constituir una habilidad vital para la formación académica de los estudiantes, involucra el intencionado desarrollo afectivo y emocional a través de los aprendizajes basados en la experiencia. Gracias a la práctica cotidiana del lenguaje como vía de interacción social, se logra comprender la realidad donde se sitúan los educandos de secundaria. Por ello, resulta un proceso alcanzable la construcción autónoma de conocimientos y saberes culturales, con el propósito de generar producciones de carácter literario o académico.

A partir de la escritura, cuya base fundamental reside en la didáctica de la expresión escrita desde los escenarios educativos, se fomenta la constante movilización de los procesos mentales de los estudiantes y las estrategias metacognitivas durante las fases de composición escrita. Dicho de otra manera, el dominio de la competencia textual en el proceso de redacción requiere de la activación de procedimientos dotados de autorregulación como la recopilación organizada de información, además de dinámicas que refuercen las actividades cognitivas de formulación de ideas, revisión y reescritura.

1.2.2 Procesos de escritura según Flower y Hayes

En el año de 1981 surgió el primer modelo psicolingüístico escritural propuesto por Linda Flower y John Hayes. De manera específica, esta designación engloba las fases, operaciones intelectuales y memoria de trabajo que el escritor debe incorporar

durante la composición de un texto (Mostacero, 2017, p. 256). Como resultado, el proceso mencionado posibilita el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas durante la redacción de textos.

Conforme a lo explicado, el modelo está compuesto por tres componentes interrelacionados entre sí. Para comenzar, se considera el contexto de producción de la escritura, dado que debe alinearse con el tema abordado en la composición textual, los destinatarios, la intención comunicativa, además de las metas establecidas que guían el procedimiento y el tratamiento del contenido planificado por el autor. A continuación, el modelo cognitivo enfatiza la memoria a largo plazo, gracias a que su funcionamiento almacena los datos informativos que se pretenden incluir en la composición textual, organizando su contenido en campos temáticos de variados conocimientos.

Para terminar, el último componente supone las fases del mismo proceso de escritura: la planificación, textualización y revisión. Debido a que cada etapa del proceso exige el cumplimiento cabal de la tarea de escritura, favorece la inclinación en determinadas decisiones que implementarán renovadas mejoras a las estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas por el escritor durante la producción procedimental (Mejía, 2018, p. 59).

1.2.2.1 Planificación

Según Flower y Hayes (1996), en “Textos en contexto”, la planificación supone la representación interna del conocimiento que se proyectará en la redacción, cuyo diseño pueda residir en un criterio más abstracto. En otras palabras, un conjunto de ideas puede traducirse en una simple palabra, mientras que también es factible valerse de un código

visual que sirva de referencia para una posterior explicación por medio de las redes lingüísticas de parte del escritor.

En suma, la planificación justifica los objetivos del texto y, por consiguiente, orienta la elección del tema, los destinatarios y la delimitación de una finalidad expresada implícitamente en el texto escrito. Acorde con lo explicado, esta etapa se compone de tres subprocesos: la generación de ideas, la organización de ideas y la formulación de objetivos que se sustentan en las actividades realizadas en la siguiente fase.

En cuanto al primer subproceso, la generación de ideas implica estimular la memoria a largo plazo para la obtención de información necesaria. Considerando esta premisa, Meza (2017) menciona que “la generación de ideas puede resultar caótica, por lo que es necesario ordenarlas” (p.4). Por lo tanto, son los subprocesos de organización los cuales posibilitan que las ideas inconexas o fragmentarias se adapten a una estructura con sentido y significado completo. Dicho esto, el proceso de organización de ideas repercute en la delimitación de categorías o subtemas a partir de un tópico principal. Por consiguiente, el escritor se faculta al distinguir entre las ideas principales y secundarias que considera a partir de un orden en el que se abordarán.

Ahora bien, la determinación de objetivos compone un aspecto clave también en esta etapa. Entonces, es válido exponer que se subdividen en dos tipos: de proceso y de contenido. El primero alude a las metas que se propone el escritor mientras lleva a cabo el proceso de escritura. El segundo, en cambio, detalla lo que el autor quiere expresar y el efecto que desea causar en el público. Siendo así, dirige la generación de ideas, pero, a su vez, son estas las que influyen en la creación de nuevos objetivos a nivel de

contenido. Por consiguiente, la planificación consiste en un proceso distintivo del escrito que se retoma permanentemente durante toda la experiencia escritural.

1.2.2.2 Textualización

Para comprender la textualización es imperativo reconocer la labor del escritor en torno a la estimación del plan detallado en la fase anterior, y así, obtener el contenido semántico que se halla en su memoria a largo plazo. Luego de ello, tanta información recuperada se traslada hacia la memoria de trabajo, que cumple la compleja función de traducirla en un lenguaje verbal. Posteriormente, ese código se dirige hacia la memoria articuladora temporal que, al valorar la forma de la expresión, la comunica mediante normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

En ese sentido, Moreno (2020) indica que se requiere del dominio progresivo de las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas que pertenecen a la competencia textual, pues comprende la apropiación del lenguaje escrito en base a las demandas ortográficas, morfosintácticas y léxicas. En particular, incluye el cumplimiento de la normatividad textual, así como de las propiedades textuales y tipologías de textos. Por último, esta fase exige la relectura de lo escrito y la revisión constante de la planificación realizada.

1.2.2.3 Revisión

Esta etapa se refiere a la revisión del plan diseñado en la planificación y de la composición escrita que se concibe en la textualización. En tal sentido, al mismo tiempo esta fase se organiza en dos subprocesos: la evaluación y la corrección del texto. De manera que es imperativo señalar que el proceso de generación de ideas se puede introducir en este proceso de composición según sea pertinente. Meza (2017) apoya esta

premisa cuando afirma que dichos procesos “no se suceden linealmente siguiendo un orden estricto, sino que el orden a seguir depende exclusivamente del escritor, quien los organiza según sus propios objetivos. En este sentido, cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento” (p.2). Sin duda, esto deviene en una función activa del escritor, quien debe mantener un criterio oportuno para la toma de decisiones.

En breves términos, la fase final de la producción escrita supone la evaluación intencionada de la forma y fondo de la composición textual, valorando su estructura interna a través de la verificación de los objetivos propuestos desde la revisión crítica de los recursos gramaticales y ortográficos, además del contexto de la producción. En detalle, el carácter metacognitivo de la última etapa de redacción permite que el escritor asuma una posición flexible y abierta ante una posible modificación, mejoramiento o corrección del texto escrito.

1.3 La tradición oral

1.3.1 Definición

La transmisión de valores, contextos sociales, saberes ancestrales y conocimientos a nivel generacional constituyen el constructo emocional, histórico, así como afectivo que el miembro de una comunidad está en la libertad de compartir “a través del diálogo que conecta a quienes se unen a través de la palabra” (Ponce, 2022, p. 6). Por tanto, la esencia artística y enigmática que prima en las prácticas culturales de diversas comunidades del Perú permite que los integrantes de las familias sean los responsables de reproducir sus propios discursos orales.

En palabras de Cueva (2016), las tradiciones orales simbolizan “la suma del saber -codificado bajo forma oral- que una sociedad juzga esencial y que, por ende, retiene y

reproduce a fin de facilitar la memorización, y a través de ella la difusión a las generaciones presentes y futuras” (p. 37). Asimismo, la autora enfatiza que el uso frecuente de las lenguas originarias con intenciones trascendentales como la conexión entre historias y sabiduría confluyen en diversas interacciones orales. Es decir, durante aquellos intercambios las personas aplican elementos vocales como la entonación, el volumen, la fuerza de voz, las pausas estratégicas y el ritmo.

1.3.2 Subgéneros de la narrativa oral

Según Salazar (2019), la tradición oral “contribuye a la cohesión social, a la evolución dinámica y a la durabilidad de la cultura tradicional indígena” (p. 41). En ese sentido, las narrativas orales se clasifican en distintos subgéneros como el mito, la leyenda y el cuento. En primera instancia, José María Arguedas (2001) define una serie de términos en sus trabajos de investigación abocados al folclore peruano destacando que el mito “está vinculado con la religión. (...) es un relato, un cuento que intenta explicar el origen del mundo en su conjunto” (p. 8). Además, representa el inicio de la humanidad y la naturaleza en el imaginario popular de la población indígena y amazónica.

En segunda instancia, la literatura oral peruana incluye a las leyendas “como correlato e instancia discursiva donde se instauran los procesos de las historias que se construyen y, después, se transmiten mediante los recursos de la memoria” (Gómez y Pacheco, 2020, p. 44). Debido a que los miembros de las comunidades indígenas y amazónicas han crecido en sus propios contextos con la herencia innata de narrar historias de generación en generación, las leyendas forman parte de un acto verbal y cotidiano que estriba en la composición colectiva de escenarios y personajes en acontecimientos históricos del pasado.

1.4 Cuento popular

De manera particular, estas narraciones integran el bagaje de discursos orales que las comunidades andinas y amazónicas desarrollaron con la finalidad de comunicar historias de mayor resonancia empírica como las vivencias personales enmarcadas en sus respectivas cosmovisiones. En esta línea, es importante destacar que el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2019), en la publicación del texto “Relatos Ancestrales del Pueblo Awajún”, expone que el cuento popular reúne una larga variedad de características comunes y prácticas culturales con carga mitológica como las costumbres, festividades, trabajos artesanales, entre otras labores comunitarias.

Por lo que se refiere a las características del cuento popular, Rengifo (2019) despliega una serie de consideraciones relevantes sobre el abordaje de los cuentos populares de tradición oral. Así, señala que este subgénero de la narrativa oral en el Perú se vincula directamente con otras expresiones orales como las leyendas y, en especial, los relatos míticos que otorgan un ambiente natural y fantástico en cada pueblo originario. Por lo tanto, se evidencia que los cuentos populares entrelazan una naturaleza flexible cuyo discurso se une en un diálogo permanente con la mitología peruana y es adaptada por los escritores con la finalidad de demostrar el apego hacia una cultura y sus tradiciones literarias mediante los libros de determinadas comunidades.

1.4.1 Estructura del cuento popular

Adam y Lorda (1999) exponen acerca de la estructura que respecta a un cuento en su famoso libro “Lingüística de los textos narrativos”. De manera puntual, describen que el primer elemento que constituye el esquema narratológico es la denominada “situación inicial”. Los autores refieren que esta fase del cuento presenta el espacio y

contextualiza el tiempo de los hechos a suscitarse, así como a los personajes dentro de circunstancias relativamente estables.

A continuación, se establece el nudo, el cual define el desarrollo de la acción. En ese sentido, es imperativo la influencia de motivos dinámicos que rompan con el equilibrio de la trama o la situación inicial anteriormente aludida. Dicho en otros términos, el nudo introducido por un marcador temporal constituye el acumulado de razones que hacen posible la alteración de la situación estable. De este modo, la trama evoluciona solo cuando se plantea de manera adecuada la interacción entre personajes protagónicos, antagonistas y secundarios deviene en las peripecias, que son los cambios de una situación a una diferente.

Luego de esta incitación se genera una reacción orientada por el desencadenante. Por ende, se desarrolla una acción principal, la cual supone una acción resolutive que efectúa el desenlace de la trama dando lugar a la aparición de un nuevo estado. Como consecuencia de este cambio de realidad, se formula la situación final. No obstante, como especie de corolario, se hace presente una voz que manifiesta una lección o enseñanza.

1.4.2 Elementos del cuento popular

1.4.2.1 Tiempo

El marco temporal se refleja a través de los signos lingüísticos. Siendo así, existen marcadores textuales que permiten denotar el tiempo de las acciones, según el contexto. Adam y Lorda (1999), delimitan estos de acuerdo a si la acción ocurre antes, durante o después del momento de la referencia. Si es anterior a la acción, puede denotar el tiempo preciso, por lo que se emplean marcadores tales como “aquel día”; o si es aproximada:

“unos días” o “poco antes de”. En cambio, si es simultáneo al momento de referencia: “en aquel instante”, “entonces” o “por esas fechas”. Finalmente, si es después y es preciso al momento: “aquel día”, “al día siguiente” o “más tarde”. En contraste, si la acción es aproximada: “al cabo de los años”, “al cabo de mucho tiempo”, “luego”, “más tarde” o “después de (...)”.

1.4.2.2 Espacio

Se delimita el espacio a través de diferentes denominaciones verbales como los topónimos y sustantivos que aluden al lugar. Del mismo modo, entre los más empleados destacan los verbos de situación o movimiento, así como los adverbios. La integración de estos elementos lingüísticos son complementados con intervenciones narrativas como la descripción para estimular la imaginación del lector en la configuración del espacio. Aunque también existe la posibilidad de que el detallamiento sea menor para dar cabida a la inferencia en la creación de escenarios.

1.4.2.3 Narrador

El narrador trasciende desde la implicancia que este tiene en la descripción del espacio o lugar, el desarrollo del tiempo, la secuenciación de acciones y el progreso de los personajes. A partir de esta premisa, se despliegan tres tipos de narradores. El primero de ellos es el narrador autodiegético (protagonista), el cual cumple la función de personaje principal o más importante, que cuenta la historia desde su propia perspectiva. A continuación, el narrador heterodiegético, cuya participación es totalmente ajena a la secuenciación de hechos narrativos, como el omnisciente. Para finalizar, se halla el narrador homodiegético (testigo), quien forma parte de la trama, pero que solo ostenta un rol secundario como observador o testigo de los hechos.

Capítulo II: Marco Metodológico

2.1 Método de la Investigación-Acción

La modalidad que direccionó la intervención pedagógica de la investigación es la Innovación Educativa; debido a que, la propuesta de acción se fundamentó en la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos, con el fin de atender una demanda educativa identificada en la población de estudio. En esta línea, el enfoque cualitativo posibilitó el trabajo de campo bajo el diseño Investigación Acción, el cual “constituye un método idóneo para emprender cambios, innovación pedagógica, por lo que es usada por aquellos docentes-investigadores que han identificado un problema educativo en sus estudiantes (...) y desean contribuir a su mejora” (Tejada, 2020, p. 49). Dicha premisa subraya que su significatividad reside tanto en la recopilación de datos como en la observación del escenario y sujetos que participan en aquel contexto educativo. Siendo así, responde a un nivel aplicativo al intervenir en el aula desde el conocimiento de carácter pedagógico que se obtiene de ello.

En otros términos, destaca el rol del docente investigador, quien lidera la planificación, diseño, implementación y evaluación continua de una propuesta de acción con el objetivo de trazar una serie de metas que propicien la solución de determinadas dificultades de aprendizaje halladas durante el proceso de indagación. Es más, si el trabajo de investigación implica la participación de un equipo responsable en la elaboración de un plan de acción coherente a las necesidades de la comunidad de estudiantes, esta organización se adapta a la Investigación Acción de tipo práctica. De acuerdo al Manual de Investigaciones con fines de graduación y titulación de la EESPPM (2020), el tipo de investigación acción referido resulta beneficioso para las tesis en

formación inicial docente durante el periodo de la práctica pedagógica desde las escuelas de Educación Básica Regular.

En definitiva, la investigación acción se aplica para “resolver problemática educativa pertinente a la enseñanza y aprendizaje mediante la aplicación de propuesta(s) pedagógica(s) que pueden ser evaluadas constantemente para asegurar la mejora en los logros de aprendizaje propuestos” (Tejada, 2020, p. 49). En otros términos, para ejecutarse dentro de un aula o grupo con necesidades y características particulares. De manera que esta investigación se aboca a una población de estudio conformada por 25 estudiantes de tercer grado de secundaria, que constituye una sección única. Siendo así, el presente trabajo académico trazó el objetivo de mejorar la competencia escrita desde la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en relación al modelo de escritura de los teóricos Flower y Hayes.

2.2. Contexto de la Investigación-Acción

Esta investigación se llevó a cabo en un contexto incierto, debido a la continuidad de la pandemia y la aplicación de las nuevas normativas de bioseguridad impuestas por el Ministerio de Educación. Teniendo en consideración este escenario educativo, se ha decidido realizar la intervención pedagógica con una población que tiene como característica particular el pertenecer a una sociedad influenciada por el entorno sociocultural antes mencionado. Por ello, la investigación -acción se centra en el contexto del colegio Monterrico I.E Aplicación, ubicado en el distrito de Surco, el cual continúa con el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera presencial y virtual.

De este modo, como se mencionó en un apartado anterior, la población de estudio está conformada por los 25 estudiantes de tercer año de secundaria, quienes reciben

una educación híbrida complementada con el trabajo en la plataforma Classroom. La selección de esta se debe a que la mayoría de los educandos han experimentado un proceso de cambio, trasladándose de la virtualidad a la presencialidad en pocos meses, lo cual ha ocasionado que presenten dificultades en la redacción de textos de menor y mayor complejidad.

Sumado a lo anteriormente mencionado, la población seleccionada aún carece del reforzamiento en los tres procesos de la textualización de un texto, sobre todo los de tipo narrativo, ya que no planifican adecuadamente y solo se centran en redactarlo de manera ininterrumpida. En consecuencia, tampoco saben cómo revisar lo que escriben y esto es un indicador que se refleja en los errores de coherencia, adecuación y cohesión. No obstante, lo que caracteriza a esta población es que muestran una gran apertura a seguir mejorando sus aprendizajes y están dispuestos a realizar los trabajos asignados en el área, lo cual es un gran punto a favor para la investigación.

Debido a las características expuestas, es necesario comprender e interpretar el contexto actual donde cada uno de los estudiantes se situó y en la que esta investigación se llevó a cabo. Todo esto con el fin de incidir de manera positiva en su aprendizaje y, específicamente, mejorar la producción de sus textos narrativos en las tres fases correspondientes. En ese sentido, el presente estudio aplicó esta metodología con los recursos físicos y virtuales de mayor accesibilidad para su aplicación; además, el colegio Monterrico I.E Aplicación concedió el permiso respectivo para la intervención pedagógica en la muestra elegida. Por consiguiente, la propuesta del presente trabajo ha superado la problemática en mención, trabajando junto con los estudiantes y el diseño investigación acción.

2.3 Plan de Acción

El plan de acción se define como una herramienta que está orientada a planificar las actividades, los tiempos y el uso de los recursos y estrategias que se desarrollan durante el tiempo de la investigación-acción que realiza el equipo de tesis. Como expresa Cabrera (2017), esta debe “precisar cómo se intervendrá, es decir, qué se va a hacer, con qué medios y recursos y bajo qué cronograma de trabajo” (p. 147), por lo que el plan de acción es el elemento vital de toda investigación-acción.

Por ello, el plan de acción ha precisado de forma detallada la planificación de actividades que se realizaron durante la ejecución del proyecto, con la finalidad de evidenciar el logro del objetivo general de la investigación, el cual consiste en mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos en la población de estudio seleccionada. De este modo, se ha elaborado una matriz donde se consideraron los siguientes criterios: Fase/ etapa del modelo pedagógico, objetivos específicos de la investigación acción, contenidos de la sesión de clase EBR, estrategias, recursos, el tiempo/ duración y fecha de aplicación de la intervención pedagógica.

La aplicación del plan de acción tuvo como tiempo de duración 9 semanas, durante las cuales se aplicó la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en 16 sesiones de aprendizaje. En cada una de estas sesiones se tuvo que desarrollar cada fase por medio de las actividades propuestas en las clases presenciales y actividades en la plataforma Google Classroom. Es decir, en la primera fase: planteamiento del proyecto y organización, se efectuaron dos sesiones de aprendizaje; en la segunda fase: investigación sobre el tema, se ejecutaron cuatro sesiones; para la tercera fase: definición de objetivos y plan de trabajo, se realizó una sesión; en la cuarta fase:

implementación, se realizaron ocho sesiones y en la última fase: presentación y evaluación de los resultados, se llevó a cabo una sesión. En consecuencia, se logró desarrollar los trabajos grupales, la interacción con diferentes materiales creados y la aplicación de estrategias didácticas pertinentes.

Para visualizar la matriz del plan de acción diríjase a los Anexos.

2.4 Técnicas e Instrumentos para Organizar y Analizar la Información

La presente investigación busca mejorar la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de tercero de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación mediante la aplicación del modelo pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por ello, se han aplicado diversas técnicas e instrumentos para la recopilación y el análisis de la información. Por un lado, las técnicas usadas dentro de la investigación en relación a la variable dependiente, la producción escrita, constituyen la encuesta y la observación. En correspondencia con ello, se emplearon instrumentos como el cuestionario aplicado a la muestra de estudio y la guía de observación empleada durante los procesos de escritura de los estudiantes durante las sesiones de clases.

Por el otro, la técnica que se ha empleado para evaluar la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos como variable independiente es la entrevista con su respectivo instrumento, que es la guía de entrevista semiestructurada. De manera que, se tomó en consideración las fases de dicha metodología y su aplicación en los estudiantes se ha delimitado tomando en cuenta los objetivos específicos planteados en la investigación.

2.5 Instrumentos para el Modelo Pedagógico: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Guía de entrevista del ABP. Para ampliar la información con respecto a la técnica de recolección de datos empleados en el tratamiento y avance progresivo de la variable independiente “Aprendizaje Basado en Proyectos” en el escenario educativo, el equipo de investigación optó por la entrevista semiestructurada. De manera particular, se escogió este procedimiento de documentación gracias a que constituye un proceso comunicativo cercano al diálogo con la muestra representativa. Y, de acuerdo a los aportes de Schettini y Cortazzo (2016), la entrevista implica “conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias” (p. 19). Por consiguiente, el instrumento tangible donde se obtuvo y registró la información recuperada mediante grabaciones de voz y la transcripción de las respuestas es la guía de entrevista.

En concreto, la entrevista semiestructurada fue diseñada en concordancia con las dimensiones de la variable independiente. Dicho de otro modo, las preguntas formuladas por las tesis corresponden a las cinco fases del modelo pedagógico ABP, las cuales han sido planteadas a la totalidad de ocho estudiantes pertenecientes a cada uno de los equipos de escritura que redactaron el cuento popular. A continuación, se presentarán los indicadores de cada dimensión y el contenido de las interrogantes que contestaron los jóvenes de 3.º grado de secundaria.

En primer lugar, la fase “Planteamiento del proyecto y organización”, incluye los siguientes indicadores: identificar una problemática social relacionada al tema del proyecto: la tradición oral; incentivar la motivación en torno al impacto del proyecto;

establecer la organización de los equipos de trabajo y la distribución de las actividades correspondientes al proyecto y monitorear el proceso de la generación de ideas en cada equipo de trabajo. Por cada indicador se formuló una interrogante a la estudiante seleccionada.

En segundo lugar, la fase “Investigación sobre el tema” contiene 3 indicadores: conocer el tema del proyecto: la tradición oral; recoger información sobre el tema propuesto y profundizar en los fundamentos del tema. Por cada indicador se formuló una interrogante a la estudiante seleccionada.

En tercer lugar, la fase “Definición de objetivos y plan de trabajo” ha sido desarrollada con 2 indicadores: establecer los objetivos del proyecto considerando el tema, los recursos y los tiempos, así como realizar actividades necesarias para lograr los objetivos del proyecto. Por cada indicador se formuló una interrogante a la estudiante seleccionada.

En cuarto lugar, la fase “Implementación” integra 3 indicadores: realizar el monitoreo constante; considerar las dificultades y oportunidades que vayan surgiendo a lo largo del proyecto y solicitar productos intermedios. Por cada indicador se formuló una interrogante a la estudiante seleccionada.

En quinto y último lugar, la fase “Presentación y evaluación de los resultados” contiene 3 indicadores: presentar los productos desarrollados por los estudiantes; exponer los resultados del proyecto trabajado y evaluar lo logrado con el proyecto y lo aprendido por los estudiantes. Al constituir la fase final de la metodología pedagógica, los dos primeros indicadores plantean una interrogante por cada una y el último indicador

plantea 3 preguntas. Por cada indicador se formularon las preguntas a la estudiante seleccionada.

Validación de jueces. La guía de entrevista, instrumento de recolección de datos para la variable “Aprendizaje Basado en Proyectos”, ha sido validado gracias al juicio de expertos conformado por un conjunto de docentes de Educación Superior pertenecientes a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, así como de Educación Básica Regular en el colegio Monterrico I.E Aplicación.

Teniendo en consideración a los expertos evaluadores, la siguiente tabla muestra los resultados obtenidos.

Tabla 1

Valoración de jueces sobre el instrumento

| Juez / Experto | Grado | Promedio de valoración |
|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Manuel Conde Aldude | Magíster en pedagogía teatral | 87% |
| Liliana Rosario Cajacuri Ardiles | Magíster en educación | 80% |
| Jeancarlo Joel García Guadalupe | Magíster en educación | 90% |
| Diana Nolis Guzmán | Magíster en educación | 90% |
| Carmen Cecilia Cueva Coronel | Gerente general EduExplorer | 73% |
| Media aritmética | | 84% |

Nota: La tabla expone el promedio de valoración brindado por los docentes expertos en el área de Comunicación hacia el instrumento “Guía de entrevista del Aprendizaje Basado en Proyectos”.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos en el promedio de valoración, la media aritmética alcanza el 84%. Por tal motivo, el instrumento diseñado por el equipo de investigación se posiciona en el nivel de puntuación excelente y, considerando la retroalimentación de cada juez, el instrumento es aplicable al contexto educativo propuesto.

2.6 Instrumentos para el Logro de Aprendizaje: La Producción de Textos

El cuestionario. Este instrumento pertenece a la técnica de la encuesta, caracterizándose por la presentación de respuestas cerradas que representan “categorías u opciones de respuestas dicotómicas o múltiples, previamente delimitadas, para ser elegidas por los participantes” (Nocedo et al., 2015, p.19). De manera que los estudiantes de 3. ° grado de secundaria respondieron a preguntas que permitieron delimitar su percepción y nivel de aplicación de las fases de escritura dentro de su proceso de redacción en experiencias escriturales anteriores al trabajo de investigación.

En concreto, el cuestionario se dividió en tres aspectos, que se organizaron por el número de dimensiones de la variable dependiente “producción escrita”: Primero, la planificación en donde se presentaron 9 preguntas. Mientras que en la textualización 4 interrogantes. Finalmente, en la revisión 7 preguntas. Todas ellas manteniendo tres opciones de respuesta que exponen un criterio gradual entre “siempre”, “a veces” y “nunca”. En consecuencia, figuran 20 interrogantes que cada estudiante contestó en dos etapas diferentes, pues 7 estudiantes formaron parte de la prueba piloto a fin de considerar alguna mejora a partir de los resultados. Posteriormente, se aplicó a los 18 educandos restantes estimando los indicios obtenidos en la primera aplicación.

Validación de Jueces. El cuestionario del cuento popular, instrumento de recolección de datos para la variable dependiente “producción escrita”, ha sido validado a través de un juicio de expertos. De forma puntual, conformado por un grupo de docentes de Educación Superior pertenecientes a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, así como de Educación Básica Regular en el colegio Monterrico I.E Aplicación.

En tal perspectiva, se presenta el resultado de la valoración de los jueces del cuestionario para la producción escrita.

Tabla 2

Validación de jueces

| Juez / Experto | Grado | Promedio de valoración |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Manuel Conde Aldude | Magíster en pedagogía teatral | 82% |
| Liliana Rosario Cajacuri Ardiles | Magíster en educación | 52% |
| Jeancarlo Joel García Guadalupe | Magíster en educación | 90% |
| Diana Nolis Guzmán | Magíster en educación | 90% |
| Carmen Cecilia Cueva Coronel | Gerente general EduExplorer | 86.1% |
| Media aritmética | | 80.2% |

Nota: La tabla expone el promedio de valoración brindado por los docentes expertos en el área de Comunicación hacia el instrumento “el cuestionario”.

A partir de los resultados presentados, el promedio de valoración del cuestionario obtuvo una media aritmética de 80.2%. Esta numeración posiciona al instrumento en el grado de “muy bueno”, siendo aplicable para la investigación acción a fin de diagnosticar

el nivel de aplicación de los estudiantes de las fases planificación, textualización y revisión en sus escritos.

Guía de observación. La utilidad de este instrumento, alineada a la técnica de observación, reside en el recojo de información acerca del progreso de los estudiantes respecto a la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, demostrada en el proceso de redacción del cuento popular en torno a las fases del modelo pedagógico de Flower y Hayes: planificación, textualización y revisión.

En ese sentido, la guía de observación se aplicó en función a la secuencia de las sesiones de aprendizaje de acuerdo a cada fase en todos los grupos participantes del proyecto de aprendizaje que componen un total de 7 equipos, desde la mirada del enfoque del trabajo colaborativo.

Así pues, la variable dependiente de producción escrita configura las tres dimensiones que organizan la guía de observación en tres aspectos. El primero de ellos es la planificación, que conforma 6 indicadores. El segundo de ellos es la textualización, que presenta 11 indicadores. Y, por último, la revisión que responde a 4 indicadores. En suma, constituyen 21 indicadores en total que recopilan con detallamiento y abordan de forma completa la estimación de su desempeño en la competencia escrita.

Validación de Jueces. La guía de observación, instrumento de recolección de datos para la variable dependiente “producción escrita”, ha sido validada a través del juicio de expertos que, en detalle, está conformado por un grupo de docentes de Educación Superior pertenecientes a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, así como de Educación Básica Regular en el colegio Monterrico I.E Aplicación.

Tabla 3**Validación de jueces**

| Juez / Experto | Grado | Promedio de valoración |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Manuel Conde Aldude | Magíster en pedagogía teatral | 75% |
| Liliana Rosario Cajacuri Ardiles | Magíster en educación | 54.6% |
| Jeancarlo Joel García Guadalupe | Magíster en educación | 90% |
| Diana Nolis Guzmán | Magíster en educación | 84% |
| Carmen Cecilia Cueva Coronel | Gerente general EduExplorer | 76.1% |
| Media aritmética | | 75.94% |

Nota: La tabla expone el promedio de valoración brindado por los docentes expertos en el área de Comunicación hacia el instrumento “guía de observación”.

La numeración obtenida mediante el promedio de las valoraciones de los jurados es de una media aritmética de 75.94%. Esto supone la ubicación del instrumento en el grado de “muy bueno”, lo que hace posible su aplicación para reconocer el cumplimiento de cada una de las estrategias para la planificación, textualización y revisión de sus cuentos populares.

La rúbrica del cuento popular. Como instrumento de evaluación para la certificación del desarrollo de la producción escrita de los estudiantes de tercer grado de secundaria, se empleó la rúbrica. En específico, constituye un instrumento de índole cualitativa, mediante criterios que, al valorar el nivel de aprendizaje en cuanto a la competencia, se organizan de manera gradual (Ortega et al., 2014).

Dicho esto, la rúbrica para la variable dependiente de producción escrita se divide en 6 criterios. El primero de ellos se relaciona al nivel de conocimiento de los estudiantes; el segundo, a la aplicación en la planificación; el tercero, a los recursos narrativos en la textualización; el cuarto, al uso del lenguaje en la textualización; y el quinto a la reflexión en la revisión. Cabe destacar, entonces, que todas estas hacen referencia a los desempeños del Currículo Nacional alineados a las capacidades que se vinculan a la planificación, textualización y revisión. Por último, el sexto criterio a las actitudes que demostró el estudiante a lo largo del proceso de redacción como la puntualidad, disposición para la retroalimentación y la participación. Por consiguiente, al evaluar todos los criterios señalados, se valoran de acuerdo a niveles de complejidad demostrados en una escala de puntaje para calificar el cuento popular escrito en equipos de trabajo.

Tabla 4

Validación de jueces

| Juez / Experto | Grado | Promedio de valoración |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Manuel Conde Aldude | Magíster en pedagogía teatral | 87% |
| Liliana Rosario Cajacuri Ardiles | Magíster en educación | 80% |
| Jeancarlo Joel García Guadalupe | Magíster en educación | 90% |
| Diana Nolis Guzmán | Magíster en educación | 91.5% |
| Carmen Cecilia Cueva Coronel | Gerente general EduExplorer | 85% |
| Media aritmética | | 86.7% |

Nota: La tabla expone el promedio de valoración brindado por los docentes expertos en el área de Comunicación hacia el instrumento “la rúbrica”.

El porcentaje que figura como resultado de los promedios de valoración de cada jurado permite estimar a la rúbrica con una media aritmética de 86.7%, que lo ubica en el grado de “excelente”. Por consiguiente, su aplicación es pertinente en la certificación del cuento popular al finalizar el proyecto de aprendizaje.

Capítulo III: Análisis e Interpretación de los Resultados

En el siguiente capítulo, se expondrá el proceso y análisis de los resultados obtenidos ante la aplicación del plan de acción y los instrumentos relacionados a las variables: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y producción escrita. La finalidad de este proceso consiste en responder la pregunta del problema de investigación: ¿De qué manera el aprendizaje basado en proyectos permitirá mejorar la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación?

Asimismo, se presentará una descripción interpretativa de los resultados cualitativos observados por medio de los distintos instrumentos aplicados durante el periodo en el que se desarrolló el plan de acción. Por ello, se hace uso de la estrategia de la triangulación, donde se pudo analizar las actividades realizadas durante las sesiones de clase y las acciones de mejora propuestas en los diarios de campo, junto a las respuestas de cada estudiante perteneciente a los 7 grupos conformados para participar del proyecto de comunicación.

3.1. Diagnóstico

El colegio Monterrico I.E Aplicación elaboró un informe de resultados del proceso de evaluación de las competencias de cada estudiante del nivel secundaria, donde se

incluyó las competencias de todas las áreas trabajadas en el ciclo escolar 2021. En ese sentido, luego de un análisis correspondiente al desarrollo de las competencias del área de comunicación, se identificó que había un logro insatisfactorio en la producción de textos por parte de la población seleccionada. En consecuencia, este análisis permitió identificar la problemática relacionada a la competencia comunicativa “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”.

Sumado a lo expuesto anteriormente, los resultados de la prueba diagnóstica elaborada por el Ministerio de Educación que se aplicó en los primeros días de marzo, indicó que el 88% de los educandos pertenecientes al tercer grado de secundaria alcanzaron el nivel logrado en la competencia Escribe diversos tipos de textos en lengua materna. Cabe señalar que la tipología textual redactada corresponde al texto descriptivo, por lo que se vio necesario incidir en uno que supusiera un nivel cognitivo más elevado. Con ello, se evaluó el ejercicio de la escritura a partir de las fases de planificación, textualización y revisión que proponen Flower y Hayes en su modelo escritural. De este modo, se evidenció la necesidad de aprendizaje de los educandos al carecer la práctica de las fases de planificación y revisión en la redacción de sus textos.

En ese sentido, con el fin de establecer un resultado certero respecto al nivel de los estudiantes de tercer grado de secundaria en cuanto la producción escrita, se aplicó un cuestionario de entrada. Esta prueba fue tomada como parte de una de las sesiones correspondientes al plan de acción y con la intervención de la docente titular, quien fue acompañada en todo momento por el resto del grupo investigador.

Así, a partir de los resultados recabados, se observó que el 49.7% del total de estudiantes lograban realizar una planificación adecuada, ya que habían desarrollado el

hábito de escribir textos narrativos debido a las diversas actividades que abordaron en el curso de comunicación, donde usualmente empleaban estrategias para organizar sus ideas. No obstante, el 50.4% de los encuestados indicaron que solo a veces realizaban el proceso de planificación, ya que no empleaban los recursos necesarios para estructurar un plan de composición. Es decir, eran capaces de generar ideas sobre el cuento que deseaban crear, pero no seguían un proceso para organizarlas y generar objetivos específicos para textualizar más adelante.

Asimismo, se reconoció que el 53% del estudiantado realizaba la textualización de su texto narrativo sintiéndose motivados únicamente por la docente, mas no por su propia cuenta. Además, un 47% indicó que en ciertas ocasiones realizaba borradores de su producción escrita, puesto que a veces preferían mantener su primera versión y entregar su trabajo tal y como estaba. Este resultado demuestra que, por ejemplo, casi la mitad de los estudiantes convertían su planificación en lenguaje escrito y comprensible para el receptor, mas no lograban interpretar y transformar estas representaciones en una sola secuencia lineal para su texto narrativo.

En esa misma línea, los resultados obtenidos sobre la revisión del texto indicaron que 48% de ellos mostraba su versión final a la docente y esperaba que los retroalimentara para identificar las correcciones que debía hacer para mejorar su calificación. A pesar de ello, el 51.9% señaló que no tomaban en cuenta los criterios de evaluación de su producción escrita y tampoco realizaban una relectura, por lo que usualmente sus producciones denotaban un uso incorrecto de ortografía y tiempos verbales. Asimismo, estos resultados evidenciaron que los discentes solo se dedicaban

a examinar las ideas, frases y párrafos que redactaron, sin evaluar nuevamente todos los planes y objetivos que habían trazado en actividades anteriores.

En base a los datos recopilados del informe de resultados académicos, la prueba diagnóstica aplicada por el Ministerio de Educación y el cuestionario de entrada, el grupo investigador consideró pertinente la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos. Esto con el fin de efectuar el plan de acción construido e influenciar de manera significativa en el desarrollo de la producción de textos narrativos en los estudiantes de tercer grado de secundaria, quienes mostraban un nivel insatisfactorio respecto al nivel deseado, según los estándares de aprendizaje del Programa Curricular de Educación Secundaria.

3.2 Desarrollo del plan de acción

El registro de las experiencias de aprendizaje y los resultados reconocidos en cada fase del ABP, se interpretó a través del proceso de triangulación hacia ambas variables de estudio: el modelo pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos y la producción escrita. Asimismo, la triangulación se efectuó en paralelo con el tratamiento de la información cualitativa en las guías de entrevista semiestructurada, las guías de observación, la rúbrica de evaluación y los diarios de campo redactados al culminar cada sesión de clase. Por consiguiente, en la presente investigación se aplicaron dieciséis sesiones de aprendizaje establecidas en el plan de acción, promoviendo de esta forma el desarrollo de las habilidades escriturales de 25 estudiantes de tercero de secundaria mediante la práctica de las fases de escritura.

En cuanto a la primera categoría Planteamiento del proyecto y organización y, en base al instrumento Guía de entrevista semiestructurada, se obtuvieron los siguientes

resultados: los estudiantes lograron reconocer la situación significativa y se sintieron motivados por las actividades realizadas durante las clases. Asimismo, demostraron su satisfacción al reconocer el rol que se les designó dentro del equipo, debido a que se adecuaban a sus características y habilidades. Por último, expresaron que la docente realizó un monitoreo constante, adecuado y permanente respondiendo los cuestionamientos que emergieron dentro de las clases.

A partir de las respuestas de las ocho entrevistas y, en correspondencia a los cuatro indicadores, se obtuvieron las siguientes unidades de significación: Reconocimiento de la situación significativa, Acercamiento a las tradiciones e Interacción entre compañeros sobre la situación significativa. Sumado a ello, en el diario de campo se evidenciaron resultados similares como la comprensión de la situación significativa, el proceso de inferencia sobre el producto del proyecto a través de la pregunta problematizadora y el reconocimiento de cuánto conocían acerca de su país participando de actividades motivadoras.

El siguiente hallazgo ofrece un resultado adicional a esta categoría que implica la organización de grupos para asumir un rol en los equipos de escritura de acuerdo al desempeño que el estudiante fue capaz de demostrar. Por último, los estudiantes reciben la orientación de la maestra estableciendo preguntas para garantizar su comprensión. Por tanto, se obtuvieron las siguientes unidades de análisis en los cuatro indicadores para expresar lo observado: Identificación de la problemática, Motivación, Organización de equipos y Orientación del trabajo colaborativo.

Por consiguiente, se puede afirmar que se alcanzó el primer objetivo específico de la investigación: Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el

planteamiento del proyecto y organización. En correspondencia con estos resultados, tanto de la guía de entrevista como del diario de campo, Cobo y Valdivia (2017) postulan que “En esta etapa, los estudiantes reconocen una situación relevante vinculada a uno de los temas del curso que requiere ser trabajada a través de un proyecto” (p.7). Aspecto que se puede corroborar en función a los resultados obtenidos, ya que los estudiantes se involucraron con las actividades iniciales del proyecto y delimitaron voluntariamente sus roles de trabajo a partir de la generación de ideas. E1,3, 4, 6, 7, 8 - P2 y I2 D1 C2, P1

Este análisis confirma la primera hipótesis de acción que estipula lo siguiente: La aplicación de la fase planteamiento del proyecto y organización aporta a la mejora de la producción de textos narrativos. Esto se evidenció con la aplicación de las actividades iniciales sobre el tema transversal, fichas de delimitación de roles para su trabajo, lecturas y selección de leyendas de su interés en la biblioteca con el propósito de generar insumos previos que contribuyan al proceso de escritura del cuento popular.

En relación a la segunda categoría Investigación sobre el tema y, en base al instrumento Guía de entrevista semiestructurada, se obtuvieron los siguientes resultados: en cada clase los estudiantes lograron explorar el tema transversal a través de los mitos y leyendas, utilizaron materiales físicos y digitales para organizar la información encontrada. Asimismo, investigaron sobre las características del espacio narrativo del cuento popular que deseaban redactar. Finalmente, afirmaron que durante este proceso recibieron la orientación de la docente para la generación de sus ideas.

A partir de las respuestas de las ocho entrevistas y, en correspondencia a los tres indicadores, se obtuvieron las siguientes unidades de significación: Exploración del tema

a través de los mitos y leyendas, Uso de materiales y herramientas digitales y físicos, Organización de la información, Investigación sobre las características del espacio narrativo del cuento popular y Orientación de docente en la generación de ideas. Añadido a ello, en el diario de campo se evidenciaron resultados semejantes en relación a la indagación acerca de la ambientación que cada grupo realizó para la planificación de sus cuentos populares, considerando el vocabulario, la vestimenta, las creencias, costumbres y festividades de cada región.

Además, otro hallazgo relevante fue que los estudiantes escogieron, desde su propio criterio, los mitos y leyendas peruanos que se encontraban en la biblioteca. Gracias a ello, completaron la ficha de recopilación en donde especificaron el título, tema que abordaba, región a la que pertenecía y datos interesantes que les llamaron la atención. Así, el logro obtenido reside en la investigación y esquematización de la información encontrada sobre su tema en un organizador visual. En consecuencia, desarrollaron las actividades de forma adecuada siguiendo los pasos planteados por la docente.

Por tanto, se obtuvieron las siguientes unidades de análisis en los cuatro indicadores para expresar lo observado: la indagación sobre la tradición oral, recolección de la teoría y dominio del tema. En ese sentido, se puede afirmar que se alcanzó el segundo objetivo específico: Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la investigación del tema.

En correspondencia con estos resultados, tanto de la guía de entrevista como del diario de campo, Galeana (2017) explica que “el docente actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan sus investigaciones.

Sin embargo, los alumnos recopilan y analizan la información, hacen descubrimientos e informan sobre sus resultados” (p. 7). Aspecto que se puede corroborar en función a los resultados obtenidos, ya que cada integrante de equipo realizó su propia búsqueda y logró entregar su evidencia de proceso a tiempo, cumpliendo con la investigación del tema transversal del proyecto. E1 P9, E2 P6-7, E3 P7, E4 P6-8-9, E5 P5-6-7, E6 P5, E7 P6-7, E8 P6-7 y I8 D7 C1 P15, C2 P15.

Considerando el análisis realizado se confirma la segunda hipótesis de acción que estipula lo siguiente: La aplicación de la fase investigación del tema aporta a la mejora de la producción de textos narrativos. Esto se demostró con la tarea asignada, la cual se convirtió en una oportunidad de aprendizaje con el propósito de que los estudiantes amplíen su interés por los temas vinculados al texto narrativo o las tradiciones orales. De esta forma, la información investigada fue plasmada y presentada en fichas de organización de datos, los cuales sirvieron como insumos útiles para las próximas actividades del proyecto, como la planificación del cuento popular.

En cuanto a la tercera categoría Definición de objetivos y plan de trabajo y, en base al instrumento Guía de entrevista semiestructurada, se obtuvieron los siguientes resultados: cada grupo de trabajo fijó sus metas para la redacción del cuento popular y realizar un correcto trabajo colaborativo. Asimismo, lograron determinar objetivos del proyecto considerando el tema transversal: las tradiciones orales, así como los recursos y los tiempos que cada integrante dispuso para realizar cada una de las actividades propuestas.

A partir de las respuestas de las ocho entrevistas y, en correspondencia a los dos indicadores, se obtuvieron las siguientes unidades de significación: Establecimiento de

metas para la redacción del cuento popular, Establecer los objetivos del proyecto considerando el tema, los recursos y los tiempos. Cabe agregar que en los diarios de campo se obtuvieron resultados semejantes, puesto que el hallazgo principal consiste en que los estudiantes lograron recapitular las acciones concretadas en sus equipos de escritura. En ese sentido, la clase permitió que ellos reflexionaran en torno al trabajo en equipo, el desempeño personal y la forma cómo se fueron cumpliendo las estrategias propuestas en el marco de una delimitación de objetivos.

Por tanto, se obtuvieron las siguientes unidades de análisis en los dos indicadores para expresar lo observado: Delimitación del plan de trabajo y Realización de las actividades. Y, en consecuencia, se afirma el cumplimiento del tercer objetivo específico: Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la Definición de objetivos y plan de trabajo. En correspondencia con estos resultados, tanto de la guía de entrevista como del diario de campo, Cobo y Valdivia (2017) refieren que “los estudiantes establecerán los objetivos, considerando los temas principales del curso, los recursos con los que cuentan y los tiempos” (p.8). Aspecto que se puede corroborar en función a los resultados alcanzados, ya que los educandos reconocieron las actividades que guiaron su proceso para la posterior planificación del cuento popular y plantearon diversas responsabilidades entre ellos para culminar los productos que se les presentaron. E1 P10, E2 P8, E4 P10, E5 P9, E6 P7, E7 P9, E8 P8 y I8 D10 C2 P 5

Teniendo en cuenta la categoría analizada, se confirma la tercera hipótesis de acción que indica lo siguiente: La aplicación de la fase Definición de objetivos y plan de trabajo aporta a la mejora de la producción de textos narrativos. Esta premisa se evidenció en las fichas de planificación que cada grupo de trabajo desarrolló con el fin

de delimitar la distribución equitativa de actividades para la redacción del cuento. Asimismo, la aplicación de un conversatorio ayudó al replanteamiento de sus propuestas, proporcionando la oportunidad de realizar un mejor desarrollo de la planificación de su cuento popular.

En relación a la cuarta categoría Implementación y, en base al instrumento Guía de entrevista semiestructurada, se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes manifestaron que, al redactar una hoja borrador, la profesora los orientaba en torno a la retroalimentación de sus avances en las clases presenciales y asincrónicas. Asimismo, los estudiantes entregaron los productos intermedios y continuaron corrigiendo e implementando cambios en sus textos narrativos con el apoyo de la escaleta del cuento. Finalmente, las clases presenciales facilitaron el diálogo entre los integrantes de cada equipo, por lo que pudieron identificar sus fortalezas y las oportunidades de mejora. Gracias a estas acciones, los estudiantes reconocieron que el proceso de implementación constituye una vía de solución para enriquecer y mejorar su trabajo colaborativo.

A partir de las respuestas de las ocho entrevistas y, en correspondencia a los tres indicadores, se obtuvieron las siguientes unidades de significación: Monitoreo de los avances y progreso, Corrección oportuna del borrador del cuento y Evaluación del desempeño grupal. Añadido a ello, en los diarios de campo se evidenciaron resultados semejantes en el desarrollo de cada clase, puesto que los estudiantes levantaron las observaciones señaladas en sus escaletas del cuento, así como aspectos internos de la redacción en sus hojas borrador. Asimismo, al presentar aquellas correcciones, solicitaban la ayuda de las docentes para formular sus dudas y consultas sobre los

avances realizados en las sesiones asincrónicas. Y, antes de culminar las clases, los educandos utilizaron un instrumento de coevaluación que permitió el reconocimiento de cada aporte hecho por los integrantes de los equipos.

Así, un hallazgo adicional de los diarios de campo consiste en la asignación de tareas y entrega responsable de los productos intermedios, los cuales fueron recepcionados por la docente en formatos físicos y digitales. Además, los trabajos colaborativos semanales generaron en los estudiantes ciertas preferencias por las plataformas virtuales, ya que promovía la productividad del equipo.

En ese sentido, se obtuvieron las siguientes unidades de análisis en los tres indicadores para expresar lo observado en cada diario de campo: Análisis del desempeño docente, Retroalimentación de los aprendizajes y Avances significativos. En base a ello, se afirma que se alcanzó el cuarto objetivo específico: Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación.

En correspondencia con estos resultados, tanto de la guía de entrevista como del diario de campo, Valero (2021) puntualiza que “en el caso del ABP, la retroalimentación frecuente es aún más importante porque en ese escenario los alumnos ejercitan mayores dosis de autonomía” (p. 1). Aspecto que se puede corroborar en función a los resultados obtenidos, puesto que la pertinencia de las orientaciones brindadas por la docente y los cambios propuestos por los mismos educandos promovió una mayor apropiación con la tipología de texto narrativo; así como la estructura interna que implica la escritura de las tres partes principales del cuento popular: inicio, nudo y desenlace. E1 P12, E2 P10, E3 P11, E4 P12, E5 P11, E6 P9, E7 P11, E8 P10 y I10 D11 C2 P6, I10 D12 C2 P12.

En ese marco, considerando el análisis previamente realizado se confirma la cuarta hipótesis de acción que estipula lo siguiente: La aplicación de la fase de Implementación aporta a la mejora de la producción de textos narrativos. Esto se evidenció en cómo cada estudiante del equipo adquirió el hábito de leer e implementar a sus borradores del cuento popular las recomendaciones y correcciones brindadas por la docente, tanto de manera presencial como virtual. Asimismo, el dialogar continuamente en cada clase les permitió crear estrategias para solucionar las dificultades que identificaron en su proceso.

En relación a la quinta categoría Presentación y evaluación de los resultados y, en base al instrumento Guía de entrevista semiestructurada, se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes expresaron que estaban comprometidos con el cumplimiento de cada uno de sus roles dentro de sus equipos permitiendo un correcto desarrollo de sus producciones escritas. Además, redactaron de forma creativa haciendo uso de los diversos conocimientos investigados y las retroalimentaciones de la docente. Por último, realizaron una autoevaluación y coevaluación relacionado a la redacción del cuento popular y su desempeño dentro del equipo manifestando el nivel de satisfacción con la función que cumplió.

A partir de las respuestas de las ocho entrevistas y, en correspondencia a los tres indicadores, se obtuvieron las siguientes unidades de significación: Responsabilidad y compromiso del equipo, Redacción creativa, Autoevaluación del desempeño colaborativo y cognitivo, y Coevaluación. Paralelamente, en el diario de campo se evidenciaron resultados semejantes en relación a la entrega a tiempo del producto final en formato digital y la narración oral del mismo en otra clase del curso. En una clase, los

estudiantes participaron de un plenario donde recapitulaban las actividades que realizaron para trabajar los procesos de redacción de su cuento popular y expresaron cómo se sintieron, así como su satisfacción a lo largo de cada procedimiento vivido. Adicionalmente, explicaron de qué manera su grupo se organizó para cumplir con los productos solicitados en cada clase.

Además, otro hallazgo relevante consiste en que los estudiantes lograron reconocer las fortalezas a nivel personal y grupal que contribuyó al desarrollo del producto final. Gracias al diálogo, así como una ficha de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, los integrantes de cada equipo generaron ideas fuerza de sus propios aprendizajes, debido a que distinguieron sus dificultades al establecer acciones de mejora continua a largo plazo en futuras producciones escritas.

Por tanto, se obtuvieron las siguientes unidades de análisis en los tres indicadores para expresar lo observado en los diarios de campo: presentación de las evidencias de trabajo, socialización de los resultados y evaluación de los logros y dificultades. En ese sentido, se puede afirmar que se alcanzó el quinto objetivo específico: Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la presentación y evaluación de los resultados.

En correspondencia con estos resultados, tanto de la guía de entrevista como del diario de campo, Cobo y Valdivia (2017) afirman que “se presentan los productos desarrollados por los estudiantes y se exponen los resultados del proyecto, lo cual requiere preparación previa que permitirá el despliegue de competencias tales como la comunicación oral y escrita” (p.8). Ello se comprueba en función a los resultados obtenidos, donde se logró constatar que cada equipo de trabajo se organizó para

presentar el texto narrativo en su versión final considerando los criterios estéticos de presentación. En las siguientes sesiones, los estudiantes se prepararon y narraron oralmente sus cuentos populares, compartiendo el resultado final del proceso creativo con sus compañeros de clase. Incluso, un grupo seleccionado tuvo la oportunidad de narrar su cuento en el Festival “Raíces Fest” que organizó Monterrico I.E Aplicación. E1 P15, E2 P13, E3 P14, E5 P13, E6 P13, E7 P14, E8 P13 y I13 D17 C2 P4

Por ende, considerando el análisis realizado se confirma la quinta hipótesis de acción que estipula lo siguiente: La aplicación de la fase presentación y evaluación de los resultados aporta a la mejora de la producción de textos narrativos. Esto se evidenció en la gestión de su propia organización, asignando tareas para la presentación del producto y en la plenaria realizada, donde cada integrante compartió la utilidad de los temas aprendidos, así como las destrezas adquiridas en la redacción de textos narrativos para futuras actividades escriturales. Así como el nivel de satisfacción del equipo con el que trabajaron durante todo el proyecto.

Habiendo expuesto la triangulación del modelo pedagógico, la efectividad de sus respectivas fases en el plan de acción elaborado y el análisis interpretativo de los instrumentos aplicados en la investigación, se evidenció una mejora significativa en la producción escrita de textos narrativos aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos mediante el tema transversal de la tradición oral. Debido al cumplimiento del objetivo general y la aplicación de cada fase, los grupos de trabajo lograron fortalecer su competencia escritural en cada una de las etapas de redacción, es decir, planificación, textualización y revisión.

3.3 Logros y Dificultades Encontrados

La aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para mejorar la producción escrita en el alumnado de 3° de secundaria obtuvo los siguientes logros y dificultades.

El planteamiento del proyecto y organización aporta a la planificación del texto narrativo, puesto que hace posible que los estudiantes reconozcan la problemática a la que responde su producto. Además, facilita la organización de los roles de equipo, beneficiando el orden de trabajo cuando desarrollen sus procesos cognitivos.

La investigación sobre el tema contribuye a la planificación del texto narrativo, debido a que brinda un espacio para la indagación de información que sirve de insumo para los subprocesos de generación y organización de ideas. Así, se responde al tema transversal: tradición oral, enriqueciendo el diseño del futuro texto en sus elementos.

La definición de objetivos y plan de trabajo ayuda a la planificación del texto narrativo, dado que favorece la aplicación de los subprocesos de generación y organización de ideas. También, la delimitación de objetivos desde la redacción del propósito y determinación de los aspectos de la situación comunicativa.

La implementación contribuye al proceso de textualización, porque permite que el estudiante ponga en práctica sus capacidades escriturales acompañado del monitoreo y retroalimentación del docente. En ese sentido, considera las propiedades textuales, las características del tipo de texto y las normas lingüísticas.

La presentación y evaluación de los resultados facilita la revisión del texto narrativo, pues incentiva la mejora del producto a partir de los subprocesos de evaluación

y corrección del texto. De esta manera, los educandos optimizan su desempeño en el resultado final y participan de una reflexión grupal e individual.

En ese sentido, se evidencia que los estudiantes de tercer grado de secundaria mejoran su producción escrita de textos narrativos con ayuda de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

No obstante, es necesario precisar que una de las dificultades encontradas fue el tiempo que los equipos de trabajo tenían que emplear en corregir y mejorar la estructura de la secuencia de acciones en sus cuentos populares. Por lo tanto, se tuvo que direccionar el propósito de escritura y la situación comunicativa planteada.

Agregado a ello, surgieron obstáculos enfrentados en las semanas que dura el proceso de textualización, puesto que se evidenció cierta incidencia de errores ortográficos y gramaticales; así como la constante revisión de la organización de sucesos para asegurar la coherencia y la cohesión en párrafos ordenados.

Finalmente, se hallaron dificultades en la enseñanza breve de conceptos y saberes de mayor complejidad acerca del proceso narrativo y el cuento popular. Se profundizó en recomendaciones durante las retroalimentaciones; sin embargo, se omitía la recapitulación de aquellos temas por el límite de tiempo asignado.

Lecciones aprendidas

En primer lugar, referente a la variable independiente Aprendizaje Basado en Proyectos, contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, puesto que los estudiantes optimizan su capacidad de proponer, compartir y consensuar ideas; complementándose con la investigación autónoma para el trabajo equitativo.

También, priorizar la auto y coevaluación permite la reflexión de las fortalezas y debilidades tanto individuales como grupales, para la mejora del producto. En ese sentido, es necesario que estas se apliquen tanto al final del proyecto, pero también en la fase de implementación en miras de optimizar su desempeño oportunamente.

Además, se debe considerar que cada equipo mantiene diferentes ritmos de trabajo. Por tanto, es esencial responder a las necesidades y aprovechar las fortalezas de cada grupo para retroalimentarlos y acompañarlos con recomendaciones que se adapten a sus características. Para ello, se deben solicitar sus productos de proceso.

En cuanto a la variable dependiente, que es la producción escrita, el texto narrativo es idóneo para motivar a estudiantes que se hallan en un nivel inicial de redacción, acercándolos a una escritura que desarrolla su creatividad. De manera que su hábito redactor se consolida al considerarlo un medio de expresión estimulante.

Además, es relevante el monitoreo constante de la docente, sobre todo, atender a la planificación, pues sus elementos direccionan los procesos siguientes. De esta manera, si es necesario, aplicar estrategias de reflexión para encauzarlos con el propósito del texto.

Finalmente, es necesario que en el momento de la textualización se promueva la revisión continua de la planificación para aseverar su cumplimiento. En tal perspectiva, dentro de la revisión es sustancial que la docente delimite criterios específicos que se traduzcan en las principales debilidades observadas durante la retroalimentación.

Referencias

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V. y Casado, R. (2020) *Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Adam, J. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Editorial Ariel, S. A.
<https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/383>
- Andrade, J. (2019). *La incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos (ABP) aplicado a la producción de textos escritos en el área de Lengua y Literatura en los estudiantes de décimo EGB de la Unidad Educativa PCEI Salamanca*. [tesis de licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. Repositorio institucional - Universidad Central de Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19934/1/T-UCE-0010-FIL-602.pdf>
- Aragay, X. y Martínez, M. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA* [Archivo PDF]. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>
- Aritio, R., Berges, L., Bustos, V., Cámara, T., Cárcamo, E., Domínguez, M., Domínguez, R., Elvira, C., Estalayo, A., Fernández, A., Fraile S., Gamón, V., Gómez, I., Gordillo, S., Hamdoun, D., Iglesias, A., López, M., Mallén, J., Martín, J., ... Sánchez, C. (2021) *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- Cabrera, L. (2017). *La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación*

- en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, 26(51) 137 - 157. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. GRAÒ. https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad Católica del Perú. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Cueva, S. E. (2016). *Conservación de la tradición oral en el poblado de Jatanca, distrito de San Pedro de Lloc, provincia de Pacasmayo–La Libertad* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Trujillo. <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4244>
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2019). *Relatos ancestrales del pueblo Awajún. Cuentos, mitos y leyendas*. http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/cuento-awajun-setiembre_baja.pdf
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En *Textos en contexto n°1. Lectura y Vida*. https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Galeana, L. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de Colima. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1>
- Guerra, E. (2019). Creación de un club de escritores a favor de la composición de textos

- escritos. *Revista Franz Tamayo*, 1(1), 10-31.
<http://192.99.145.142:8080/jspui/handle/123456789/254>
- Gómez, A. y Pacheco, E. (2020). *La tradición oral (cuentos, mitos y leyendas) y su relación con la producción escrita en estudiantes de la comunidad Shipibo-Conibo*. Editorial Milla. <https://www.ilae.edu.co/files/book-pdf/202010272106011576823386.pdf>
- Mejía, D. (2018). *Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional - Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9215>
- Meza, P. (2017). *Resumen modelos de proceso de producción de textos*. <https://omarsabaj.files.wordpress.com/2018/10/resumen-modelos-de-produccion-de-textos.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica* [Archivo PDF]. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional 2036* [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Moreno, J. (2020). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 13(27), 55-79. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2084/1810>
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico.

Lenguaje, 45(2), 247-273.

<https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/5272/8379>

Nocedo, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Yort, M., Ruiz, A., Minujín, A. y Valera, O. (2015). *Metodología de la investigación educativa. Segunda parte*. Editorial Pueblo y Educación.

<http://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BIBLIOTECA%20UNIVERSITARIA%20DEL%20ISDI/COLECCION%20DE%20LIBROS%20ELECTRONICOS/LE-1157/LE-1157.pdf>

Ortega, N., Romero, M. y Guzmán, R. (2014). *Rúbrica para evaluar la elaboración de un proyecto de investigación basado en el desarrollo de competencias*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e6.html?fbclid=IwAR3gGEIFcDsIqDi33tP2sUqTGmBYd0jK7-xHXP9n5cl10oKiDKml41zAL8g>

Ponce-Naranjo, G. (2022). Literatura de tradición desde la inclusión y la justicia social. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 116-127.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-67222022000100116&script=sci_arttext

Pujol, F. (2017). *El Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje por Descubrimiento Guiado como estrategias didácticas en Biología y Geología de 4º de ESO*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja].

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6052/PUJOL%20CUNILL%2C%20FRANCISCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rengifo, E. (2019). *Los libros de las comunidades andinas en la literatura peruana de tradición oral* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

- Repositorio Institucional – Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10388>
- Rivera, L. (2019). *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7768/Influencia_RiveraFernandez_Larry.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salazar, N. (2019). *Seres imaginarios y motivos de la literatura oral en Mitos, leyendas y cuentos peruanos de José María Arguedas y Francisco Izquierdo Ríos*. *Boletín de literatura oral*, 9, 223-248. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7008534.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Sotomayor, C., Vaccaro, C. y Téllez, A. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos, un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*.
<https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Tejada, M. (2020). *Manual de Investigación con fines de graduación y titulación*. EESPPM.
https://www.google.com/url?q=http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/20.500.12905/1749&sa=D&source=docs&ust=1657833359946044&usg=AOvVaw1nJvRBS4l1-6wNf_F7bghS

Ulloa, C. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer las competencias del idioma inglés en los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la I.E José Abelardo Quiñones-nuevo Chimbote - 2019* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional del Santa]. <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/UNS/3599>

Valero-Garcia, M. (2021). *Seguimiento y retroalimentación en el Aprendizaje Basado en Proyectos.*

<https://personals.ac.upc.edu/miguel/materiales/docencia/articulos/SeguimientoRetroalimentacionABP.pdf>

Anexos

Anexo 1: Matriz de coherencia

| Problema | Objetivos | | | Actividades/Acciones | Técnicas e instrumentos |
|--|--|---|---|--|---|
| ¿El Aprendizaje Basado en Proyectos en base a la tradición oral permitirá mejorar la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación 2022? | General: Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos en base a la tradición oral en estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | | | <u>Investigación:</u> Entendimiento de la realidad educativa Observación y análisis del logro de la producción de textos narrativos en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación durante el segundo periodo del año escolar 2022. Diagnóstico de la situación educativa Los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación, presentan deficiencias en el logro de la competencia: Escribe diversos tipos de textos en lengua materna. Por ello, se buscará mejorar la producción de textos, específicamente el del tipo narrativo. Búsqueda de solución pedagógica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes/ desempeño docente Elección del Aprendizaje Basado en Proyectos para incidir en la mejora de la producción de textos. <u>Acción:</u> Programación de la propuesta de acción pedagógica (Aprendizaje Basado en Proyectos) Se plantea aplicar la investigación en sesiones comprendidas en las semanas correspondientes al | Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación semiestructurada Técnica: Entrevista Instrumento: Guía de entrevista Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario |
| | Objetivos específicos | Campos de acción | Hipótesis de acción | | |
| | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el planteamiento del proyecto y organización en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | Fase 1: Planteamiento del proyecto y organización | La aplicación de la fase planteamiento del proyecto y organización aporta a la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | | |
| Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la investigación sobre el tema del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | Fase 2: Investigación sobre el tema | La aplicación de la fase investigación contribuye a la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | | | |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la definición de objetivos y el plan de trabajo del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | Fase 3: Definición de los objetivos y plan de trabajo | La aplicación de la fase definición de los objetivos y plan de trabajo aportan a la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | segundo bimestre del año escolar 2022. Hipótesis de acción (cada fase del modelo pedagógico origina una hipótesis de acción) Aplicación del modelo pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y cumplimiento de las 5 fases del mismo, con el fin de mejorar la producción de textos narrativos de los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación durante el segundo periodo del año escolar 2022. | |
| Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | Fase 4: Implementación | La aplicación de la fase implementación contribuye a la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | Los estudiantes desarrollan cada fase designada en las sesiones y trabajan colaborativamente para producir un texto narrativo, siguiendo las tres fases del proceso de producción escrita: la planificación, textualización y revisión. Aplicación de la propuesta de acción: modelo pedagógico. Aplicación de la investigación de acción siguiendo el plan propuesto en la población conformada por los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación durante el segundo periodo del año escolar 2022. | |
| Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la presentación y evaluación de los resultados del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | Fase 5: Presentación y evaluación de los resultados | La aplicación de la fase presentación del proyecto y evaluación contribuye a la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <u>Investigación:</u> Evaluación de resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta de acción y verificación de las hipótesis de acción. Al terminar la aplicación de la propuesta de acción: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para mejorar la producción de textos, se realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos por los tres instrumentos aplicados en la investigación. | |

Anexo 2: Plan de acción

| Fase del modelo pedagógico | Objetivos específicos de la investigación acción | Contenidos de la sesión de clase EBR | Estrategias | Recursos | Tiempo: Duración y fecha de aplicación de la intervención pedagógica |
|---|--|---|---|--|--|
| FASE 1: Planteamiento del proyecto y organización | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando el planteamiento del proyecto y organización en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <p>COMPETENCIA: Lee diversos tipos de textos en lengua materna</p> <p>CAPACIDADES: Obtiene información del texto escrito</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Organización de la experiencia de lectura y aprendizaje desde la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos</p> <p>SECUENCIA: Presentación de la experiencia de lectura y aprendizaje / Cronograma de actividades / Festival</p> <p>Selección de roles que asumirá cada integrante del equipo.</p> <p>(Asincrónico: por medio de classroom) Redacción de una sinopsis literaria sobre el mito o leyenda recopilada</p> <p>EVALUACIÓN: Grupos y distribución de roles.</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Búsqueda autónoma de información</p> | <p>Plumones</p> <p>Papelógrafos</p> <p>Cartulinas</p> | <p>Número de horas de clase: 2 bloque sincrónico</p> <p>Duración: 80 minutos</p> <p>Número de horas de clase: 1 bloque asincrónico</p> |
| FASE 1: Planteamiento del proyecto y | | <p>COMPETENCIA: Lee diversos tipos de textos en lengua materna</p> <p>CAPACIDADES:</p> | | <p>Ficha de recopilación de las tradiciones</p> | <p>Número de horas de clase: 2 bloque sincrónico</p> |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|--|--|
| organización | | <p>Obtiene información del texto escrito</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Tradiciones orales. Mitos, leyendas y cuentos investigados. Diferencia entre el cuento literario y popular</p> <p>SECUENCIA: Recopilación de mitos y leyendas en la biblioteca, y socialización.</p> <p>EVALUACIÓN: Ficha de recopilación de las tradiciones orales.</p> | | orales. | Duración: 80 minutos |
| FASE 2: Investigación sobre el tema | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la investigación sobre el tema del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <p>COMPETENCIA: Lee diversos tipos de textos en lengua materna</p> <p>CAPACIDADES: Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO Géneros literarios: Narrativo, Lírico y Dramático Características y ejemplos relacionados con la literatura peruana.</p> <p>SECUENCIA: Repaso sobre los géneros literarios (narrativo, lírico y dramático)</p> <p>(Asincrónica: por medio de Classroom)</p> <p>Visualizan ejemplos: géneros literarios (cuento, poema y obra de teatro).</p> <p>Distinguen la diferencia entre los géneros literarios a través de un PPT de Drive.</p> <p>EVALUACIÓN: Ficha de aplicación del género narrativo</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Comparación de ejemplos</p> | <p>Ficha de aplicación</p> <p>Resaltadores</p> <p>Papelotes</p> <p>Papel craft</p> <p>Hojas de colores</p> | <p>Número de horas de clase: 1 bloque sincrónico</p> <p>Duración: 40 minutos (debido a un recorte de horario).</p> <p>Número de horas de clase: 1 bloque asincrónico</p> |
| FASE 2: Investigación sobre el tema | Mejorar la producción escrita de textos narrativos | <p>COMPETENCIA: Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.</p> | Trabajo | <p>Papelotes</p> <p>Papel craft</p> | Número de horas de clase: 2 bloques |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|--|---|
| tema | aplicando la investigación sobre el tema del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <p>CAPACIDADES: Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Género narrativo: elementos y mundo de ficción.</p> <p>SECUENCIA: Comprenden el género narrativo: elementos y mundo de ficción. Redactan una breve historia.</p> <p>EVALUACIÓN: Ficha de aplicación.</p> | colaborativo | Plumones Hojas de colores | sincrónico Duración: 80 minutos |
| FASE 2: Investigación sobre el tema | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la investigación sobre el tema del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <p>COMPETENCIA: Lee diversos tipos de textos en lengua materna</p> <p>CAPACIDADES: Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Esquema actancial: - Sujeto - Destinator - Destinatario - Ayudante - Objetivo - Oponente</p> <p>Análisis actancial</p> <p>SECUENCIA: Identifican el primer texto que se leerá en la experiencia de lectura: El cuento popular “Cholito tras las huellas de Lucero” del autor Óscar Colchado Lucio.</p> | Análisis actancial de Greimas Aprendizaje autónomo | Papelotes Papel craft Plumones Hojas de colores Texto del cuento popular “Cholito tras las huellas de Lucero” del autor Óscar Colchado Lucio | Número de horas de clase: 2 bloques sincrónicos Duración: 80 minutos Número de horas de clase: 1 bloque asincrónico |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | | <p>Identifican la estructura del cuento popular “Cholito tras las huellas de Lucero” del autor Óscar Colchado Lucio</p> <p>Elaboran el esquema actancial del cuento popular “Cholito tras las huellas de Lucero” del autor Óscar Colchado Lucio.</p> <p>(Asincrónico: por medio de Classroom)</p> <p>Delimitación de temas en equipos para la elaboración de un organizador visual de manera individual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto y elementos del texto narrativo: espacio, lugar y narrador 2. Tradición oral: concepto y características 3. Diferencia entre mito, cuento y leyenda 4. Diferencia entre cuento literario y cuento popular 5. Concepto y estructura del cuento popular 6. Temáticas del cuento popular 7. Personajes arquetipos del cuento popular <p>EVALUACIÓN: Análisis actancial del cuento popular “Cholito tras las huellas de Lucero”.</p> | | | |
| <p>FASE 3: Definición de los objetivos y plan de trabajo</p> | <p>Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la definición de objetivos y el plan de trabajo del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de textos en lengua materna</p> <p>CAPACIDADES: Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Elementos del género narrativo Estrategia de adaptación: selección de recursos literarios</p> <p>SECUENCIA: Repasan el género narrativo y estructura del cuento popular.</p> <p>Planifican el cuento popular: propósito comunicativo,</p> | <p>Exposición en equipos de trabajo</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</p> | <p>Carteles en pliegos de cartulina</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Limpiatipos</p> <p>Papelógrafos</p> <p>Hojas de colores</p> | <p>Número de horas de clase: 2 bloques sincrónicos Duración: 80 minutos</p> <p>Número de horas de clase: 1 bloque asincrónico</p> |

| | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | <p>destinatarios, tema, tiempo, espacio y tipo de narrador.</p> <p>Construcción del personaje principal, antagonista y personajes secundarios de su cuento popular.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO (asincrónico): Entrega de la investigación individual de la región en la que se ambienta su cuento popular.</p> <p>EVALUACIÓN: Producto: Escaleta del cuento popular en grupo.</p> | | Cuaderno del curso | |
| FASE 4: Implementación | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la definición de objetivos y el plan de trabajo del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.</p> <p>CAPACIDADES: Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Personajes arquetipos del cuento popular peruano</p> <p>SECUENCIA: Crean el personaje principal, secundarios y antagonistas. Elaboran la escaleta de su cuento popular</p> <p>EVALUACIÓN: Producto: Creación del personaje principal, secundarios y antagonistas y redacción de la escaleta del cuento popular.</p> | <p>Interacción con la estructura narrativa de cuentos populares</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Creación de personajes</p> | <p>Carteles en pliegos de cartulina</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Limpiatipo</p> <p>Ficha de la estructura del cuento popular</p> <p>Lapiceros</p> <p>Cuaderno del curso</p> | <p>Número de horas de clase: 2 bloques sincrónico</p> <p>Duración: 80 minutos</p> <p>Número de horas de clase: 1 bloque asincrónico</p> |
| FASE 4: Implementación | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º | <p>COMPETENCIA: Se comunica oralmente en su lengua materna.</p> <p>CAPACIDADES: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Autoevaluación</p> | <p>Plumones</p> <p>Hojas bond</p> <p>Ficha de reflexión</p> | <p>Número de horas de clase: 1 bloque asincrónico.</p> <p>Duración: 40 minutos.</p> |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| | <p>grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>CAMPO TEMÁTICO: Conversatorio: - Personajes protagonista, antagonista y secundarios - La escaleta del cuento - Recursos narrativos</p> <p>SECUENCIA: Participan de un conversatorio sobre el cuento popular elegido por grupos.</p> <p>EVALUACIÓN: Ficha de reflexión individual del cuento popular.</p> | | <p>Cuaderno del curso</p> | |
| <p>FASE 4: Implementación</p> | <p>Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.</p> <p>CAPACIDADES: Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: TALLER DE ESCRITURA: Estrategias de escritura creativa: - Conectores textuales - Consejos de redacción - Tabla para escribir cuentos</p> <p>Redacción de tres acciones del inicio.</p> <p>SECUENCIA: Comprenden las estrategias de escritura creativa: conectores textuales, consejos de redacción y tabla para escribir cuentos.</p> <p>Aplican las estrategias de textualización.</p> <p>Redactan el inicio de su cuento popular.</p> <p>EVALUACIÓN: Redacción de los tres sucesos sobre el inicio del cuento popular.</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Aprendizaje por descubrimiento</p> | <p>Fichas de información</p> <p>Pizarra</p> <p>Carteles</p> <p>Cuaderno del curso</p> | <p>Número de horas de clase: 2 bloques sincrónicos</p> <p>Duración: 80 minutos.</p> |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|--|--|
| <p>FASE 4: Implementación</p> | <p>Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.</p> <p>CAPACIDADES: Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: El objetivo y el conflicto de una historia: el incidente desencadenante y movimiento irreversible. Estrategias de textualización.</p> <p>SECUENCIA: Comprenden la teoría sobre el objetivo y conflicto de una historia. Aplican las estrategias de textualización.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO (asincrónico): Redacción del inicio y conflicto (el incidente desencadenante y movimiento irreversible) del cuento popular.</p> <p>EVALUACIÓN: Redacción del conflicto, el incidente desencadenante y movimiento irreversible del cuento popular.</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Metacognición</p> | <p>Cuaderno del curso</p> <p>Hojas bond</p> <p>Pizarra</p> <p>Carteles</p> | <p>Número de horas de clase: 1 bloque sincrónicos</p> <p>Duración: 40 minutos.</p> |
| <p>FASE 4: Implementación</p> | <p>Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</p> <p>CAPACIDADES: Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Nudo: tres sucesos importantes Estrategias de textualización para la creación del nudo.</p> <p>SECUENCIA: Aplicación de estrategias para la creación del nudo con tres</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Metacognición</p> <p>Estrategias de textualización</p> | <p>Cuaderno del curso</p> <p>Hojas bond</p> <p>Pizarra</p> <p>Carteles</p> <p>Fichas de aplicación</p> | <p>Número de horas de clase: 1 bloque sincrónico.</p> <p>Duración: 40 minutos</p> |

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|--------------------------------------|--|---|
| | | <p>sucesos. Redactan el nudo de su cuento popular.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO (asincrónico): Redactar el desenlace del cuento popular a través de las tres acciones de la escaleta y narrar la historia terminada en un video breve.</p> <p>EVALUACIÓN: Escriben el nudo del cuento popular a través de las tres acciones de la escaleta.</p> | | | |
| FASE 4: Implementación | Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la implementación del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación. | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</p> <p>CAPACIDADES: Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Finales cerrados o abiertos Estrategias de textualización para la creación del final</p> <p>SECUENCIA: Revisan información sobre los finales abiertos y cerrados de un cuento.</p> <p>Aplicación de estrategias para la creación del final (abierto o cerrado)</p> <p>Redactan el nudo de su cuento popular.</p> <p>EVALUACIÓN: Escriben el nudo del cuento popular a través de las tres acciones de la escaleta.</p> | Trabajo colaborativo | Cuaderno del curso | Número de horas de clase: 2 bloques sincrónicos |
| | | | Metacognición | Hojas bond | |
| | | | Estrategias de textualización | Pizarra Carteles Fichas de aplicación. | Duración: 80 minutos |
| FASE 4: Implementación | Mejorar la producción escrita de textos narrativos | <p>COMPETENCIA: Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.</p> | Trabajo colaborativo | Cuaderno del curso | Número de horas de clase: 2 bloques |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| | <p>aplicando la presentación y evaluación de los resultados del proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>CAPACIDADES: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</p> <p>CAMPO TEMÁTICO: Estrategias metacognitivas en base a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolución de personajes <p>Coherencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de la región (lenguaje, lugares, festividades, etc.) • Cumplimiento de cada personaje (propósito en la trama) • Tipo de narrador <p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tildación • Punto seguido y aparte (delimitación de párrafos) <p>SECUENCIA: Aplican la estrategia lúdica “Laberinto mítico” para la revisión de su cuento popular.</p> <p>Reciben el monitoreo de la docente, quien observa y evalúa las revisiones grupales</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO (asincrónico): Redactar el desenlace del cuento popular a través de las tres acciones de la escaleta y narrar la historia terminada en un video breve.</p> <p>EVALUACIÓN: Evaluación y corrección de las propiedades textuales presentes en el inicio, nudo y desenlace de su cuento popular.</p> | <p>Autorevisión</p> <p>Juego lúdico</p> <p>Reflexión grupal</p> <p>Metacognición</p> | <p>Hojas bond</p> <p>Pizarra</p> <p>Carteles</p> | <p>sincrónicos</p> <p>Duración: 80 minutos</p> |
| <p>FASE 5: Presentación y evaluación de los resultados</p> | <p>Mejorar la producción escrita de textos narrativos aplicando la presentación y evaluación de los resultados del</p> | <p>COMPETENCIA: Se comunica oralmente en su lengua materna</p> <p>CAPACIDADES: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</p> | <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Conversatorio</p> | <p>Plumones</p> <p>Papelógrafos</p> <p>Cartulinas</p> <p>Fichas de cuestionario</p> <p>Cuaderno</p> | <p>Número de horas de clase: 1 bloque sincrónico</p> <p>Duración: 40 minutos</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|-----------|--|
| | <p>proyecto en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de la Monterrico I. E. Aplicación.</p> | <p>CAMPO TEMÁTICO: Autoevaluación y coevaluación</p> <p>SECUENCIA: Entrega final del cuento popular.</p> <p>Auto y coevaluación de su desempeño en el proyecto.</p> <p>Conversatorio sobre lecciones aprendidas en torno al proyecto.</p> <p>Reciben un reconocimiento (diploma y chupetín) por haber participado en el proyecto.</p> <p>EVALUACIÓN: Conversatorio grupal sobre su desempeño en el proyecto de la Unidad II</p> | | del curso | |
|--|--|--|--|-----------|--|

Anexo 3: Matriz de Triangulación de la Entrevista y Diarios de Campo

| DIMENSIONES METODOLÓGICAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS (RECURRENCIAS) | HALLAZGOS/ RESULTADOS | DISCUSIÓN DE LA TEORÍA |
|--|--|---|---|--|
| <p>Modelo pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos</p> | <p>1.1 Planteamiento del proyecto y organización</p> | <p>Identificación de la problemática social relacionada al tema del proyecto: la tradición oral</p> | <p>E1 P1, E3 P1, E6 P1, E7 P1, E8 P1 y I1 D1 C1 P 8, C2 P 7 - 8</p> <ul style="list-style-type: none"> RECONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA A PARTIR DE LA SITUACIÓN SIGNIFICATIVA <p>E1 P2, E3 P2, E4 P2, E6 P2, E7 P2, E8 P2 y I2 D1 C2, P1</p> <ul style="list-style-type: none"> MOTIVACIÓN ANTES DE LA REDACCIÓN DE SU CUENTO | <p>Cobo y Valdivia (2017) postulan que “En esta etapa, los estudiantes reconocen una situación relevante vinculada a uno de los temas del curso que requiere ser trabajada a través de un proyecto” (p.7). Por ello, en esta fase es crucial que el estudiante sea motivado a participar de esta propuesta. Aspecto que se pudo corroborar en el segundo hallazgo emergente que surgió, ya que los estudiantes se involucraron con las actividades iniciales del proyecto. Asimismo, es imperativo que se realice la organización del equipo y la distribución de responsabilidades (Cobo y Valdivia, 2017, p.7). En ese sentido, la docente orientó las dinámicas internas e intervino oportunamente. Además,</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | <p>Favorecimiento de la motivación en torno al impacto del proyecto.</p> <p>Establecimiento de la organización de los equipos de trabajo y la distribución de las actividades correspondientes al proyecto.</p> <p>Monitoreo del proceso de la generación de ideas en cada equipo de trabajo.</p> | <p>E5 P2 y I2 D1 C2, P1 I7 D2 C1 P7</p> <ul style="list-style-type: none"> DESARROLLO DE ACTIVIDADES PREPARATORIAS <p>E1 P3, E2 P3, E3 P3, E5 P3 E6 P3 E7 P3 E8 P3 y I3 D1 C 1 P 8, C2 P 9 <ul style="list-style-type: none"> ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO Y DESIGNACIÓN DE ROLES PARA CADA COMPAÑERO <p>E1 P5-6, E2 P4, E3 P4, E4 P5, E5 P4, E7 P5 y I4 D1 C2 P 8 I4 D2 C2 P 7-8 <ul style="list-style-type: none"> ORIENTACIÓN PERMANENTE DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA GENERACIÓN DE IDEAS <p>Emergente:</p> <p>Hallazgo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> CARENCIA DE CUESTIONAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA ANTE LA FALTA DE IDENTIDAD CULTURAL. Los estudiantes se limitaron a responder las preguntas que planteó la docente, pues, aunque se les dio el espacio para generar nuevas interrogantes en cuanto a la problemática, permanecieron en silencio. Esta situación sucedió debido a que desde </p></p> | <p>brindó el acompañamiento necesario a cada equipo cuando delimitaron los roles de trabajo y compartieron sus ideas para lograr redactar su cuento popular.</p> <p>En esa misma línea, el docente “tiene otras funciones, como: explicar la técnica, recordar las reglas, indicar criterios de logro, supervisar la comprensión y las interacciones de grupo, interactuar con el alumnado, o evaluar el trabajo” (Aritio et. al., 2021, p. 23). Por ello, la orientación en la generación de ideas fue permanente y en miras de supervisar el trabajo colaborativo de cada grupo, recordándoles a cada momento cuál era la meta principal del proyecto.</p> <p>Por otro lado, cierta parte de los estudiantes no lograron cuestionar el porqué del impacto del proyecto y en esta primera fase no cuestionaron el abordaje del tema transversal, ya que se visualizó cierta falta de identidad cultural. Debido a este motivo se optó por realizar pausas reflexivas donde se hizo hincapié en el objetivo principal de la redacción de su cuento popular; ya que, Cobo y Valdivia (2017) señalan la necesidad de enfatizar la importancia e impacto del proyecto, compartiendo experiencias y formulando preguntas retadoras.</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|
| | | | <p>distintos cursos ya se estaba abordando este tema transversal; además de que carecían de un encuentro cercano con las diferentes manifestaciones culturales, lo que dificultó el interés inmediato.</p> <p>Sin embargo, en el transcurso de las clases se alcanzó la reflexión en la mayoría de estudiantes, ya que la docente de comunicación enfatizó la importancia de abordar las tradiciones orales para trabajar la competencia escrita.</p> <p>Hallazgo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN ACTIVA CON LAS ACTIVIDADES INICIALES DEL PROYECTO <p>Durante las primeras clases de comunicación, los estudiantes se mostraron comprometidos con la presentación de los diversos roles en torno al trabajo colaborativo en la redacción del cuento popular. Esto se debe a que tales roles tuvieron nombres creativos que promovieron la integración de los siete equipos conformados y la libertad que se otorgó para asumirlos. Asimismo, las actividades iniciales, como la interacción con mitos, cuentos y leyendas a través de un libro de la biblioteca fueron lo suficientemente retadoras y dinámicas para lograr su participación activa.</p> | |
| | 1.2 Investigación sobre el tema | Conoce el tema del proyecto: la tradición oral. | <p>E2 P5, E3 P5 y I6 D4 C2 P 6</p> <ul style="list-style-type: none"> ● COMPRENDEN LA TEORÍA DEL TEXTO NARRATIVO EXPLICADA POR LA DOCENTE | <p>Con respecto a la fase de investigación sobre el tema, Cobo y Valdivia (2017) mencionan que “Con el propósito de conocer el tema del proyecto y profundizar en los fundamentos del mismo, Donnelly y Fitzmaurice (2005) recomiendan que los estudiantes recojan información” (p.8). En este punto es necesario brindar constantemente una retroalimentación a cada uno de los equipos con ayuda de</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | | <p>como el vocabulario empleado en el espacio narrativo en el que fue ambientado el cuento popular. En consecuencia, se enriqueció el contenido de su texto narrativo al estimular su creatividad en la readaptación de mitos y leyendas peruanas.</p> <p>Además, para la recopilación y organización de esta información los educandos emplearon materiales en soportes físicos y digitales, como Canva y Word.</p> | |
| 1.3 Definición de objetivos y plan de trabajo | <p>Establece los objetivos del proyecto, considerando el tema, los recursos y los tiempos.</p> <p>Realiza actividades para lograr los objetivos establecidos.</p> | <p>E1 P10, E2 P8, E4 P10, E5 P9 , E6 P7 E7 P9, E8 P8 y I8 D10 C2 P 5</p> <ul style="list-style-type: none"> ● PLANTEAMIENTO DEL LOGRO DE OBJETIVOS Y METAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO <p>E1 P11 E5 P10 E8 P9 y I9 D10 C2 P9</p> <ul style="list-style-type: none"> ● DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DE ACTIVIDADES PARA LA REDACCIÓN DEL CUENTO <p>Emergente:</p> <p>Hallazgo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● REORIENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y EL PLAN DE TRABAJO PARA INICIAR LA REDACCIÓN DEL CUENTO POPULAR. <p>Algunos estudiantes direccionaron la redacción de su cuento popular en base a otros aspectos que se alejaron del espacio narrativo y características investigadas, lo que generó que su texto se desligue del propósito comunicativo. Asimismo, algunos</p> | <p>En relación a la tercera fase propuesta por Cobo y Valdivia (2017), ellos refieren que “los estudiantes establecerán los objetivos, considerando los temas principales del curso, los recursos con los que cuentan y los tiempos” (p.8) En relación con esto, los educandos reconocieron las actividades que guiaron su proceso para la posterior planificación del cuento popular y plantearon diversas responsabilidades entre ellos para culminar los productos que se les presentarían.</p> <p>No obstante, al adquirir estos documentos para su revisión se observó un desbarajuste respecto al cumplimiento de estos. Es por ello que la docente realizó un conversatorio que permitió el establecimiento de nuevos objetivos para un mejor desarrollo de la planificación para el cuento popular. Así como menciona Aragay y Martínez (2020) “es oportuno realizar un análisis para detectar aquellos aspectos que debemos aprender para dar respuesta al desafío” (p. 15) Es así como los estudiantes replantearon sus propuestas para un mejor desarrollo de la planificación de su cuento popular que ayudará a la textualización del mismo.</p> <p>Por otra parte, se identificaron algunos estudiantes que incumplieron con la entrega de actividades a tiempo, debido a problemas externos como salud o suspensión. De esta manera, se consideró lo que afirma Galeana (2016) en recomendación al docente dentro del aprendizaje basado en proyectos “Asegúrese de que los estudiantes completen las</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>presentaban acciones que se plantearon omitiendo el mito, leyenda o cuento seleccionado que debió ser su referencia principal.</p> <p>En base a ello, se dedujo que ciertos grupos tuvieron dificultad en comprender las indicaciones dadas por la docente. En ese sentido, se modificaron las sesiones siguientes para realizar un conversatorio con el fin de favorecer la reflexión en torno a la comprensión de las indicaciones brindadas, entre las que destaca mantener el espacio narrativo elegido por cada grupo.</p> <p>Hallazgo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● INCUMPLIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DE PLANIFICACIÓN Algunos grupos tuvieron dificultades en la organización de sus roles y tareas, afectando la entrega oportuna de las fichas de planificación. Esto debido a que había integrantes que no asistían a la clase de comunicación, por motivos médicos y conductuales. <p>A causa de que algunos equipos tardaron en entregar la secuencia de acciones planificadas para la futura redacción de sus cuentos populares, se les brindó un tiempo límite adicional para rehacerlo y entregarlo. Asimismo, se retroalimentó su trabajo inicial para posteriores mejoras y se resolvió las dudas de los estudiantes sobre el desarrollo de la planificación.</p> | <p>tareas y metas parciales una por una. El plan de trabajo debe dividir el proyecto en una secuencia de tareas, cada una con su programación y meta” (p.12). Por consiguiente, la maestra replanteó nuevas fechas para la entrega de las actividades, garantizando que los educandos hayan cumplido con lo necesario sin perjudicar al equipo.</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>planificado en la escaleta del cuento. En específico, los estudiantes tuvieron dificultades al enlazar una secuencia lógica entre las acciones planteadas y retomar los objetivos de los personajes para que sus actos tengan una justificación.</p> <p>Asimismo, los equipos debieron ser reorientados en la narración del conflicto con la implementación de un suceso desencadenante y un movimiento irreversible. Por último, la redacción inicial de los cuentos populares experimentó una serie de cambios propuestos por los mismos estudiantes, quienes plantearon otras situaciones que promovieron la evolución de los personajes principales.</p> <p>Hallazgo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● DETECCIÓN DE DEFICIENCIAS EN LOS ASPECTOS DE FORMA Y FONDO DEL TEXTO NARRATIVO A LO LARGO DE LA REVISIÓN <p>Los textos narrativos presentados a la docente contenían ciertos aspectos que debían corregir. Estos estaban relacionados a la evolución del personaje principal a lo largo de la historia, la continuidad de las acciones y algunas carencias por parte del sentido de los mismos.</p> <p>Es por ello que la docente aplicó diversas estrategias relacionadas a la escritura de textos narrativos para guiar su proceso de producción. Por ejemplo, los estudiantes revisaron, con ayuda de un tablero lúdico, la evolución de personajes; la coherencia a través de las características del espacio y cumplimiento del propósito de cada</p> | <p>una mayor apropiación con la tipología de texto narrativo; así como la estructura interna que implica la escritura de las tres partes principales del cuento popular: inicio, nudo y desenlace.</p> <p>Cabe agregar que el monitoreo y la retroalimentación frecuente a las versiones preliminares que anteceden el producto final se dieron gracias a la asignación de evidencias que justifiquen la nota final en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Tal como lo plantean Cobo y Valdivia (2017), durante la fase de implementación la docente solicitó “productos intermedios durante el proyecto, que sean calificados y que aseguren el éxito de la presentación final” (p. 8).</p> <p>Por otra parte, si bien a los equipos de escritura se les asignaban tareas igualitarias al trabajar junto a la docente las fases de producción escrita, el hallazgo 3 identifica que los estudiantes experimentaron circunstancias disímiles que diferenciaban su proceso de escritura. En realidad, los educandos comunicaron a tiempo los ritmos de trabajo que manejaron internamente en sus grupos, ocasionando el desbalance a nivel de aportes y participación en las tareas. Incluso, comentaron a la docente que, durante las videollamadas en las clases asincrónicas, había ausencias en dos equipos.</p> <p>Por situaciones como las ocurridas en la fase de implementación, Cobo y Valdivia (2017) reiteran que “los estudiantes necesitarán mayor o menor monitoreo en el proceso” (p. 8). En otras palabras, mientras algunos grupos avanzaron a un nivel autónomo y efectivo, otros integrantes de los demás grupos demostraron una baja colaboración con el trabajo colectivo. En consecuencia, la docente aplicó soluciones para aquellos estudiantes en miras de asegurar la comodidad y bienestar en los jóvenes que se veían afectados por estas dificultades.</p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | | | <p>persona, así como la revisión del tipo de narrador. Por otro lado, la ortografía mediante la tildación y signos de puntuación.</p> <p>Hallazgo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EVIDENCIA DE DIFERENTES RITMOS DE TRABAJO EN LAS TRES FASES DE REDACCIÓN DEL CUENTO POPULAR DE CADA EQUIPO <p>Algunos grupos llegaron a terminar de redactar anticipadamente su cuento popular, mientras que otros todavía les costó completar las actividades en el tiempo establecido por la docente. Por ello, muchas veces se efectuó un seguimiento diferenciado de la producción escrita de cada trabajo.</p> <p>A los grupos que tuvieron su cuento culminado, se les hizo énfasis sobre aspectos que habían dejado de lado, como los tiempos verbales y la tildación. Mientras que a los grupos que presentaron mayor dificultad para avanzar, se les brindó orientaciones con mayor precisión y nuevas propuestas mediante preguntas y estrategias narrativas a fin de fortalecer el proceso de redacción del cuento.</p> | |
| | <p>1.5 Presentación y evaluación de los resultados</p> | <p>Presenta los productos desarrollados.</p> | <p>E1 P15, E2 P13, E3 P14, E5 P13, E6 P13, E7 P14, E8 P13 y I13 D17 C2 P4</p> <ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO PARA CUMPLIR CON LA PRESENTACIÓN DE SU CUENTO POPULAR | <p>Según lo que menciona Cassany (2003), existen diferentes tipos de propiedades que debe evidenciar un texto. Una de ellas es “la presentación”, la cual refiere a “las normas básicas de la comunicación escrita: márgenes, título, separación de párrafos; y puede acabar con el dominio de las técnicas de presentación de textos con ordenador: tipografías, dibujos” (p.333). En ese sentido, se propuso a cada equipo de trabajo que se organizaran para presentar su texto narrativo en su versión final considerando criterios</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>Expone los resultados del proyecto trabajado.</p> <p>Evalúa los logros del proyecto y lo aprendido.</p> | <p>E1 P17, E2 P15, E3 P16, E4 P18, E5 P16, E6 P14, E7 P16, E8 P15 y I15 D17 C2, P13</p> <ul style="list-style-type: none"> ● EVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN DEL CUENTO POPULAR <p>E2 P16, E3 P17, E4 P20, E5 P17, E6 P15, E7 P17, E8 P16 y I15 D17 C2 P10</p> <ul style="list-style-type: none"> ● AUTOEVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO <p>E1 P18 E2 P16 E3 P18-19 E4 P21-22 E5 P18, E6 P16, E7 P18, E8 P17 y I15 D17 C2 P11</p> <ul style="list-style-type: none"> ● COEVALUACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO Y COGNITIVO <p>Emergente: Hallazgo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● GESTIÓN AUTÓNOMA DE RESPONSABILIDADES EN LA PRESENTACIÓN FÍSICA Y DIGITAL DEL TEXTO NARRATIVO. Con el objetivo de que los integrantes de cada equipo aporten a la presentación final de los cuentos populares redactados de forma sincrónica y asincrónica, se distribuyeron tareas como, el diseño de la portada del cuento, la corrección de los aspectos ortográficos y la impresión de la versión final del texto narrativo. Además, un integrante responsable se encargó de subir la versión final del cuento desde un | <p>estéticos. De este modo, se les solicitó que diseñaran la portada de su cuento popular. Para ello, se les brindó un ejemplo que orientara las expectativas del producto, pero otorgándoles la libertad de proponer en función a su creatividad. Igualmente, se encargaron de la diagramación del texto narrativo, considerando márgenes, diseño de letra y número a partir de la coordinación interna entre integrantes. Así, de acuerdo con el hallazgo 1, gestionaron su propia organización asignándose tareas para la presentación del producto.</p> <p>Agregado a ello, la autora Galeana (2016) refiere respecto al aprendizaje basado en proyectos que dentro de este se ejecutan actividades de aprendizaje interdisciplinarias nombrando entre ellas al trabajo colaborativo basado en TICs. Desde su planteamiento, esta metodología trabaja con herramientas que permitan el soporte y el desarrollo de las actividades, haciendo viable la elaboración del producto (p.2). De acuerdo con ello, se promovió el empleo de plataformas virtuales para hacer posible la presentación del cuento popular. En otras palabras, si bien es cierto que se les solicitó que imprimieran su trabajo, este fue publicado en un Padlet para ser compartido con sus compañeros. Además, la elaboración de la portada y diagramación se aplicó en Canva, como parte del dominio de las tecnologías que permite el ABP para su viabilidad.</p> <p>Asimismo, Cobo y Valdivia (2017) afirman que en la última fase del aprendizaje basado en proyectos es recomendable propiciar un espacio para evaluar el proyecto desde una plenaria con los estudiantes que gire en torno a valorar cómo se sintieron y las lecciones aprendidas (p.8). En tal perspectiva, se vio propicio generar un conversatorio en el que compartieran la utilidad de los temas aprendidos, así como las destrezas adquiridas en la redacción de textos narrativos para futuras actividades escriturales, y su nivel de satisfacción con el equipo con el que trabajaron durante todo el proyecto.</p> <p>Por otra parte, Abella et al. (2020) definen a la autoevaluación como un proceso de evaluación que “permite a los estudiantes desarrollar unos hábitos de</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>documento PDF a la plataforma Padlet para su almacenamiento.</p> <p>Hallazgo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● DIVERGENCIA EN EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS INTEGRANTES DE CADA EQUIPO. <p>Algunos grupos manifestaron que estaban satisfechos con la producción escrita que habían presentado, puesto que afirmaron que podrían compartirlo en algún soporte digital si tuvieran la oportunidad, al reconocer los avances significativos en su competencia escritural gracias al proyecto.</p> <p>No obstante, otros grupos expresaron que hubiesen deseado entregar un cuento más elaborado en cuanto a las características que debe presentar un texto narrativo. También, trabajar con otros compañeros con los que tenían más afinidad, ya que se hubiesen sentido cómodos.</p> <p>A partir de ello, la docente recogió sus incomodidades en una ficha de auto y heteroevaluación permitiéndoles brindar recomendaciones para posteriores proyectos.</p> | <p>reflexión y de identificación de los propios errores, algo que les ayudará a ser conscientes de su propio aprendizaje y también a desarrollar su capacidad de aprender de forma autónoma” (p.96). Es por esa razón que en clase participaron de una autoevaluación para valorar su desempeño en la competencia escrita y en la participación del proyecto del ABP. Además, en las entrevistas todos los entrevistados explicaron la introspección realizada destacando sus fortalezas, pero, a la vez, siendo críticos con sus debilidades. Frente a ello, en relación al hallazgo 2, es que algunos educandos demostraron satisfacción ante el trabajo realizado, mientras que otros alegaron que el texto narrativo puede mejorar desde los avances que alcanzaron y lo que no lograron, como parte de un aprendizaje.</p> <p>De igual manera, agregan Abella et al. (2020) que la coevaluación mejora la calidad de los aprendizajes, así como en paralelo favorece la autorregulación y la mejora de las competencias que se evalúan en el proyecto del ABP (p.96). En el caso de la presente investigación, los criterios que se emplearon para la autoevaluación fueron los mismos que se abordaron en la coevaluación permitiendo que los estudiantes comparen la percepción que tienen de su progreso en la competencia de redacción e involucramiento en el proyecto, con la que sus compañeros tienen de él o ella. Cabe agregar que ello trascendió fuera de clase, dado que en las entrevistas los educandos explicaron las fortalezas y debilidades que observaron en su equipo, manifestando niveles de satisfacción distintos en función al grado de interacción que tuvieron con los integrantes.</p> |
|--|--|--|--|--|